

**Masarykova univerzita  
Filozofická fakulta  
Ústav pedagogických věd**

**M U N I**

**Disertační práce**

**2019**

**Mgr. Klára Záleská**



**Masarykova univerzita  
Filozofická fakulta  
Ústav pedagogických věd**

**Pedagogika  
Mgr. Klára Záleská**

**Podpora školní adaptace dětí-cizinců  
v českém a norském prostředí**

**Disertační práce**

**Vedoucí práce: prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.**

**2019**



**Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala  
samostatně s využitím uvedených zdrojů.**

.....

Podpis autorky práce



## **Poděkování**

Disertační práce by nedospěla k předkládané podobě bez přičinění a pomoci kolegů, přátel a rodiny. Na tomto místě bych proto chtěla poděkovat především své školitelce, profesorce Miladě Rabušicové, za její ochotu se mnou konzultovat nejen osobně, ale také elektronicky po dobu mého pobytu v Oslo a za její podporu v obdobích, kdy mě opouštěla motivace. Chtěla bych poděkovat svým kolegům a spolužákům z Ústavu pedagogických věd za diskuse, které se mnou vedli nad pořízenými daty a nad nápady k jejich zpracování. Konkrétně mé díky patří především Káje, oběma Zuzkám, oběma Klárkám, Ince, Míše a Liborovi. Poděkovat bych chtěla také své rodině. Rodičům především za poskytnutí klidného útočiště při dopisování práce a sestře za jazykovou korekturu. V neposlední řadě patří velké díky norskému kolegu Dagovi Sørmo za konzultace týkající se norské legislativy, norského školství a všem norským i českým respondentům, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a účastnili se výzkumu. Vážím si pomoci a ochoty vás všech. Děkuji vám.





# Obsah

|  |     |
|--|-----|
| ÚVOD.....  | 15  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....  | 21  |
| 1. Děti-cizinci v dnešní škole: definice, počet, specifika.....  | 21  |
| 2. Školní adaptace dětí-cizinců: definice, charakteristika pojmu .....   | 24  |
| 3. Podpora školní adaptace dětí-cizinců ze tří perspektiv: globální, nadnárodní, školní .....  | 30  |
| 4. Shrnutí teoretické části .....  | 51  |
| METODOLOGICKÁ ČÁST .....   | 53  |
| 1. Výzkumný problém, cíl a design práce .....  | 53  |
| 2. Zvolená metoda srovnání a výzkumné otázky.....  | 54  |
| 3. Postup při navrhování předkládaného srovnávacího výzkumu .....  | 57  |
| 4. Analytický proces v jednotlivých krocích zvolené metody srovnání .....  | 69  |
| 5. Časový harmonogram vstupu do terénu a sběr dat .....  | 74  |
| 6. Validita, etická dimenze a reflexe předkládaného výzkumu .....  | 75  |
| 7. Limity předkládané studie .....   | 77  |
| EMPIRICKÁ ČÁST .....   | 80  |
| A. Deskripce českého a norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců .....  | 81  |
| 1. Deskripce českého kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců.....  | 81  |
| 2. Deskripce norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců.....   | 90  |
| B. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí .....  | 101 |
| 3. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém prostředí.....   | 102 |
| 4. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí .....   | 133 |
| C. Juxtapozice: přehled nalezených shod a rozdílů v podpoře adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni ..... | 166 |
| D. Komparace podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí.....  | 167 |
| 5. Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí: makro, mezo a mikro úroveň.....                   | 167 |
| 6. Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců .....  | 175 |
| Shrnutí hlavních výsledků: odpovědi na specifické výzkumné otázky .....  | 183 |
| Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců: odpověď na hlavní výzkumnou otázku .....  | 189 |
| DISKUSE.....   | 193 |
| ZÁVĚR .....  | 199 |
| Summary .....  | 203 |
| Literatura.....  | 205 |
| Přílohy.....   | 228 |



# Rozšířený obsah

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD.....   | 15 |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 21 |
| 1. Děti-cizinci v dnešní škole: definice, počet, specifika.....                                   | 21 |
| 2. Školní adaptace dětí-cizinců: definice, charakteristika pojmu .....                            | 24 |
| 2.2 Charakteristika školní adaptace dětí-cizinců v psychické oblasti .....                        | 26 |
| 2.3 Charakteristika školní adaptace dětí-cizinců v sociální oblasti.....                          | 28 |
| 3. Podpora školní adaptace dětí-cizinců ze tří perspektiv: globální, nadnárodní, školní .....     | 30 |
| 3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z globální (celosvětové) perspektivy .....               | 30 |
| 3.1.1 Ideová rovina: rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu .....                     | 31 |
| 3.1.2 Politická rovina: strategie začleňování cizinců v globálním kontextu.....                   | 33 |
| 3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu v současném světě.....                            | 36 |
| 3.1.2.2. Segregace cizinců jako neřešitelný problém .....   | 37 |
| 3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z nadnárodní (evropské) perspektivy .....                | 38 |
| 3.2.1 Ideová rovina: rovné vzdělávací příležitosti a jejich ukotvení v evropském kontextu .....   | 38 |
| 3.2.2 Politická rovina: modely vzdělávání dětí-cizinců v evropském kontextu .....                 | 39 |
| 3.2.2.1 Podpůrná opatření pro děti-cizince v evropském kontextu .....                             | 41 |
| 3.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z perspektivy školy.....                                 | 42 |
| 3.3.1 Pozice vedení školy v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců .....                    | 42 |
| 3.3.2 Pozice učitelů v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců.....                          | 43 |
| 3.3.2.2 Přípravenost učitelů na multikulturní přístup ve výuce.....                               | 45 |
| 3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-cizinců při podpoře školní adaptace dětí-cizinců ..... | 47 |
| 3.3.3.1 Podstata odlišnosti školy a rodin cizinců .....   | 48 |
| 3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců a způsoby jejich překonávání .....           | 49 |
| 4. Shrnutí teoretické části .....   | 51 |
| METODOLOGICKÁ ČÁST .....  | 53 |
| 1. Výzkumný problém, cíl a design práce .....   | 53 |
| 2. Zvolená metoda srovnání a výzkumné otázky.....   | 54 |
| 3. Postup při navrhování předkládaného srovnávacího výzkumu .....                                 | 57 |
| 3.1 Typ srovnávací studie .....   | 57 |
| 3.2 Lokalizace sběru dat a počet případů.....   | 58 |
| 3.3 Jednotka analýzy dat.....   | 60 |
| 3.4 Techniky sběru dat.....   | 61 |
| 3.5 Výzkumný vzorek.....  | 63 |
| 3.5.1 Kritéria výběru škol.....   | 66 |
| 4. Analytický proces v jednotlivých krocích zvolené metody srovnání .....                         | 69 |
| 4.1 Analytický proces: makro a mezo úroveň .....  | 70 |
| 4.2 Analytický proces: mikro úroveň .....   | 72 |
| 5. Časový harmonogram vstupu do terénu a sběr dat .....   | 74 |
| 6. Validita, etická dimenze a reflexe předkládaného výzkumu .....                                 | 75 |
| 7. Limity předkládané studie .....  | 77 |

|   |     |
|---|-----|
| EMPIRICKÁ ČÁST .....  | 80  |
| A. Deskripce českého a norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců .....   | 81  |
| 1. Deskripce českého kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců.....   | 81  |
| 1.1 Demografický kontext podpory školní adaptace dětí cizinců v České republice.....  | 81  |
| 1.2 Historický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice .....   | 82  |
| 1.3 Ekonomický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice .....   | 83  |
| 1.4 Sociální kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice .....   | 84  |
| 1.5 Politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice .....  | 87  |
| 2. Deskripce norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců.....  | 90  |
| 2.1 Demografický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku .....  | 90  |
| 2.2 Historický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku .....  | 91  |
| 2.2.1 Vznik migrační pedagogiky jako oboru na norských univerzitách.....  | 91  |
| 2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v běžných norských třídách.....   | 92  |
| 2.3 Ekonomický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku.....   | 94  |
| 2.4 Sociální kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku .....  | 95  |
| 2.4.1 Multikulturní škola jako cíl dnešních norských škol .....   | 97  |
| 2.4.2 Testování nově příchozích dětí-cizinců v norštině (kartlegging) .....   | 98  |
| 2.5 Politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku.....  | 99  |
| B. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí .....                                     | 101 |
| 3. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém prostředí.....  | 102 |
| 3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české státní (makro) úrovni .....   | 102 |
| 3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české regionální (mezo) úrovni .....  | 105 |
| 3.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české školní (mikro) úrovni .....   | 106 |
| 3.3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole P1 aneb „My si s tebou poradíme!“ .....                                       | 106 |
| 3.3.1.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení<br>a učitelů školy P1 ..... | 107 |
| 3.3.1.2 Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole P1 .....                                 | 110 |
| 3.3.1.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole P1.....                                 | 112 |
| 3.3.1.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole P1.....                  | 114 |
| 3.3.1.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy P1 .....                                    | 114 |
| 3.3.1.6 Každodenní výzvy učitelů školy P1 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců.....   | 115 |
| Shrnutí podpory školní adaptace dětí cizinců na škole P1 .....  | 116 |
| 3.3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole P2 aneb „Co si s tebou počneme?“ .....  | 117 |
| 3.3.2.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení<br>a učitelů školy P2 ..... | 118 |
| 3.3.2.2 Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole P2 .....                                 | 120 |
| 3.3.2.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole P2.....                                 | 122 |
| 3.3.2.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole P2.....                  | 125 |
| 3.3.2.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy P2 .....                                    | 126 |
| 3.3.2.6 Každodenní výzvy učitelů školy P2 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců.....   | 126 |
| Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole P2.....   | 127 |
| 3.3.3 Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců na školách P1 a P2 .....                                    | 128 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 4.      | Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí .....  | 133 |
| 4.1     | Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské státní (makro) úrovni.....  | 133 |
| 4.2     | Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské regionální (mezo) úrovni.....   | 136 |
| 4.3     | Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské školní (mikro) úrovni .....   | 141 |
| 4.3.1   | Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole O1 aneb „Společně to zvládneme“ .....  | 141 |
| 4.3.1.1 | Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy O1.....                                  | 142 |
| 4.3.1.2 | Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole O1 .....  | 143 |
| 4.3.1.3 | Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole O1 .....   | 144 |
| 4.3.1.4 | Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole O1 .....  | 148 |
| 4.3.1.5 | Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy O1 .....   | 150 |
| 4.3.1.6 | Každodenní výzvy učitelů školy O1 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců.....  | 151 |
|         | Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole O1 .....   | 153 |
| 4.3.2   | Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole O2 aneb „Nikdo z kola ven“ .....   | 154 |
| 4.3.2.1 | Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy O2.....                                  | 155 |
| 4.3.2.2 | Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole O2 .....  | 157 |
| 4.3.2.3 | Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole O2.....  | 158 |
| 4.3.2.4 | Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole O2.....   | 161 |
| 4.3.2.5 | Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy O2.....  | 161 |
| 4.3.2.6 | Každodenní výzvy učitelů školy O2 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců.....  | 162 |
|         | Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole O2 .....   | 163 |
| 4.3.3   | Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců na školách O1 a O2 .....   | 164 |
| C.      | Juxtapozice: přehled nalezených shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni ..... | 166 |
| D.      | Komparace podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí.....   | 167 |
| 5.      | Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí: makro, mezo a mikro úroveň.....                          | 167 |
| 5.1     | Zjištěné shody a rozdíly: státní (makro) úroveň .....  | 167 |
| 5.2     | Zjištěné shody a rozdíly: regionální (mezo) úroveň .....   | 170 |
| 5.3     | Zjištěné shody a rozdíly: školní (mikro) úroveň .....  | 171 |
| 6.      | Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců .....   | 175 |
| 6.1     | Pravidelná komunikace státní úrovně se školami .....   | 175 |
| 6.2     | Vnímání podpory školní adaptace dětí-cizinců jako priority inkluzivního vzdělávání.....  | 177 |
| 6.3     | Existence funkčního „mezo článku“ .....  | 177 |
| 6.4     | Tvorba státních a regionálních nařízení na základě potřeb škol .....   | 179 |
| 6.5     | Financování bez byrokratické zátěže .....  | 180 |
| 6.6     | Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání .....  | 181 |
| 6.7     | (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům .....  | 182 |
|         | Shrnutí hlavních výsledků: odpovědi na specifické výzkumné otázky .....  | 183 |
|         | Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců: odpověď na hlavní výzkumnou otázku .....  | 189 |
|         | DISKUSE.....   | 193 |
|         | ZÁVĚR .....  | 199 |
|         | Summary .....  | 203 |
|         | Literatura.....  | 205 |

|   |     |
|---|-----|
| Přílohy.....  | 228 |
| 1. Seznam použitých zkratk .....                                | 228 |
| 2. Seznam uvedených obrázků.....                                | 230 |
| 3. Seznam uvedených tabulek.....                                | 230 |
| 4. Schéma rozhovoru: ředitelé ČR.....                           | 231 |
| 5. Schéma rozhovoru: učitelé ČR.....                            | 233 |
| 6. Schéma rozhovoru: speciální pedagožka / psycholožka ČR.....  | 235 |
| 7. Ukázka rozhovoru.....  | 237 |
| 8. Ukázka network view: České dokumenty (vztahy mezi kódy)..... | 239 |
| 9. Publikační výstupy.....                                      | 240 |

# ÚVOD

Migrace se dnes stala hlavním důvodem nárůstu počtu obyvatel v Evropě (Eurostat, 2018; 2017; ESPON, 2013; Nicolaas & Sprangers, 2006). Počet cizinců ve všech zemích Evropské unie stoupá<sup>1</sup>, podle statistických údajů a současných společenských událostí lze předpokládat, že tento trend bude i nadále pokračovat (ČSÚ, 2018; SSB, 2018).

Ruku v ruce s narůstajícím počtem dospělých cizinců stoupá v Evropské unii také počet dětí-cizinců, Českou republiku nevyjímaje<sup>2</sup>. A pro každé dítě ve věku 6 -15 let žijící v České republice déle než tři měsíce platí povinnost školní docházky<sup>3</sup>, přičemž má ze zákona právo na vzdělání odpovídající standardům hostitelské země. Lze proto předpokládat, že stále více dětí-cizinců bude navštěvovat veřejné základní školy, jejichž hlavním dorozumívacím a vyučovacím jazykem je čeština.

Hlavním cílem vzdělávání dětí-cizinců by mělo být jejich plnohodnotné začlenění do většinové společnosti. Aby toto začlenění proběhlo bez větších problémů, je potřeba podpořit tyto děti zejména v začátcích života v nové zemi, kdy se učí porozumět místní kultuře a jejím zvykům. Jinými slovy, kdy se adaptují na nové školní prostředí. Pro děti-cizince může být školní adaptace psychicky náročným obdobím, ve kterém se musí vyrovnat se ztrátou svého dosavadního domova, přátel a především komunikačního jazyka. Je proto důležité, aby v procesu školní adaptace dostaly takovou podporu, která jim umožní překonat zmíněné ztráty.

V současné době však způsoby ani míra podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice nejsou dostatečně zmapovány. Proto vznikla tato práce, která zachycuje současný stav podpory školní adaptace dětí-cizinců u nás a v Norsku, jehož přístup k dětem-cizincům

---

1 V dnešní době žije na celém světě 244 milionů obyvatel v jiné zemi, než ve své vlasti (UN, 2015a). Celkový počet cizinců (mezinárodních migrantů) stoupá, a to poměrně rapidně. Organizace spojených národů (UN, 2015a) uvádí, že v roce 2000 jich bylo teprve 173 milionů. Každým rokem počet mezinárodních migrantů vzroste o zhruba dvě procenta, přičemž tendence mezinárodní migrace je taková, že se stěhují lidé z jihu a východu na západ a sever, především tedy do zemí s vysokým příjmem (71 % všech cizinců, UN, 2015a). Evropa a Asie jsou tradičně světadily hostující nejvíce cizinců. V roce 2015 žilo v Evropě 76 milionů cizinců. Zatímco v západní a severní Evropě značnou část populace tvoří již tradičně ekonomičtí imigranti, žadatelé o azyl a uprchlíci, ve většině východní Evropy je imigrace omezená a je zde poměrně novým fenoménem. Největší skupiny cizinců zde tvoří národnostní menšiny, až na druhém místě jsou nově příchozí cizinci.

2 Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2018; 2015). Počet dětí cizinců a mládeže je celkově nízký oproti cizincům dospělé populace. V roce 2015 tvořili mladí cizinci do dvaceti let 15 % všech cizinců (pro srovnání v celkové populaci je 34 % obyvatel do 20 let.). Nízké procentuální zastoupení této věkové skupiny může být způsobeno především tím, že děti narozené cizincům v dané zemi jsou považovány dle statistik OSN za domácí obyvatele, ne za cizince. Děti cizinci ve věku základní školy (6 -15 let) tvoří z celkového počtu cizinců necelá 4 % (UN, 2015a, s. 17).

<sup>3</sup> § 36 (2) Školského zákona: „Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany“.

může být v mnohém inspirativní. Výzkumně jsem se oblasti vzdělávání dětí-cizinců věnovala ze stejných důvodů již ve své magisterské diplomové práci, která byla obhájena v roce 2014, v článcích publikovaných v pedagogických časopisech *Human Affairs* (Leix, & Záleská, 2017), *Studia Paedagogica* (Záleská, 2018; Záleská, 2015a) či v *Pedagogické orientaci* (Záleská, & Leix, 2018) a také ve svých konferenčních příspěvcích například na pedagogických konferencích ECER (Záleská, 2017; Záleská, 2016a; Záleská, 2015b), ČAPV (Záleská, 2016b) či konferenci srovnávací pedagogiky SPCE (Záleská, & Čopf, 2016). Zájem odborných médií a odborné veřejnosti o toto téma mě utvrdil v důležitosti a přínosnosti tématu a předkládané práce.

Nicméně v České republice se téma vzdělávání-cizinců doposud neseťkalo s větším zájmem výzkumníků. Rozšířené je v posledních dekádách především v zahraničních výzkumech, zejména ve státech s vysokým počtem cizinců v celkové populaci (například USA, Španělsko, Norsko, Švédsko, Německo či Velká Británie). Ačkoli jednotlivé státy řeší ve svých výzkumech řadu specifických otázek daných vlastní demografickou situací, lze najít několik společných témat, kterým se pedagogické výzkumy o dětech-cizincích věnují. Jedná se především o studijní výsledky dětí-cizinců, které se porovnávají s výsledky jejich majoritních spolužáků; o úroveň znalosti vyučovacího i mateřského jazyka dětí-cizinců; o bariéry v začleňování dětí-cizinců do školního prostředí; o rozdíly mezi první a druhou generací dětí-cizinců ve školách; o specifika začleňování jednotlivých národností dětí-cizinců do vzdělávacích systémů. Školní adaptace dětí-cizinců (a její podpora) se zatím do centra zájmu českých ani zahraničních pedagogických výzkumů příliš nedostala, ačkoli ji lze považovat za nejdůležitější období celého integračního procesu. Stojí totiž na počátku veškerého seznamování se dětí-cizinců s novou zemí a novou kulturou.

O podpoře školní adaptace dětí cizinců tak víme málo. Výzkumy ze zemí, v nichž nemají s cizinci velké zkušenosti, ukazují, že problémy s integrací jsou zde větší než v zemích, které cizince přijímají tradičně již několik generací (Levels & Dronkers, 2008; OECD, 2006). Mezi státy s malou zkušeností lze zařadit i Českou republiku, která je v oblasti přijímání cizinců (oproti evropskému kontextu) stále nováčkem.

Rozhodla jsem se proto uchopit téma podpory školní adaptace dětí cizinců ze srovnávací perspektivy, protože považuji za přínosné nechat se inspirovat praxí zkušenějšího státu. Podle Rysa (2004) pomáhají srovnávací studie hlubšímu pochopení situace ve vlastní zemi a zpochybňují samozřejmost domácích řešení. Pro svou srovnávací studii jsem vybrala Norsko, protože je jedním z evropských států, které mají se vzděláváním dětí-cizinců dlouholetou



zkušenost<sup>4</sup>. Jedním z hlavních cílů směřování tohoto severského státu je zůstat jednou z nejlepších zemí pro dospívání dětí bez ohledu na národnost (UDIR, 2007a). Norsko se navíc světu prezentuje jako fungující multikulturní společnost, která je v podpoře školní adaptace dětí- cizinců úspěšná. Indikátorem této úspěšnosti může být například úroveň osvojení majoritního jazyka, či navazování sociálních kontaktů s občany z řad většinové populace. Cílem této práce ale není hodnotit úspěšnost podpory školní adaptace ve srovnávaných zemích. Cílem je na norském příkladu upozornit na opatření, která mohou být v podpoře školní adaptace dětí-cizinců inspirující či naopak problematická, a na to, jaké otázky je potřeba vzít v potaz při přemýšlení o způsobech podpory školní adaptace dětí-cizinců. Ostatně stejně tomu bylo i v Norsku, když do země začalo v sedmdesátých letech minulého století proudit stále více cizinců, hledali inspiraci u zkušenějších států, především ve Švédsku (Meglitsch, 1985). Prozkoumáním současné norské situace chci zjistit, zda i norští učitelé a vedení škol – tedy osoby z praxe – vnímají tamní podporu školní adaptace dětí-cizinců jako úspěšnou a dostačující a v čem tato případná úspěšnost spočívá.

Jelikož školní adaptace není izolovaný proces – vstupuje do něj řada faktorů – a jeho podpora je do značné míry ovlivněná vzdělávací politikou dané země, může podporu školní adaptace dětí-cizinců komplexně popsat pouze vyčerpávající multidisciplinární studie. Je potřeba zohlednit politický rámec daného státu a všechny další aktéry školní adaptace. Na základě takového uvažování je koncipována i předkládaná studie, kterou tvoří tři hlavní části: teoretická, metodologická a empirická.

Celou práci otevírá kapitola *Děti-cizinci v dnešních školách: definice, počet, specifika*, ve které vysvětlují termín děti-cizinci a představují další používanou terminologii v jejich označování. Dále pak popisují geodemografickou situaci dětí-cizinců v evropských školách a seznamují čtenáře s nejzásadnějšími poznatky dostupných výzkumů o dětech-cizincích.

V druhé kapitole nazvané *Školní adaptace dětí-cizinců: definice a charakteristika*, představují téma školní adaptace dětí-cizinců. Kvůli různému chápání termínu vysvětlím, co pod pojmem školní adaptace rozumím v kontextu předkládané práce. Stejně tak nastíním, co děti-cizinci v procesu školní adaptace mohou zažívat po stránce psychické a sociální.

Třetí kapitola se již věnuje tématu *podpory školní adaptace dětí-cizinců*. Na začátku vysvětlují, co je onou podporou myšleno. Další struktura kapitoly odráží základní předpoklad, že podpora školní adaptace dětí-cizinců není otázkou pouze jednotlivých škol, ale také širšího politického a společenského kontextu. Proto je dále kapitola rozdělena do tří podkapitol. První

---

<sup>4</sup> K volbě mě vedla také skutečnost, že mým druhým oborem studia na FF MU byla nordistika. Mohla jsem tedy v plném rozsahu pracovat s podklady a daty v norštině.

z nich se věnuje *globálním* (celosvětovým) diskusím vztahujícím se k tématu podpory školní adaptace dětí-cizinců, především se jedná o diskusi o rovných vzdělávacích příležitostech a vhodných integračních strategiích pro cizince. Právě existence a aktuálnost těchto dvou debat lze považovat za klíčový předpoklad toho, že dnes můžeme o podpoře školní adaptace dětí-cizinců vůbec hovořit. Druhá podkapitola se také věnuje zmíněným oblastem a zasazuje je do *nadnárodního* (evropského) kontextu. Poslední podkapitola pojednává o tom, jakou pozici v podpoře školní adaptace dětí-cizinců hraje samotná *škola*, tj. její vedení a pedagogický sbor, a jak je nahlíženo na spolupráci školy s rodiči-cizinci<sup>5</sup>.

V navazující metodologické části představuji cíl empirické části práce, kterým je *porovnat podporu školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí za účelem porozumění procesu v obou zemích a odhalit oblasti, které aktéři považují za klíčové pro úspěšnost tohoto procesu*. Ambicí projektu je použít výsledky jako inspiraci či zpětnou vazbu politikům, učitelům a akademikům a podhalit detailněji praxi jednoho zkušenějšího státu v podpoře školní adaptace dětí-cizinců.

Práce přispívá k rozšíření výzkumné činnosti české srovnávací pedagogiky, protože takto pojaté srovnávací studie nejsou v českém prostředí zcela běžné. Snad také proto u nás neexistuje příliš mnoho metodologických zdrojů srovnávací pedagogiky, ze kterých lze čerpat (Průcha, 2015; Vlček, 2015; Váňová, 2009; Walterová, 2006) při koncipování srovnávací studie. Cením si proto příležitosti účastnit se letní školy v Oslo vedené profesorem Andrew Bennetem v červenci 2016, jejímž hlavním tématem byla metodologie srovnávacích studií v humanitních vědách a která mi velmi pomohla při směřování a vystavění srovnávací části výzkumu. Významným posunem pro mě byla také spolupráce se školitelkou na metodologickém článku srovnávací pedagogiky publikovaném v *Pedagogické orientaci* (Rabušicová & Záleská, 2016). Díky této práci jsem se dostala k množství zahraničních zdrojů o metodologii této disciplíny od počátků jejího formování až dodnes.

Koncipování mezinárodní srovnávací studie s sebou nese řadu úskalí. Od jednonárodnostních studií se liší už jen proto, že je obtížné zvolit vhodnou strukturu prezentace dat. Tyto obtíže jsem se rozhodla překonat inspirací Beredayovou (1964) čtyřkrokovou metodou komparace. V metodologické části textu detailně popisují, jakým způsobem jsem se vypořádávala s dílčími kroky koncipování srovnávací studie a co všechno jsem brala v potaz (od tvorby výzkumných otázek, přes techniky sběru dat, jejich analýzu, až po limity výzkumu).

---

<sup>5</sup> O české a norské národní úrovni je pojednáno v empirické části ve shodě s použitou metodou komparace (Bereday, 1964). Detailněji viz metodologická část.

Struktura navazující empirické části textu je inspirovaná čtyřmi kroky zvoleného modelu komparace, který mi umožnil jak detailní, tak komplexní představení současného stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí. Kvůli složitější struktuře empirické části jsou jednotlivé kroky označeny velkým tiskacím písmenem. První část je nazvaná *Deskripce českého a norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců (A)* a prezentuji v ní demografický, historický, sociální, ekonomický a politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců nejprve v českém, následně v norském prostředí. Druhá část pojmenovaná *Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí (B)* představuje výsledky samotného výzkumu založeného na obsahové analýze státních a regionálních strategických vzdělávacích dokumentů a na případových studiích základních škol v českém a norském prostředí. Je strukturována do tří úrovní (opět se věnuje nejprve českému a následně norskému prostředí). Tyto úrovně tvoří kapitoly o podpoře školní adaptace dětí-cizinců na národní (makro), regionální (mezo) a školní (mikro) úrovni.

Třetí část nazvaná *Juxtapozice<sup>6</sup>: přehled nalezených shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců (C)* spočívá v jednoduchém předložení zjištěných shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na zkoumaných úrovních, které prezentuji v přehledové tabulce. Následuje poslední část, *Komparace zjištěných shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí (D)*, kterou lze považovat za jistou naraci přehledové tabulky předchozího kroku (C). V rámci komparace porovnávám hlavní zjištěné shody a rozdíly v českém a norském prostředí ve všech zkoumaných úrovních (makro, mezo, mikro). V rámci komparativní části ještě prezentuji sedm oblastí, které se na základě šetření ukázaly být zásadní pro úspěšnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Je jim věnována samostatná kapitola *Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců*. Následuje kapitola shrnující hlavní nálezy šetření a odpovídající na specifické výzkumné otázky (*Shrnutí výsledků: odpovědi na specifické výzkumné otázky*). V kapitole nazvané *Modely podpory školní adaptace dětí cizinců* odpovídám na hlavní výzkumnou otázku a představuji schéma modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců, které dotazovaní respondenti provedeného šetření považují za ideální. Toto schéma je následně upraveno do dvou dílčích schémat, která zachycují současný stav české a norské podpory školní adaptace dětí-cizinců.

---

<sup>6</sup> Pojmem juxtapozice (z lat.) je obecně označováno postavení dvou rovin reality vedle sebe za účelem objektivního srovnání, posouzení, vyhodnocení nebo i vytvoření něčeho nového.

Empirická část ústí v *Diskusi*, v rámci níž projednávám dva hlavní teoretické koncepty (rovné vzdělávací příležitosti a strategie integrace cizinců) ve vztahu k výsledkům provedeného šetření v rámci disertační práce. Výsledky dále konfrontuji s dostupnými zjištěními dřívějších výzkumů. V neposlední řadě se v diskusi zamýšlím nad smyslem politiky s reálným účinkem (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017) a politiky symbolické (Boussaguet, 2016; Elias, 1983) a nad jejich podobami v českém a norském prostředí v oblasti podpory školní adaptace dětí-cizinců.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Děti-cizinci v dnešní škole: definice, počet, specifika

Než přistoupím k samotnému tématu školní adaptace dětí-cizinců a její podpoře, považuji za důležité vyjasnit, koho za děti-cizince považuji. Terminologie totiž není jednotná ani v českém ani v zahraničním prostředí<sup>7</sup>. Pod pojmem dítě-cizinec/děti-cizinci budu v celé práci chápat nezletilé osoby pocházející z jakékoliv evropské či mimoevropské země, které samy imigrovaly do hostitelské země (České republiky<sup>8</sup> či Norska), nebo jejichž rodiče se ve zkoumaných hostitelských zemích usadili, žádají v ní o azyl, mají status uprchlíka, nebo jsou v zemích nelegálními přistěhovalci a narodil se jim tam potomek. Jinými slovy se v práci nezabývám dětmi z rodin, které žijí v cílových zemích po více než dvě generace, ani se nebudu zabývat romskou integrací či integrací národnostních menšin, pokud tyto nebudou splňovat výše zmíněná pravidla. Takové vymezení přebírám od Øiy (Øia, 2000).

Kromě terminologického vyjasnění pojmu děti-cizinci považuji za vhodné nahlédnout také do geodemografické situace dětí-cizinců. V souvislosti se zvyšující se migrací obyvatel budeme již marně hledat evropský stát, ve kterém by se nevzdělávaly děti-cizinci. Ty tvoří podle Jantové a Hartové (2016) průměrně 4 %<sup>9</sup> celkové evropské populace žáků v základních školách. V některých státech je jejich proporce větší (6 % a více v Rakousku, Švédsku, Norsku či v Irsku), v některých zemích se vyskytují v nízkém, avšak stále rostoucím procentuálním zastoupení (méně než 3 % v České republice<sup>10</sup>, Řecku, Maďarsku či v Pobaltských republikách).

Specifičnost skupiny dětí-cizinců můžeme hledat především v její neznalosti vyučovacího jazyka a v odlišné kultuře oproti většinové populaci žáků. Vyučovací jazyk je obecně považován za hlavní prostředek a indikátor školní adaptace dětí-cizinců. Rozumět jazyku je totiž stěžejní pro porozumění každodenní realitě (Jakobsen, 2007). Dobré jazykové schopnosti jsou základním předpokladem pro učení, vzdělávání a rozvoj kognitivních,

---

<sup>7</sup> Evropské právo, stejně jako anglicky psaná literatura, pracuje nejčastěji s pojmem „immigrant children“, které definuje jako nezletilé, kteří jsou příslušníci cizí země bez ohledu na to, zda jsou doprovázeny dospělou osobou či nikoli (Eurydice, 2014, s. 12). Také v norském prostředí se používá termín „innvandrerbarn“, který lze do češtiny přeložit doslovně jako děti přistěhovalců (stejně tak jako anglický ekvivalent immigrant children). V českém prostředí může mít takové označení negativní konotace, proto se používá spíše souloví děti-cizinci/děti cizinců či děti s odlišným mateřským jazykem. Všechny zmíněné definice považují za děti-cizince většinou první a druhou generaci imigrantů.

<sup>8</sup> V textu též používám zkratku ČR a označení Česko.

<sup>9</sup> Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2018; 2015).

<sup>10</sup> V roce 2006/2007 bylo v českých základních školách 12 504 cizinců, v roce 2014/2015 to bylo 16 477 a v roce 2017/2018 již 21 992 dětí-cizinců (MŠMT, 2018).

emocionálních a sociálních schopností dětí. O dětech-cizincích se často hovoří jako o dětech dvojjazyčných, tedy těch, které denně používají dva jazyky, nebo které jsou donuceny komunikovat dvěma jazyky v jedné společnosti (Jakobsen, 2007). Jakobsen (2007) ve vztahu k dětem cizinců mluví dokonce o tzv. konceptu dvojité polojazyčnosti. Rozumí tím, že dítě nemá funkční jazykové dovednosti<sup>11</sup> ani ve svém mateřském jazyce, ani v jazyce vyučovacím. Mateřský jazyk se totiž učí současně s jazykem vyučovacím. Nedostatečné funkční jazykové schopnosti a dvojitou polojazyčnost může doprovázet částečný analfabetismus ve smyslu, že jedinec není schopen rozumět tomu, co čte. Bývá tomu proto, že i když se školy snaží adaptaci podporovat, u dětí-cizinců se často vyvine částečný analfabetismus či dvojitá polojazyčnost kvůli izolovanému stylu života od většinové společnosti (Jakobsen, 2007). Ten způsobuje, že děti-cizinci nemají dostatek stimulů ani ve svém a už vůbec ne ve vyučovacím jazyce.

Snad také proto se v pedagogickém výzkumu o dětech-cizincích dočteme nejčastěji v souvislosti s jejich horšími studijními výsledky<sup>12</sup> oproti jejich vrstevníkům z řad většinové populace (Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011; Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Heckmann, 2008; Luit, & Nelissen, 1995). Horší studijní výsledky dětí-cizinců bývají vysvětlovány právě jejich nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Ta má dále za následek brzký odchod cizinců ze vzdělávacího systému (Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011; Colding, Husted, & Hummelgaard, 2009; Heckmann, 2008; Luit, & Nelissen, 1995).

Interpretace takových výzkumů bývá poměrně jednoduchá: má-li dítě-cizinec špatné výsledky, není začleněno do majoritního prostředí, a stává se tím pádem problematickým. Má-li naopak dobré výsledky, je začleněno a škola mu nemusí dále věnovat speciální pozornost. Obojí je poněkud zlehčující závěr, který zjednodušuje poměrně složitý a dlouhodobý proces celkové integrace. Na příklad Gibson (in McCarthy, 1998) na základě svého výzkumu identifikoval řadu dalších faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost cizinců kromě samotné znalosti vyučovacího jazyka. Patří mezi ně například věk dítěte v době příjezdu, délka jeho pobytu v zemi, specifika třídy, do které dítě nastoupilo. Stejně tak jsou důležitými faktory rodinné zázemí či školní kontext v zemi příjezdu a místní čtvrť, ve které je škola situovaná.

---

<sup>11</sup> Funkčními jazykovými dovednostmi chápe schopnost číst a psát na takové úrovni, která se setká s porozuměním obsahu jak na straně vysílatele, tak příjemce zprávy.

<sup>12</sup> Výsledky výzkumů (např. PISA, 2015; Stanat & Christensen, 2006 in Heckmann, 2008) navíc ukazují značné rozdíly ve výsledcích dětmi první a druhé generace cizinců. Děti narozené v zahraničí (první generace cizinců) jsou více motivované k učení a mají více pozitivní přístup ke škole než druhá generace narozená už v hostitelské zemi (PISA, 2015; Stanat & Christensen, 2006 in Heckmann, 2008).

Vzdělávací a profesní aspirace rodičů pro své děti se ukázaly být dalším klíčovým faktorem<sup>13</sup> stejně jako individuální úsilí či vytrvalost dítěte-cizince (počet hodin strávených nad domácími úkoly, sledování televize, mimoškolní aktivity). Všechny tyto faktory hrají roli v tom, jak se dítěti-cizinci bude ve škole dařit. Pakliže má špatné známky, je potřeba hledat, ve které ze zmiňovaných oblastí je možné vidět původ studijního neúspěchu.

---

<sup>13</sup> PISA (2015) uvádí, že vzdělávací výsledky žáků-cizinců ovlivňuje ani ne tak jejich národnost, jako spíše socio-ekonomický status rodiny.

## 2. Školní adaptace dětí-cizinců: definice, charakteristika pojmu

Existují různé široké definice pojmu adaptace, které vycházejí z různých oborů. V nejširším slova smyslu lze adaptaci rozumět schopnost živého organismu přizpůsobit se vnějším podmínkám a udržet stav vnitřní rovnováhy (homeostázy) využitím adaptačních mechanismů, jejich změny v novém prostředí, případně hledání nových způsobů chování (Nakonečný, 1997). Tato schopnost umožňuje organismu žít v různých prostředích (přírodních, sociálních, kulturních apod.).

U člověka je adaptační proces považován za jednu ze základních psychických funkcí a pomáhá mu měnit sama sebe i své okolí (Nakonečný, 1997). Berube (2004 in Deslandes, et al., 2012) vztahuje adaptaci na změnu prostředí, ve kterém člověk žil, na přesun člověka do nové země, a definuje ji jako proces vytváření nového způsobu života s ohledem na nové prostředí, včetně prvního kontaktu s jazykem, kulturou a porozumění způsobům, jak vše v novém prostředí funguje. Ve své definici adaptace uvádí také přizpůsobení se socioekonomickému a sociopolitickému prostředí hostitelské společnosti s cílem zajistit svůj sociální, emocionální a kulturní blahobyt ve vztahu ke svým zájmům a etnické identitě. Berry (1997) chápe adaptaci jako komplexní a nelineární proces. Definuje ji jako:

Změnu, která je odpovědí na nové prostředí. Je jedním z komponentů akulturace, která je ve vztahu se změnou ve skupinové kultuře nebo v individuální psychologii odpovědí na nové prostředí. Adaptační proces je komplexní a nelineární. Komplexní, protože je těžko měřitelný a velmi proměnlivý. Nelineární, protože procházení kroků v adaptačním procesu zahrnuje jak pohyby vpřed, tak často také pohyb zpátky, v závislosti na tom, jaké další stresory jsou přítomny v rodině a životě jedince, a jak tyto stresory ovlivňují identifikaci se skupinou vrstevníků.

Jinými slovy je adaptace proces, kdy se jedinci – cizinci – stávají více a více jazykově a kulturně podobní majoritní společnosti. V rámci tohoto procesu adaptace je klíčové získání jazykových dovedností, kulturních znalostí a norem přijímající země. Zároveň je třeba brát ohled na kulturu cizince a hostitelské společnosti, na typ společnosti, podmínky odjezdu jedince z vlasti a na nabízené podmínky pro život cizince v nové zemi.

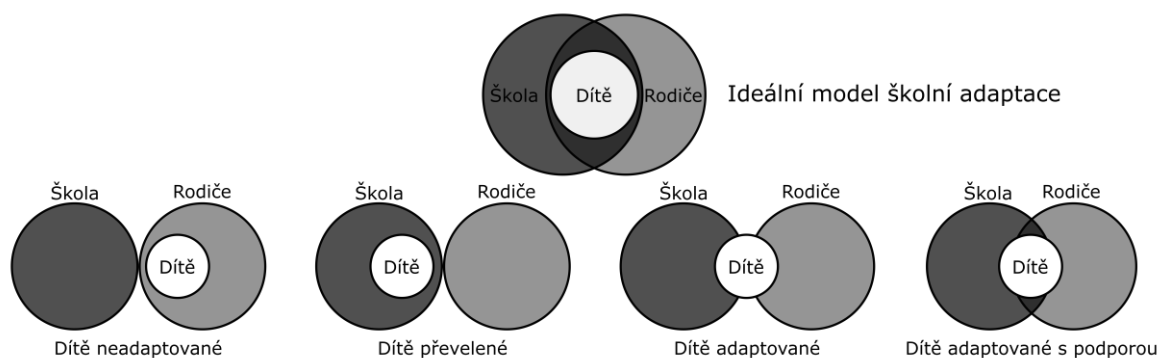
Naproti tomu je školní adaptace dětí-cizinců tradičně chápána jako lineární proces a často se o něm hovoří především v termínech akademického úspěchu, jak lze vyčíst již z předchozí kapitoly. Širší konceptualizace pojmu však zahrnuje také sociální, politické, kulturní, afektivní a kognitivní faktory, které jsou stejně důležitými aspekty adaptačního procesu (Moll, 1992; Kolligian & Sternberg, 1991; McDermott, 1987; Parker & Asher, 1987; Rohrkemper, 1984; Hamilton, 1983; Zigler & Trickett, 1978).

McDermott (1987) vidí nebezpečí v tom, že výzkum v oblasti školní adaptace dětí-cizinců se soustředí na různé složky, jako jsou schopnosti dítěte, podmínky ve třídách či



rodinné prostředí, izolovaně namísto toho, aby výzkumníci pojímali všechny prvky dohromady. Další nedostatek vidí v tom, že se výzkumy soustředí na popis situací, aniž by navrhovaly řešení ke zlepšení adaptačního procesu.

Také autorky Brizuela a Garcia-Sellers (1999) vidí v tradičně lineárně chápaném přístupu k adaptaci dětí-cizinců několik nedostatků. Především to, že v případě, že se objevily nějaké potíže v adaptačním procesu, byly zpravidla obviňovány rodiny a /nebo dítě<sup>14</sup> (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). A proto autorky vytvořily teorii, ve které chápou adaptaci na školní prostředí jako *triangulační proces*. Triangulační<sup>15</sup> proto, že zahrnuje tři hlavní aktéry: školu, rodiče a dítě. Tito aktéři však v realitě nebývají často harmonizováni a nejsou zastoupeni v adaptačním procesu stejnou měrou. V některých případech mohou být v procesu školní adaptace dětí-cizinců nejviditelnější strategie učitele, v jiných případech to mohou být rodiče či samotné dítě, kteří rozhodují o adaptačním módu (Obrázek 1).



Obrázek 1: *Modely školní adaptace (upraveno podle Brizuela & Garcia-Sellers, 2009<sup>16</sup>).*

Za úspěšnou adaptaci<sup>17</sup> dítěte-cizince na školní prostředí autorky považují takový mód, ve kterém funguje spolupráce a shoda mezi třemi hlavními aktéry adaptačního procesu (Brizuela & Garcia-Sellers, 2009). To stále v realitě nebývá zcela běžná praxe, což vedlo autorky

<sup>14</sup> Dalšími nedostatky v lineárně chápaném přístupu k adaptaci dětí-cizinců jsou: 1) Tendence interpretovat žákovy obtíže ve škole používáním paradigmatu mentálního zdraví dítěte namísto zdůrazňování výchovných, vzdělávacích a pedagogických prvků existujících v adaptačním procesu (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999; Barth & Parke, 1993). 2) Adaptace je tradičně chápána téměř výhradně v termínech akademického úspěchu a dětských výsledků ve škole (McDermott, 1987). 3) Výzkumy na téma adaptace dětí na školní prostředí se soustředily vždy na schopnosti dětí, podmínky ve třídě nebo zázemí rodiny izolovaným způsobem (Clark, 1983) a na popis situace bez navrhování možných řešení.

<sup>15</sup> Pojem triangulace bude v práci dále použit ještě v jiném významu, a to v metodologické části ve smyslu triangulace technik sběru dat.

<sup>16</sup> Jednotlivé módy přeloženy z anglických termínů: unadapted child; transferred child; adapted child; adapted with support.

<sup>17</sup> Délka školní adaptace je do značné míry ovlivněna osobnostními charakteristikami dítěte a jeho schopnostmi fungovat v cizím prostředí mimo rodinu (Bacus, 2004). Za dobu trvání školní adaptace dětí-cizinců je obecně považován jeden až dva roky, po které evropské školy z pravidla nabízejí podpůrná opatření s cílem adaptaci dětí-cizinců urychlit (Eurydice, 2004).

k vytvoření typologie dětí-cizinců od *neadaptovaného* (což je chápáno společností jako nežádoucí) po *adaptovaného s podporou* (což je obecně chápáno jako ideální stav).

V návaznosti na zmíněné považují v této práci školní adaptaci dětí-cizinců stejně jako Berry (1997) za komplexní a za nelineární, stejně jako Brizuela a Garcia-Sellers (1999) za triangulační proces, který zahrnuje proměnné týkající se dítěte, školy a rodiny cizinců, a který je navíc zakotven v širším historickém, sociálním, ekonomickém a politickém kontextu (Berube, 2004 in Deslandes et al., 2012). Jedná se o proces, kdy se dítě seznamuje s novým prostředím, osvojuje si nový jazyk a získává přátele.

To, že školní adaptace dětí-cizinců je chápána především skrze osvojení vyučovacího jazyka a že znalost vyučovacího jazyka bývá pro děti-cizince největší výzva, plyne z hlavních nálezů pedagogických výzkumů, které jsem nastínila již v první kapitole. V rámci procesu školní adaptace se ale děti-cizinci potýkají také s dalšími výzvami, které lze řadit do oblasti psychické a sociální. Následující dvě podkapitoly proto věnují těmto oblastem.

## **2.2 Charakteristika školní adaptace dětí-cizinců v psychické oblasti**

Dostupná literatura uvádí několik faktorů, které zatěžují psychiku dítěte při školní adaptaci v cizí zemi. Kromě učení se nového jazyka má na mentální zdraví dětí a adolescentů vliv samotný akt *opuštění domova* (Padilla & Durán, 1995; James, 1997; McCarthy, 1998), *změna rodinné struktury*<sup>18</sup> (Brenna, 2008) či *ztráta přátel*<sup>19</sup> (Brenna, 2008). Harrison (1974) upozorňuje, že děti-cizinci kvůli výše zmíněnému velmi často zažívají *tlak a stres* při snaze adaptovat se na nové, neznámé prostředí a také kvůli snaze vytvářet nové sociální role a znovu utvářet vztahy v rodině. Autor tvrdí, že stres děti-cizinci zažívají především kvůli rozdílům mezi rodinným a školním prostředím. Zažívají diskontinuitu mezi těmito dvěma kontexty důležitými pro další rozvoj. Také McCarthy (1998) upozorňuje na to, že kvůli způsobu života dětí-cizinců v nové zemi jsou často nuceny *žít ve dvou separátních světech* (McCarthy, 1998): ve světě původní kultury (v rodině) a ve světě majoritní kultury nové země (ve škole). Často jsou nuceny volit mezi tím, co po nich chtějí rodiče, a kulturou majority, která je vyžadována ve škole. Děti-cizinci bývají často popisovány jako děti hledající cestu mezi dvěma kulturami

---

<sup>18</sup> Děti pocházející z velkých rodin, zažívají změnu při nastěhování do nové země, kde žijí pouze ve své nukleární rodině. Kolem dítěte je najednou mnohem méně lidí, kteří o něj pečují. Celá rodina prochází svými ztrátami, zároveň se má začlenit do nového prostředí a seznámit se s novými lidmi. Celá rodina je v reorganizačním a integračním procesu. To může způsobit změnu v chování rodičů. Ti také prožívají ztráty a překážky při etablování se do nové země. Děti mohou zažívat, že rodiče se chovají jinak, často jsou přísnější, protože jim záleží na tom, aby si děti udržely jejich kulturu, a omezují styky s majoritou. Děti tak často zažívají ztrátu předvídatelnosti chování rodičů.

<sup>19</sup> Vždy je složité ztratit přátele. Pro děti-cizince je často v nové zemi těžké získat přátele nové, především pro děti s jinou barvou kůže a pro děti ze skupin, které jsou negativně představovány médii (někde například Židé, Kurdové, Syřané apod.).

bez úplné identifikace s jednou nebo s druhou. Tyto problémy nemizí ani ve druhé a třetí generaci cizinců.

Pro začátky působení dětí-cizinců v nové škole je proto typické proměňování a utváření jejich identity<sup>20</sup>. Cizinci mají své kořeny v původní kultuře, dotýkají se kulturního dědictví ve formě literatury, náboženství, hudby a historie, stejně tak i v dalších kulturních projevech, jako jsou zvyky, stravovací návyky, společenská tabu či společenské konvence. Děti-cizinci jsou svou identitou zatíženy více než děti většinové populace, často je trápí otázky jako *Kdo jsem? Jsem Čech nebo Vietnamec? Nor nebo Pákistánec? Jaká zem je moje vlast? V čem jsem stejný jako ostatní?* (Moree, 2015; Brenna, 2008). Na základní otázku *Kdo jsem?* mnozí z nich odpovídají svým jménem, mnozí z nich svou národností a mnozí z nich se cítí být především součástí majoritního obyvatelstva. Podle Moree (2015) odpovídají tím, co je definuje nejvíce. K tomu přispívá celkový životní styl dětí-cizinců spolu s mírou a kvalitou kontaktu s majoritní společností.

Brenna (2008) uvádí, že složitost identity dětí-cizinců spočívá v tom, že ji musí rozdělit do dvou kultur: mnozí z nich mají svou identitu zakořeněnou již v majoritní kultuře (národní identita) na straně jedné a v kultuře rodičů (spojovací identita) na straně druhé. Národní identita znamená být členem jednoho národa, ačkoli člověk může žít daleko od jeho území. Jak moc je dotýčný vietnamský, pákistánský, český nebo norský, se potom odvíjí od konkrétních situací. Identita je důležitá pro psychické zdraví (Engen, 1985). Proto je zvláště důležité, aby škola brala ohled na kulturu cizinců v nejširším slova smyslu. Těžko lze totiž říci, že dítě vietnamských rodičů je Vietnamec. Čte jiné knihy než jeho rodiče, ve škole se setkává s jinou kulturou než jeho rodiče, poslouchá jinou hudbu, setkává se s jinými informacemi než jeho rodiče ve své zemi. To a mnoho jiného brání tomu, abychom takového jedince nazvali Vietnamcem.

Podle Engena (1985) je pro děti-cizince i majoritní společnost nejméně bolestivá taková adaptace, která staví na domácí kultuře dotýčného cizince. Pro dítě-cizince to znamená příležitost vybudovat si identitu propojující elementy vlastní kultury s nejdůležitějšími elementy kultury majoritní, aniž by ta původní byla rozbita. Ve škole by měly mít děti-cizinci možnost rozvíjet svou individualitu a možnost rozhodnout se, co z které kultury přijmou za své.

Kromě identity se děti-cizinci podle výsledků Olsenova (1998) výzkumu ve škole potýkají s *konfrontací se stereotypy*. Většina dětí-cizinců věří, že majoritní společnost na ně

---

<sup>20</sup> Pojem identita zavedl na konci 60. let Erikson (1966). Jedná se o komplexní a složitý konstrukt pojednávající o náležitosti k zemi, náboženství, jazykové skupině, společenské roli, části země, organizaci, pohlaví, povolání, etnické skupině, městu, části města a mnohemu dalšímu (Brenna, 2008). Morgensternová & Šulová (2007) chápou identitu jako prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticitu, jedinečnost a konzistentnost v čase a prostoru) jako individuum, ale také jako člen různých lidských komunit.

nahlíží s despektem a negativně. Gil, Vega a Dimas (1994) upozornili na to, že předsudky a diskriminaci zažívají cizinci napříč generacemi. Nejvíce zkušeností s konfrontací s předsudky uvádí druhá generace cizinců. Cítí se totiž již zcela jako majorita, ale vypadají jinak a majoritní společnost je často mezi sebe nepřijímá.

### **2.3 Charakteristika školní adaptace dětí-cizinců v sociální oblasti**

Sebepojetí a identita, kterou si dítě vytvořilo jako výsledek výchovy, je základem pro další vývoj jedince a navazování vztahů a interakcí ve společnosti. Ty se dějí v rámci jeho socializace, ve které je hlavním aktérem dětí-cizinců v nové zemi škola. Socializací se rozumí „vrůstání do společnosti“, ovlivnit a nechat se ovlivňovat v oboustranné hře k plnému zapojení se do společenského života různých odvětví (Penaloza, 1989; Engen, 1985). Jakobsen (2007) socializací rozumí, že si dítě zvnitřňuje normy, hodnoty a postoje, které získává v rodině, okolí a společnosti. Socializace staví dítě do pozice, kdy je schopno chápat signály a symboly takovým způsobem, že je schopno začít komunikovat s okolím a navazovat trvalejší vztahy.

Socializace má dvě fáze: primární a sekundární. Aby mohlo dojít k sekundární socializaci, musí být zvládnuta primární (Fatková, 2013; Wakil, Siddique, & Wakil, 1981; Berger & Luckmann, 1966), která probíhá v rodině. Rodina dítěte má filtrující funkci pro veškerou další socializaci. Filtrující funkce znamená, že rodina aktivně ovlivňuje, modifikuje nebo vybírá stimuly, kterým dítě vystaví. Sekundární socializace vyžaduje ovládnutí speciální slovní zásoby týkající se určitých rolí ve společnosti. Současně se musí člověk naučit chápat sémantické oblasti významů a pocitových nuancí. V rámci sekundární socializace by se cizinci měli přizpůsobit dle Engena (1985) způsobům majority, ale takové začleňování by se mělo dít postupně.

Specifické na skupině dětí-cizinců je to, že prožívají svou socializaci v nové zemi a ve školní třídě, kde se musí naučit nové kulturní (a samozřejmě jazykové) kódy. Opět musí „vrůst“ do společnosti, naučit se jazyk, zapojit se do společenského života, získat znalosti a dovednosti dané kultury. Goodnow (1979) uvedl, že pro děti-cizince je v nové hostitelské zemi nejdůležitější zjistit pravidla hry a porozumět jim. Jinými slovy, pro děti-cizince je důležité vědět, kdy se chovat jakým způsobem, což je tím složitější, čím vzdálenější je původní kulturní prostředí rodiny, a týká se to nejen dětí-cizinců, ale také jejich rodičů (Wolfgang, 1975; Harrison, 1974).

Důležité je také zmínit, že pro mnohé cizince je škola jediným místem, kde přicházejí do kontaktu s majoritní společností. Děti-cizinci jsou tak náchylnou skupinou, která často čelí sociální exkluzi<sup>21</sup> (Janta & Harte, 2016; OECD, 2010; Brind, et al., 2008; Heckmann, 2008).

Z doposud zmíněného v první a druhé kapitole je patrné, že děti-cizinci se staly nedílnou součástí evropských škol a jejich počet vzrůstá. Pedagogické výzkumy upozorňují především na horší studijní výsledky dětí-cizinců, které jsou vysvětlovány nejčastěji jejich špatnou znalostí vyučovacího jazyka a jejich nedostatečnou školní adaptací. Text současně ukázal, že se školní adaptace dětí-cizinců netýká pouze jazykové oblasti, ale že ji děti-cizinci prožívají také v oblasti psychické, sociální a že do ní vstupuje řada dalších faktorů, především rodinné, ale také školní zázemí dítěte. Proto je důležité, aby děti-cizinci dostaly podporu hned v začátcích jejich školní adaptace v nové škole v cizí zemi. Podporu školní adaptace dětí-cizinců tak lze považovat za klíčovou nejen ve vztahu k jejich školní úspěšnosti, ale také ve vztahu k celkovému začlenění do většinové společnosti jako takové.

---

<sup>21</sup> Nutno podotknout, že žádný evropský stát nemá legální pravidla pro vyčleňování škol speciálně pro cizince. Nicméně řada škol s vyšším počtem cizinců čelí odlivu majoritních dětí a často se takto stávají školami čistě přistěhovaleckými (Kristen, 2008). Taková segregace, která je v realitě vidět, bývá odrazem a dopadem rezidenční segregace. Města s oblastmi, ve kterých žije převážně etnická či národnostní menšina, budou čelit stejnému národnostnímu a etnickému rozložení dětí ve svých školách. Cizinci a další menšiny tak budou v podstatě přirozeně segregováni od běžného vzdělávacího proudu. S takovou situací se setkáme ve většině velkých evropských (především hlavních) měst. Spousta cizinců chodí do škol, kde v podstatě formují majoritu školní populace. OECD (2006) dodává, že vzhledem k tomu, že vztahy s vrstevníky jsou důležitými prvky pro školní úspěšnost a socializaci, školní segregace zabraňuje dobrým výsledkům a tím pádem integraci obecně.

### **3. Podpora školní adaptace dětí-cizinců ze tří perspektiv: globální, nadnárodní, školní**

Podpora školní adaptace dětí-cizinců není izolované téma, které by se odehrávalo výhradně v jednotlivých školách. Do tohoto procesu totiž zásadním způsobem vstupuje vzdělávací politika. Tu můžeme v současné době vyznačující se tendencí sbližovat vzdělávací systémy moderních demokratických států vnímat v několika úrovních: globální (celosvětové, kterou reprezentují instituce, jako je OECD, UNESCO, apod.), nadnárodní (typickým příkladem je Evropská unie, Eurydice apod.), národní (ministerstva jednotlivých států, jejich legislativa, koncepce a strategie), regionální (týká se především míry centralizace či decentralizace školství) a konečně úroveň školní (Kalous & Veselý, 2006). Na základě takového chápání je nutné si pod podporou školní adaptace dětí-cizinců představit (kromě konkrétních opatření škol pro děti-cizince) opatření vycházející z legislativy a strategických dokumentů na zmíněných úrovních vzdělávací politiky.

Proto, chceme-li porozumět tématu podpory školní adaptace dětí-cizinců komplexně, je potřeba porozumět nejprve globálním a nadnárodním diskusím v prozkoumávané oblasti, které nám mohou odhalit současné trendy v podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Z toho důvodu je následující kapitola rozdělena do tří podkapitol. První se věnuje globální perspektivě podpory školní adaptace dětí-cizinců, druhá perspektivě evropské a třetí perspektivě školní<sup>22</sup>.

#### ***3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z globální (celosvětové) perspektivy***

V první kapitole jsem uvedla, že děti-cizinci jsou ve větší či menší míře zastoupeny ve všech moderních demokratických zemích a v jejich základních školách. Bez ohledu na to, hovoříme-li o dvaceti nebo sto tisíci jedinců, jsou všechny moderní demokratické vzdělávací systémy zavázány řadou mezinárodních úmluv poskytnout každému cizinci rovné vzdělávací příležitosti. Problematika vzdělávání cizinců se tak týká každého státu a lze ji považovat za jednu z tak zvaných *wicked questions*, témat a problémů, pro které nenalezneme jedno správné řešení, ale přesto je nutné se jím zabývat (Rittel & Webber, 1973). Jednotlivé státy realizují vlastní opatření na podporu dětí-cizinců ve školách, aby dostály mezinárodním úmluvám. I když podpora nabývá kvůli různému historickému, demografickému, politickému i ekonomickému kontextu jednotlivých států různou podobu s různými výsledky.

---

<sup>22</sup> Úrovní národní a regionální se věnuji detailněji pro české a norské prostředí v empirické části tohoto textu, kde podrobně analyzuji národní a lokální dokumenty vzdělávací politiky obou států zabývající se podporou školní adaptace dětí-cizinců (více viz metodologická část práce).

Základním ideovým východiskem pro současný důraz na téma podpory školní adaptace dětí-cizinců je dlouholetá celosvětová diskuse o rovných vzdělávacích příležitostech, které dětem-cizincům garantují právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Stejně důležité je východisko politické – dlouhodobě probíhá debata o hledání obecně vhodných strategií pro začlenění cizinců do hostitelských společností. Právě proto těmto dvěma tématům věnuji následující dvě podkapitoly.

### **3.1.1 Ideová rovina: rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu<sup>23</sup>**

V Evropě navštěvují všechny děti školu povinně, může se proto zdát, že o rovných příležitostech není třeba v našem kontextu mluvit. Stačí se ale podívat kousek na jih či dále na východ a uvidíme, že miliony dětí i dospělých zůstává vzdělávacích příležitostí zbaveno, mnozí z důvodů sociálních, kulturních, jiní z důvodů politických či ekonomických (UNESCO, 2017). Jedná se o méně rozvinuté, chudší oblasti, ve kterých lidem není zabezpečeno jedno ze základních lidských práv, právo na vzdělání. To je jeden z hlavních důvodů dnešní migrace. Proto řada takových lidí přichází do Evropy, ve které je poskytování rovných vzdělávacích příležitostí všem garantováno nadnárodními a následně národními úmluvami a zákony. Evropské státy tak jsou povinny poskytnout všem (bez ohledu na původ) vzdělávání v zásadě rovných vzdělávacích příležitostí. Co je ale vlastně rovnými vzdělávacími příležitostmi míněno, co jsme vlastně reálně povinni poskytnout a zda tyto povinnosti plníme, není již zcela jednoznačné a jasné. Objasním proto nejprve, jak je možno chápat rovné vzdělávací příležitosti.

Vybavíme-li si současnou veřejnou diskuse a média, ve kterých se hovoří o rovných vzdělávacích příležitostech, můžeme si povšimnout, že adjektivum *rovné* je často nahrazováno adjektivem *stejně*. Chápat však tato přídavná jména v souvislosti se vzdělávacími příležitostmi jako synonyma, by bylo liché. Rovné příležitosti ve vzdělávání mají zabezpečit všem jedincům možnost dosáhnout vzdělání s ohledem na individuální potřeby. Chceme-li dosáhnout rovných příležitostí pro každého, někdo musí být nutně zvýhodněn (Lynch, 2001; Coleman, 1968). Dát všem stejné zacházení a ignorovat charakteristiky každého jednotlivce je charakteristické pro egalitární vizi vzdělávání (Demeuse, et al., 2001). Za vhodněji zvolené synonymum lze proto považovat adjektivum *spravedlivý*. Ve shodě s Gregerem (2010) můžeme samozřejmě polemizovat nad významem slova *spravedlnost*, které je na rozdíl od jednoznačnosti slova *rovnost* subjektivní. Nicméně za předpokladu, že všem zajistíme *stejně* podmínky, nezajistíme nezbytně, aby byly *spravedlivé* pro všechny. Vztah mezi *rovností* a *spravedlností* lze chápat jako Secada (2012), který tvrdí, že *rovnost* udává pravidla a *spravedlnost* nás vede k hodnocení

---

<sup>23</sup> Tato kapitola byla základem pro článek publikovaný v časopise *Studia Paedagogica* (Záleská, 2018).

jisté *férovosti* těchto pravidel. Chápání rovnosti jako spravedlnosti je patrné také v přístupu OECD (2014), které rovnost ve vzdělávání definuje ve smyslu, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu. Rovné vzdělávací příležitosti chápe jako zamezení jakékoli diskriminaci a zabezpečení spravedlivého přístupu ke vzdělání všem. Rovnost tak podle OECD nespočívá v tom, že všichni budou mít zaručený stejný přístup ke vzdělávání, ale že školy budou naopak zohledňovat a efektivně reagovat na různé vzdělávací potřeby žáků. Jinými slovy, vzdělávací systémy mají podporovat žáky v tom, aby plně využili svého studijního potenciálu, nemají vytvářet bariéry či snižovat nároky na některé skupiny žáků.

Ústřední otázkou dnes není, zda diskutovat či nediskutovat o rovnosti, nýbrž jak zdůrazňuje na příklad Demeuse a kol. (2001), klíčovou se stala otázka *rovnosti čeho?* Ta vyvstala již v šedesátých letech dvacátého století, kdy Coleman (1975) se svým týmem zkoumal rovné vzdělávací příležitosti dětí různých rasových a etnických minorit. Při práci na výzkumu narazil na nejednotnost vnímání konceptu rovných vzdělávacích příležitostí. Rozhodl se proto vytvořit v terminologii jistý řád. Uvádí dva základní přístupy, jak na koncept nahlížet, a to buďto na základě rovnosti vstupů (*inputs*) či výstupů (*outputs*) ve vzdělání (Coleman, 1966; Rabušicová, 1992). Jinak řečeno, na rovnost vzdělávacích příležitostí lze podle autora nahlížet zaprvé tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, diverzita spolužáků podle jejich sociálního původu apod.).

Druhý přístup spočívá v tom, že obrátíme svou pozornost na výstupy ve formě výsledků žáků a na to, jak jsou počáteční vklady do vzdělávání v poskytování rovných příležitostí efektivní (Greger, 2006). Coleman následně oba přístupy odmítá. Hlavním důvodem je pro autora zcela špatně nastavený koncept rovných vzdělávacích příležitostí pro jejich lokalizaci do prostředí vzdělávacích institucí. Největší vliv na úspěšnost či neúspěšnost dítěte má totiž rodina. Škola má jen velmi omezený vliv na dítě a je otázka, jak moc by měly školy vyrovnávat handicap plynoucí z rodinného zázemí žáků. Dosažení rovnosti proto není možné. Ve školách by mělo podle Colemana jít spíše o to, dát dětem takové příležitosti, aby uspěly v budoucím životě jako dospělí. Cílem školy by proto mělo být snižovat nespravedlivou nerovnost, což je obecně vnímáno jako cíl dosažitelný (Coleman, 1975; Rabušicová, 1992; Lynch, 2001; Greger, 2006).

Jinak na otázku *rovnosti čeho* pohlíží Grisay (1984 in EGREES, 2005; dále Greger, 2006 či Meuret, 2001). Rovnost ve vzdělávání autoři chápou ve třech rovinách, které vystihují historický vývoj konceptu. V počátcích debat o rovnosti se jednalo především o to, zajistit všem formální přístup ke vzdělávání bez vylučování kohokoliv. Takové prvotní chápání rovných



příležitostí je pojímáno v rovině *rovnosti přístupu* ke vzdělání. Na základě zjištění, že ale pouhé zajištění přístupu ke vzdělání není dostatečné, vznikla rovina druhá. Má-li být smyslem rovnosti spravedlnost, pak je totiž potřeba hovořit nejen o rovnosti formálního přístupu ke vzdělání, ale o zabezpečení přístupu ke „kvalitnímu“ vzdělání. Druhá rovina proto na rovné příležitosti nahlíží jako na *rovnost podmínek* ve vzdělání s cílem poskytnout kvalitní vzdělání všem. Nezapomínejme, že rovnost podmínek nechápeme ve smyslu stejnosti. Naopak je potřeba zabezpečit specifické prostředí pro určité skupiny dětí. Brzy se začaly nicméně objevovat hlasy, že ani rovnost podmínek není dostačující a že spravedlnost by měla být chápána jako rovnost v cíli (Bell, 1973). Třetí rovinou se tak ukázala být *rovnost výsledků* ve vzdělání. Ta má na mysli existenci jistého minima, kterého by měli všichni dosáhnout na konci vzdělávání, nikoli na jeho počátku či během něho. V kontextu této práce se přikláním k pojetí rovnosti ve smyslu spravedlivých podmínek a budu se věnovat způsobům, jakými jich lze dosáhnout.

### **3.1.2 Politická rovina: strategie začleňování cizinců v globálním kontextu**

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv. Za jejich historické základy lze považovat dva klíčové dokumenty. Prvním z nich je *Univerzální deklarace lidských práv* z roku 1948 (UN, 2015b), která vznikla v reakci na Druhou světovou válku a která stojí na myšlence, že všichni lidé se rodí svobodní a sobě rovní co do důstojnosti a práv, práva na vzdělání nevyjímaje. Státy, které deklaraci podepsaly (tehdejší Československo se hlasování o přijetí zdrželo), slibují zabezpečení vzdělání všem občanům, aniž by byl někdo znevýhodněn z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženského vyznání, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení (článek 2, UN, 2015b). Deklarace pojednává obecně o lidských právech a vzdělání se pouze letmo dotýká.

Teprve druhý dokument, *Deklarace práv dítěte* (1959), se věnuje vzdělávání detailněji. Podle něj má základní vzdělání poskytnout všem dětem povědomí o jejich kultuře a umožnit jim na základech rovných příležitostí rozvinout své schopnosti, umět se individuálně rozhodovat, trénovat smysl pro morální a sociální zodpovědnost a pomoci dětem stát se prospěšnými členy společnosti. V roce 1989 bylo dodáno, že vzdělání by mělo být zaměřeno na přípravu dítěte nést zodpovědnost za život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, tolerance, rovnosti v pohlaví, přátelství mezi všemi lidmi, etnickými, národními a náboženskými skupinami a původním obyvatelstvem.

Nastavení vzájemných vztahů cizinců s majoritní populací bývá často problematické, protože každý má jiné potřeby a jiná očekávání od společného soužití. Cizinci čelí v zemi, do které se přistěhovali, většímu riziku sociálního vyloučení než majoritní obyvatelstvo,

především co se týče přístupu k pracovnímu trhu, zdravotnickým a sociálním službám a neméně ke vzdělání (Lodovici, 2010). Je tomu proto, že přes existenci integračních strategií, které jednotlivé země volí, se nedaří cizince úspěšně začlenit do majoritní společnosti. Začleňování cizinců je navíc ztěžováno médii, ve kterých jsou zprávy o cizincích často spojovány s tématy jako nezaměstnanost, sociální pomoc, kriminalita, násilí a podobně. Čím dál více poplašných zpráv lze zaregistrovat s přílivem uprchlické vlny, která začala v souvislosti s tzv. Arabským jarem roku 2015 (a to především v nedůvěřivých a bulvárních médiích). Hodně cizinců a uprchlíků pochází ze starobylých kultur, jejichž tradice sahají až několik tisíc let do minulosti. Proto Jakobsen (2007) předpokládá, že nově přicházející prezentují ve velké míře svoje staré, hluboko zakořeněné kultury, právě proto je jejich začleňování problematické. Problémy spojené se začleňováním jsou pochopitelné, protože začlenění po cizincích často vyžaduje resocializaci v tom smyslu, že se musí vzdát části své kultury a osvojit si jiná pravidla, normy, hodnoty a postoje ve společnosti, než na které byli doposud zvyklí. Jednotlivé skupiny cizinců bývají náchylné k vyloučení ze společnosti<sup>24</sup>, a proto je potřeba chránit je integračními opatřeními<sup>25</sup>.

Národní modely integrace jsou všudypřítomné ve veřejných a politických diskuzích o tom, jak země západního světa řeší přítomnost a integraci cizinců a národnostních či etnických menšin. Na základě těchto diskusí, ale také politických či veřejných analýz vznikly v povědomí lidí stereotypní přídomky k řadě států podle toho, jak se staví k integraci cizinců. Francie je například označována za republikánskou zemi, skandinávské státy jsou označovány za multikulturní, Německo je považováno za etno-nacionalistickou zemi (Reekum, Duyvendak, & Bertossi, 2012). O Spojených státech amerických se stále často hovoří jako o *melting pot* státu, kdy se jednotlivé národy a kultury míchají dohromady s cílem vytvořit jednu společnou, většinovou kulturu (Stratton & Ang, 2009). Walzer (1997, 1983) uvedl, že státní nastavení a charakteristika politických systémů jednoznačně ovlivňuje přístup států k diverzitě. Na základě této myšlenky definoval v západním světě pět typů státních systémů podle jejich politické tolerantnosti<sup>26</sup>: mnohonárodnostní impéria, mezinárodní společnosti, konsociační demokracie, státy jednoho národa a přistěhovalecké společnosti. Každý z těchto systémů je

---

<sup>24</sup> To se týká především obyvatel z tzv. třetích zemí (obyvatel mimo EU), uprchlíků a obyvatel, kteří imigrovali z důvodů politické ochrany, dále nízkou kvalifikovaných cizinců a žen (Lodovici, 2010).

<sup>25</sup> Integrační plány probíhají v hostitelských zemích v několika oblastech: socio-ekonomické (rovné příležitosti ke vstupu na pracovní trh, vzdělání, bydlení a společenská práva a povinnosti), právní (politické) a kulturní (hodnoty a postoje), (Lodovici, 2010).

<sup>26</sup> Z anglických termínů: *multinational empires, international society, consociations, Nation-States* a *immigration societies*.

charakterizován specifickým přístupem k řízení kulturní, jazykové a náboženské rozmanitosti (Walzer, 1997).

Ve vzdělávání dětí-cizinců existuje několik modelů a podpůrných opatření, která jsou v evropských školách typicky praktikována a o kterých bude řeč v dalších kapitolách. To, jaký model a podpůrná opatření jednotlivé státy ve vztahu k dětem-cizincům zvolí, je ovlivněno tím, jakou celkovou integrační politiku propagují. Svět je v pohybu a státy si neustále a postupně vytváří integrační strategie reagující na aktuální společenské dění. V současnosti se uvádějí dva hlavní typy integračních modelů<sup>27</sup>: asimilační a multikulturní.

*Asimilační model* je také známý pod pojmem republikánský model. Asimilací se rozumí naprosté přizpůsobení (kulturní i sociální) minoritních skupin skupině majoritní. Minorita dostane veškerá práva a povinnosti jako majoritní skupina, ovšem za cenu toho, že se vzdá své původní kultury. Tento model je velmi přísný k imigrantským a etnickým skupinám a v moderních společnostech se už oficiálně neprosazuje, i když beze sporu existuje hodně těch, kteří si přejí, aby cizinci nevyčnivali a naprosto převzali tradice a kultury hostitelské země. Ve školství můžeme za asimilační přístup označit takový, kdy je dítě-cizinec posazeno do třídy spolu s majoritními dětmi bez větší podpory, s cílem udělat z dítěte co nejrychleji dalšího člena majority se všemi jejími charakteristikami (Giddens, 1997; dále: Jensen, 1985; Bělohradský, 2009; Gordon, 1964; Portes & Rumbaut 2005; Portes & Zhou 1993; Zhou & Sao 2005; Rumbaut & Portes 2001; Alba & Nee, 1997).

*Model multikulturalismu* (v Giddensově pojetí nazývaný integrací v pravém slova smyslu) si klade za cíl soužití různých kultur, které si jsou rovny. Jednotlivé skupiny obyvatel si udrží svou kulturu, ale současně jsou připraveny účastnit se spolupráce v majoritní společnosti založené na principech rovnoprávnosti (Giddens, 1997; Jensen, 1985). Bělohradský (2009) tento model chápe jako přirozený jev moderní společnosti a za jeho jádro považuje uznání druhého člověka jako toho druhého. Důležité je uznání práva, že jedinec nechce být jedním z nás, že netouží po roli v naší společnosti, že mu dáme právo nebýt jako my. Multikulturalismus bývá dnes chápán jako jediná správná možnost začleňování cizinců v moderních demokratických státech (alespoň na úrovni legislativy), pokud tato tendence není dostatečně zřejmá, vyslouží si státy kritiku (např.: Naik, 2012; Brubaker, 2001, 1991; Greenman & Xie, 2008; Rodrigues-Garcia, 2010; ECHO24, 2017).

---

<sup>27</sup> Nad rámec hlavních prezentovaných modelů asimilace a multikulturalismu (popř. segregace) existuje několik teorií o modelech integrace vycházející z konkrétních geografických oblastí, které procházely zásadní změnou v národnostním či etnickém složení tamních obyvatel. Giddens (1997) například uvádí kromě zmíněných modelů ještě *model tavícího kotle*, který byl typický pro přístup jednotlivých států Spojených států amerických v 50. letech. V odborných publikacích můžeme dále najít model *intergenerační integrace* vytvořený Hartmutem Esserem (2006); či model Ronalda Tafta (1963), který zkoumal integraci imigrantů v Austrálii a vyvinul obecný model asimilace, který vysvětluje proces změny náležitosti v sociálních skupinách jedince.

Model multikulturalismu je v současné době vyžadován také ve školách. Vztáhnou-li proto myšlenky multikulturalismu na školní prostředí, je v rámci tohoto modelu důležité nabídnout dětem-cizincům podporu nejenom majoritního, ale také mateřského jazyka a kulturu cizinců chápat jako něco obohacujícího nikoli obtěžujícího a problematického. Jinými slovy přistupovat k cizincům bez snahy udělat z nich jedny z nás (majoritu), ale dát jim právo být někým druhým, nikoliv však někým zvláštním či vyčnívajícím. Multikulturnímu modelu se ve školství nejvíce blíží tzv. *inkluzivní školství*<sup>28</sup>. Původně bylo směřováno na děti s handicapem a speciálními vzdělávacími potřebami. Děti-cizinci se do této skupiny řadí také, jejich *handicapem* je neznalost majoritního jazyka. Inkluzivní (nebo někdy společné) vzdělávání je vzdělání pro všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu či příslušnost k menšině a vzdělávání je přizpůsobeno individuálně potřebám každého jedince zvlášť. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos, nikoli jako problém (Lechta, 2010).

### **3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu v současném světě**

Slova asimilace, multikulturalismus, inkluze, ale i adaptace či integrace s sebou mohou nést v současnosti negativní konotace. Brubaker (2001) dokonce hovoří o *automatickém reflexu* při zaslechnutí slova asimilace, které si lidé pojí s vynuceným potlačováním kultury druhých. V Německu je podle autora slovo "asimilace" ještě silněji "kontaminováno" a diskvalifikováno kvůli jeho spojitosti s nucenou germanizací/poněmčováním. Používáním slova asimilace a jeho obhajováním se dnes člověk vystavuje riziku, že bude odsuzován a hodnocen jako při nejmenším staromódní či dokonce antipluralistický a imperialistický kvůli těsnému spojení asimilace s prosazováním své vlastní kultury, nacionalismu a etnocentrismu (Gans, 2007, 1997). Riziku se vystavují ovšem i ti, kteří prosazují a obhajují multikulturalismus. Ti mohou být naopak negativně označeni v našem prostředí za „sluníčkáře“, kterým nezáleží na národní kultuře. Kritici multikulturalismu jsou dnes nezřídka také vysoce postavení politici či prezidenti vlivných zemí světa, jako příklad může sloužit Nicola Sarkozy, který nazval model multikulturalismu naprostým fiaskem a omylem (Bertossi, 2011).

Nabízí se otázka, zda model integrace, jak ho chápe Giddens (1997), Jensen (1985), či model multikulturalismu, jak ho chápe Bělohradský (2009), ve skutečnosti existuje. Ve všech moderních demokratických státech je sice jedinou oficiálně prezentovanou strategií ve vztahu k cizincům, asimilace je naproti tomu potírána a státy se k ní staví negativně (na úrovni legislativy). Ovšem v realitě a v médiích v různých zemích lze zaznamenat stále často tendenci asimilační. Svět se rychle mění, proměňuje se rychleji, než se mění sám člověk a rychleji, než

---

<sup>28</sup> Od vzdělávání v běžných školách formou integrace se liší svými principy (viz Booth & Ainscow, 2007).

je schopna reagovat legislativa jednotlivých států. Často lze slyšet výroky typu: „*Cizinci jsou nepřizpůsobiví... Oni se nepřizpůsobili... Oni se segregují...*“. Důležité je si uvědomit, že integrace je chápána jako oboustranný proces, čili vyžaduje aktivitu nejen od cizinců, ale též od majoritní společnosti. Možná hlavně ze strany majoritní společnosti je důležité přijmout zodpovědnost za adaptační a následně integrační proces cizinců a aktivně se o něj starat.

### **3.1.2.2. Segregace cizinců jako neřešitelný problém**

Zajímavé je, že oba zmíněné typy integračních strategií bojují s jedním zásadním problémem, pro který se zatím nenašlo řešení. Tímto problémem je *segregace* (Giddens, 1997), což je naopak proces, kdy je minorita z majoritního života vyloučena. Giddens segregaci prezentuje jako samostatný typ integračního modelu. Tento typ setkávání se s kulturou je vyznačen utlačováním a diskriminací minoritního obyvatelstva a neuznáváním plných práv a povinností minoritám ve většinové společnosti. Nejtypičtějším příkladem může být politika apartheidu v Jižní Africe. Často se diskutuje o tom, zda lze model segregace považovat za jeden z typů začleňování, když jde vlastně o opak. Přikláním se k tomu, že segregace dnes není integrační strategií (v Evropě neexistují žádné oficiální a úmyslné segregační tendence určité skupiny), ale spíše důsledkem neúspěšných integračních opatření či selháním nastaveného integračního systému. Ve školství lze model segregace vidět například zřizováním speciálních škol či škol vyloženě přistěhovaleckých, ať už se přistěhovaleckými staly záměrně či jako důsledek rezidenční segregace. Aktuální otázkou je například otázka dětí žijících v detenčních zařízeních, která jim ne vždy (z různých důvodů) poskytují možnost vzdělávat se.

Je tedy nasnadě otázka, zda lze vůbec vytvořit obecně platnou a funkční strategii začleňování cizinců. Zatím taková neexistuje a nejspíš ani vytvořit nejde. V dnešní době je nicméně stále za nejvhodnější strategii považován model multikulturalismu, který je nejméně diskriminující a poskytující rovné příležitosti všem. Realita ukazuje, že ani multikulturalismus není ideální, je poměrně silně zpochybňován a kritizován určitými skupinami. Ona segregace, kriminalita a další negativní dopady imigrace se často vysvětlují právě selháním multikulturního modelu, ve kterém mají cizinci příliš velkou svobodu. A tak lze jen vytrvat ve snaze neustále strategie začleňování cizinců zlepšovat a co nejvíce se snažit zmírňovat negativní dopady imigrace, kterým čelí státy s vyšším počtem cizinců.

## **3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z nadnárodní (evropské) perspektivy**

Mezi globálním pohledem a pohledem konkrétních škol na podporu školní adaptace dětí-cizinců je důležitá nadnárodní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců, která vychází z celosvětové diskuse o rovných vzdělávacích příležitostech a z tendence současné Evropy prosazovat multikulturní model jako jedinou oficiálně přijatelnou formu integrační strategie. Následující dvě podkapitoly proto věnují tomu, jak se obecná východiska popsaná v předešlých kapitolách projevují na úrovni evropských států. První podkapitola bude pojednávat o tom, jakými opatřeními jsou na evropské půdě zakotveny rovné vzdělávací příležitosti pro děti-cizince. Druhá podkapitola nastíní současnou praxi evropských škol v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců a popíše nejběžnější modely podpory, které jsou dětem-cizincům nabízeny.

### **3.2.1 Ideová rovina: rovné vzdělávací příležitosti a jejich ukotvení v evropském kontextu**

Evropské státy se zavázaly poskytnout dětem-cizincům rovné vzdělávací příležitosti řadou evropských úmluv, které vycházejí z dokumentů zmíněných v předchozí kapitole. Oba tyto dokumenty (Univerzální deklarace lidských práv, UN, 2015b a Deklarace práv dítěte, 1959) jsou charakteristické formulací obecných cílů bez náznaku toho, jak jich lze v realitě dosáhnout. Postupně vznikající mezinárodní úmluvy se staly jakýmsi rámcem pro vzdělávací politiky jednotlivých států (jedná se např. o dokumenty: Council Directive, 1977; Report on Pilot Schemes Relating to Education of Migrant Workers' Children, 1984; Salamanca Statement, UNESCO, 1994; European Parliament Resolution on Integrating Immigrants in Europe through Schools and Multilingual Education, 2005; The Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training, ET 2020, 2009),

Dle evropského práva mají všichni bez výjimky nárok na vzdělání. Státy, které vstoupily do Evropské unie, musí souhlasit a poskytovat rovné vzdělávací příležitosti všem. Přesto i v Evropě je otázka určité formy diskriminace cizinců ve vzdělávání stále aktuální. Diskriminací rozumějme jistý typ vzdělávacího znevýhodnění. Často se stává, že integrační obtíže a vzdělávací znevýhodnění cizinců jsou vysvětlovány nebo interpretovány právě jako efekt diskriminace:

A skutečně diskriminace je společenská realita ve všech společnostech. Od doby osvícení a nárůstu myšlenek a norem rovnosti a lidských práv bylo rozšiřováním konceptu diskriminace jako nerovného zacházení (bez nutnosti používání slova diskriminace) "logickým" důsledkem tohoto vývoje. Antidiskriminační politika je určena k boji proti diskriminaci (EUMC, 2004).

Navzdory řadě probíhajících a plánovaných aktivit týkajících se integrace cizinců v mnoha evropských zemích je odmítnutá podpora<sup>29</sup> stále hlavní formou diskriminace, s níž se potýkají děti a mladí cizinci.

### **3.2.2 Politická rovina: modely vzdělávání dětí-cizinců v evropském kontextu**

Cílem dnešní školy by mělo být podle Hauge (2014) připravit jedince na život v kulturně heterogenní společnosti, která není otázkou volby, ale která je odrazem současné doby. Ne všechny státy se intenzivně věnují vzdělávání dětí-cizinců a je zřejmé, že děti-cizinci mohou nejvíce získat v systémech, které jsou více orientovány na jejich podporu. Nicméně demografická situace států se mění rychleji než legislativa. Proto připravenost vzdělávacích systémů na přijímání dětí-cizinců je často problematická. Jednotlivé vzdělávací systémy na jejich vzdělávání nejsou připraveny. Často chybí systematický plán, jak cizince vzdělávat, jakou jim dát podporu, jak ji financovat a jak na jejich vzdělávání připravovat učitele (Heckmann, 2008; Eurydice, 2004). Intenzita, s jakou se jednotlivé státy vzdělávání dětí-cizinců věnují, je ovlivněna politickým a světonázorovým nastavením každé země, zkušeností s imigrací, počtem dětí-cizinců a výší dostupných finančních prostředků (OECD, 2010; Heckmann, 2008; Zoletto, 2007; Eurydice, 2004).

Pakliže dítě není schopné vzdělávat se ve vyučovacím jazyce, většina vzdělávacích systémů pracuje na speciální podpoře, aby dítěti ve znalosti vyučovacího jazyka pomohly. Děje se tak v rámci dvou hlavních typů vzdělávacích modelů v Evropě, které se liší v první řadě právě v přístupu k výuce vyučovacího jazyka (Zelazek, 2016; Papademetriou, 2009; Zoletto, 2007, Eurydice, 2004). Ten patří mezi první kritéria, která jsou na úrovních státu i konkrétní školy řešena při přijetí dítěte-cizince do základní školy.

Prvním typem je *integrační model*, spočívá v tom, že dítě-cizinec je umístěno s ohledem na jeho věk do běžné třídy spolu s majoritními žáky. V té se učí podle kurikula určeného pro majoritní děti. Podpora vyučovacího jazyka probíhá na základě individuální báze během doby vyučování. Podpora mimo dobu vyučování v prostorách školy je taktéž možná. V takovémto modelu se běžně zařazují podpůrná opatření pro děti-cizince v rámci výuky. Za takovou výuku jsou zodpovědné školské orgány dané země. Praxe ukazuje, že je velmi běžné usazovat děti-cizince o jeden ročník níže než by předpokládal jejich věk (kvůli neznalosti vyučovacího

---

<sup>29</sup> V této souvislosti by se dalo dále pojednávat o tom, do jaké míry jsou opatření, zanesená v politických dokumentech jednotlivých států, realizovaná v rámci tzv. zásadní politiky, která svá opatření v dokumentech překlápá do reality a praxe škol (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017; Krause, 2011) a do jaké míry se projevuje tzv. symbolická politika (Boussaguet, 2016; Elias, 1983; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980; Hy, 1978), která se nesnaží o reálnou změnu a akci v prostředí škol, ale jejíž nařízení a cíle zůstávají především na úrovni dokumentů.

jazyka nebo s ohledem na jejich dřívější účast ve vzdělávání: nedostatek znalostí, aby mohly do třídy, do které věkově patří) (Eurydice, 2004). Zařazení cizince do správného ročníku/třídy je stěžejní. Za stěžejní lze považovat tuto otázku proto, že školy musí zvážit několik věcí spojených s nově přichozím cizincem. Především jeho věk. Nejlehčí situace bývá s cizincem ve věku první třídy. Je-li dítě starší, měl by se brát ohled na znalosti dítěte, počet let ve škole, které odchodilo v jiné zemi a také zohlednit úroveň znalosti vyučovacího jazyka, která se může pohybovat od nulové, přes špatnou až po dobrou<sup>30</sup>.

Druhým typickým modelem pozorovaným v evropských školách je *model separační* (Eurydice, 2004), který spočívá v tom, že děti-cizinci jsou na určitou dobu vyjmuty z hlavního vzdělávacího proudu a dostávají speciální výuku s cílem dohnat především vyučovací jazyk, aby mohly bez problémů sledovat výuku s ostatními dětmi. Separální model může mít dvě formy – formu přechodných nebo dlouhodobých opatření. Pakliže škola přistoupí k přechodným opatřením, jsou děti-cizinci umístěny odděleně do jedné třídy v rámci jedné školy na určitou dobu s cílem poskytnout těmto dětem speciální pozornost a péči. Některé hodiny mohou navštěvovat společně s ostatními majoritními žáky, aby nebyly úplně separované. Může se jednat o různě dlouhou dobu, nebývá však běžné, že trvá déle než jeden školní rok. Tyto třídy mají dětem pomoci s vyrovnáním se s jejich speciálními potřebami vzniklými neznalostí vyučovacího jazyka.

Dlouhodobá opatření v rámci separačního modelu sestávají ve vytvoření speciálních tříd v běžné škole na jeden či více roků a děti-cizinci jsou většinou do tříd umístovány nikoli na základě věku, nýbrž na základě jejich úrovně znalosti vyučovacího jazyka. Obsah předmětů a metody výuky jsou přizpůsobeny jejich potřebám. Tento model je v evropském kontextu spíše vzácný, uchyluje se k němu například v případě, kdy se cizinci stanou majoritou v jedné třídě/škole, nebo když se koncentruje ve škole více dětí uprchlíků s žádnou či minimální zkušeností se školou. Uvedené modely se mohou prolínat, neexistují čisté verze integračního ani separačního modelu.

---

<sup>30</sup> Z praxe evropských států vyplývá, že jsou možné dva přístupy v tomto ohledu. První spoléhá na zhodnocení jednotlivých případů individuálně, které dělá samo vedení či učitelé školy s tím, že školy si mohou volit svá vlastní kritéria a postupy při výběru vhodného ročníku. Druhým je použití oficiálních kritérií platných celoplošně pro školský systém, určených k odhalení stupně, do kterého by měl cizinec nastoupit. Často se jedná jen o formální dokumenty dokládající počet let strávených v základní škole či testy jazyka vytvořené ministerstvy školství. Běžnější je praxe prvního přístupu. Protože zodpovědnost je v rámci integračního modelu přenesena na školy a učitele, nebývá běžná složitější legislativní příprava.



### 3.2.2.1 *Podpůrná opatření pro děti-cizince v evropském kontextu*

Podpůrná opatření pro děti-cizince lze obecně kategorizovat do dvou skupin: *orientační* (týkající se informovanosti dětí a rodičů) a *školská podpůrná opatření* (zodpovědnost za ně mají učitelé). Orientační podpůrná opatření nemusí být v praxi vždy realizována a finančně podporována. Jedná se o opatření, která jsou vykazována v národních dokumentech (údaje pro konkrétní země viz Eurydice, 2004, s. 37) a může jít o: písemné informace o školském systému v různých jazycích; poskytování tlumočnicků při komunikaci rodič-učitel; spolupráce s odborníky (většinou sociální pracovníci); doplňující setkání pro rodiny cizinců s cílem informovat je o možnostech, které se jim nabízí či obecně o vzdělávacím systému dané země; informace o preprimárním vzdělávání, tj. snaha vzdělávat co nejvíce dětí-cizinců již na úrovni preprimární s cílem ulehčit následně práci učitelům v první třídě základní školy.

Školy pak nabízí různou škálu dílčích podpůrných opatření, aby dětem-cizincům a jejich rodinám pomohly s překonáním jejich nerovného startu v nové škole způsobeného jazykovým a socio-kulturním handicapem. Obecně lze hovořit o třech kategoriích podpory (Janta & Harte, 2016; Dumčius, et al., 2013; Nusche, 2009; Eurydice, 2004, s. 33). První jsou *opatření kompenzující jazykové potřeby* dětí-cizinců (realizovaná individuálně, nebo skupinově). Druhou kategorií jsou *opatření zaměřená na učební potřeby* dětí-cizinců v určité oblasti školního kurikula (speciální modifikace vzdělávacích obsahů, pomoc s domácími úkoly, podpora mateřského jazyka a kultury, apod.). A třetí kategorií jsou *opatření logistická* (snížení počtu žáků ve třídě, aby se učitel mohl více individuálně věnovat svým žákům apod.).

V Evropě je nejběžnější (bez ohledu na typ vzdělávacího modelu dětí-cizinců), podpora v první kategorii, tj. podpora jazyková<sup>31</sup>. Další podpůrná opatření jsou nabízena a realizována v menším rozsahu. Lze proto tvrdit, že státy obecně reagují na jazykový, nikoli kulturní handicap dětí. Vyučovací jazyk je chápán jako prostředek komunikace, jenž není pouze prerekvizitou pro úspěšnou účast ve společenské instituci přijímací společnosti, ale je také nástrojem, kterým si děti vytváří soukromé vztahy s rodilými členy dané populace. A je to právě jazyk, kterým se na nové prostředí adaptují (Eurydice, 2004). Jak uvádí Esser (2006, s. 1): „*Nerovnosti v oblasti přístupu ke vzdělání, příjmům, ústředním institucím, společenskému uznání a sociálnímu kontaktu jsou výrazně, i když ne výlučně, určeny jazykovými znalostmi v příslušném národním jazyce.*“. Dokument Eurydice (2004) doplňuje, že zhruba třetina evropských států dětem-cizincům nabízí dodatečné hodiny především vyučovacího jazyka nad

---

<sup>31</sup> V Evropě je jazyková podpora poskytována mezi 2 až 14 hodinami vyučovacího jazyka týdně. Eurydice (2004) doplňuje, že zhruba třetina evropských států dětem-cizincům nabízí dodatečné hodiny majoritního jazyka nad rámec vlastní výuky v odpoledních hodinách nebo během léta nehledě na typ modelu. V posledních letech je znatelná tendence tvořit tzv. přípravné/vyrovňovací třídy pro děti-cizince.

rámec vlastní výuky, a to v odpoledních hodinách či v létě v době letních prázdnin. Znalost vyučovacího jazyka lze proto chápat jako klíčový aspekt, abychom vůbec mohli dále uvažovat o úspěšném adaptačním a integračním procesu a dokončeném základním vzdělání cizinců. Školství proto ve vztahu k dětem-cizincům nese velmi důležitou úlohu: naučit je vyučovací jazyk co nejrychleji a nejlépe tak, aby jim dalo šanci být nejprve úspěšnými žáky, a poté plnoprávními občany daného státu.

### **3.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců z perspektivy školy**

Škola dětem-cizincům umožňuje pravidelný a intenzivní kontakt s většinovou populací. S tou se děti-cizinci i jejich rodiče často setkávají pouze ve škole. Není ojedinělé, že mimo ni jsou cizinci v hostitelské zemi v kontaktu výhradně se svými krajany. Školu lze proto bezpochyby považovat za nejdůležitější místo, kde mají děti-cizinci možnost navázat funkční vztah s většinovou společností (Matthiesen, 2016; Ichou, 2014; Portes, Vickstrom, Haller, & Aparicio, 2013; Díez, Gatt, & Racionero, 2011). Právě školy mají možnost reálně podpořit školní adaptaci dětí-cizinců, a očekává se, že je i jejich rodiče do chodu školy efektivně zapojí.

V rámci školy můžeme mluvit o dvou základních úrovních (vedení škol a samotných učitelích), kteří mají různé možnosti, jak podpořit školní adaptaci dětí-cizinců. Následující dvě podkapitoly proto věnují pozici vedení škol a následně učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců. Poslední podkapitola bude věnovaná podpoře spolupráce školy a rodičů-cizinců.

#### **3.3.1 Pozice vedení školy v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců**

Vedení škol má na starost zajištění bezproblémového soužití dětí napříč různými kulturami, náboženstvími a jazykovými skupinami. Musí mít proto na paměti, že mezi dětmi napříč národnostmi existuje více *shod*, než je mezi nimi *odlišností*. Vedení je zodpovědné za to, aby celá škola hledala ony shody a společné hodnoty, které jsou akceptovatelné pro všechny děti (Frøyen, 2016; Brenna, 2008). Současní ředitelé jsou zodpovědní za to, že také jejich učitelé respektují individualitu svých žáků, přijímají každé dítě a jeho rodiče spolu s jejich kulturním zázemím a hledají společné rysy, na kterých vybudují bezproblémový vztah (Čtyři pilíře UNESCO pro vedení školy, 1996 in Brenna, 2008, s. 35).

Zároveň má ředitel v tomto ohledu přispět k tomu, aby děti-cizinci a jejich rodiče získali pocit, že náleží ke školní komunitě, ve které si jsou všichni rovni nehledě na národnost a další faktory, které děti nemohou ovlivnit. Ředitelé rozhodují o způsobech podpory, jež bude ve škole dětem-cizincům nabídnuta, a jsou to oni, kdo na takovou podporu shání finanční prostředky (Frøyen, 2016).

Aby ředitelé mohli dostat všem zmíněným úkolům, je podle Brenny (2008) důležité, aby svou pozornost orientovali na budoucnost a aby budoucnost brali v potaz také při plánování současné situace. Jinými slovy by se ředitelé měli ptát, co děti-cizinci potřebují nyní, aby ve společnosti uspěly za patnáct či dvacet let. Víze ředitele tak lze považovat za klíčové pro celkovou podobu podpory školní adaptace dětí-cizinců na jednotlivých školách. Ředitel by měl mít podle Brenny (2008) na paměti, že špatné výsledky dětí-cizinců nezpůsobuje jen odlišná kultura či zázemí rodiny, ale že klíčové je i nastavení školy a jejích hodnot.

### **3.3.2 Pozice učitelů v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců**

Děti-cizinci jsou v běžném provozu školy nejčastěji v kontaktu s učiteli. Ti jsou proto vedle rodičů nejdůležitějšími dospělými, kteří mají možnost přímo ovlivnit jejich školní adaptaci. Řada autorů uvádí, že pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je důležité, aby dítě cítilo, že je vítáno, a zažívalo, že jeho životní zkušenosti mají ve škole svou hodnotu (Glommen, 2014; Hague, 2014). To neznamená, že se jejich zkušenosti budou pouze tolerovat a akceptovat, ale že budou chápány v učícím se prostředí jako něco pozitivního. Učitel má důležitou úlohu zabezpečit, aby děti-cizinci měly v tomto smyslu možnost se vyjádřit a být přínosem pro ostatní. Úkolem učitele v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců by mělo být, že svým přístupem zmírní stres dětí-cizinců, kterému po příchodu do nové školy v cizí zemi často čelí, a zabezpečí, aby se dítě-cizinec cítilo ve škole dobře. To vyžaduje od učitele především dobré komunikační schopnosti s lidmi odlišné kultury a také sociální citění a empatii (Lund & Lee 2015).

Učitelům tak k doposud běžným povinnostem přibývají další. Pro řadu učitelů je dnes přítomnost dítěte-cizince ve třídě stále něčím nezvyklým, na co nebyli připravováni a často nevědí, jak k dětem-cizincům přistupovat. Zahraniční výzkumy totiž ukazují, že běžné učitelské postupy selhávají, pokud je chceme aplikovat ve třídách s cizinci (Grant & Sleeter, 2008; Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Nieto, 2000; Yeo, 1997; Kanpol & McLaren, 1995; Sleeter, 1992; Darder, 1991; Cuban, 1990; Goodlad, 1984; Everhart, 1983). Současně ale podle výsledků výzkumů mnozí učitelé považují témata rovnosti a respektu k diverzitě žákovské populace za nepodstatné. Je nasnadě ptát se, jaké postupy učitelů se při práci s dětmi-cizinci osvědčují a jak učitelé mohou podpořit děti-cizince v jejich školní adaptaci.

Existuje několik přístupů, které se učitelům v kontaktu s dětmi-cizinci doporučují praktikovat. Jako příklad mohou sloužit tři obecně uznávané *psychoterapeutické přístupy* (Loona, 2014), z nichž může učitel vycházet při kontaktu s cizinci. Jsou vhodné při práci s těmi cizinci, kteří ve své zemi zažívali nějaké trauma (válku, ztrátu blízké osoby apod.) a těžko se s ním v nové zemi vypořádávají. První přístup staví na myšlence, že se učitel má

s dítětem-cizincem vrátit do doby, kdy zažíval bolest, krizi a společně o této době mluvit. Další přístup staví na teorii, která tvrdí, že je důležité nechat minulost minulostí. Místo mluvení o minulosti je důležité bavit se s dítětem o přítomnosti a budoucnosti v duchu hesla: „*Když budeš šťastný teď, nemůže tě ovlivnit špatná minulost.*“ Poslední přístup říká, že psychické problémy jsou výsledky vnějších negativních sil, které převažují nad identitou dotyčného. Jedinec má procházet určitými rituály, aby se zbavil špatných vzpomínek.

Přijetí dítěte-cizince do školy by podle Loony (2014) mělo kombinovat všechny tři psychoterapeutické tendence a učitel by proto měl vybírat a realizovat s dítětem-cizincem aktivity, které za prvé dávají dítěti možnost vyjádřit se o své špatné minulosti, a to buď verbálně, nebo hrou, malbou atd. Za druhé zabezpečí dítěti co nejlepší současnost, čehož učitel dosáhne tím, že dítě nechá dělat to, co ho těší a baví. Za třetí zajistí dítěti, že situace, s nimiž se setká, budou předvídatelné, tedy dá dítěti jistotu ve formě pevných rutin, pravidel a rituálů v každodenním školním životě.

Stejně tak jako tendence prosazovat multikulturní přístup v začleňování cizinců obecně se i dnes stále častěji setkáváme s tvrzením, že také učitel má k žákům přistupovat *multikulturně*<sup>32</sup>. S multikulturním přístupem se pojí několik potíží. Ty spočívají v tom, že neexistuje shoda, co to multikulturní přístup je, co obnáší a co vyžaduje po učitelích. Další potíž je, že učitelé bývají na multikulturní přístup ve vyučování na univerzitách připravováni jen málo nebo dokonce nijak a učitelé s dlouholetou praxí často nevědí, co si pod tímto pojmem představit nebo co by měli ve své výuce dělat jinak, než jsou zvyklí.

Současný trend je zřetelný, s trochou nadsázky by se dalo říci, že multikulturní přístup učitelů ve vyučování je módním hitem, a kdo by řekl, že s multikulturním přístupem nesouhlasí, bude „politicky nekorektní“. Co si tedy pod multikulturním přístupem představit? Shoda odborné veřejnosti je patrná v tom, že multikulturní přístup staví na předpokladu, že na rozmanitost ve školní třídě by se mělo dívat jako na obohacení. Autoři Gürsoy, Akyniyazov (2016) a Banks (1994) definují multikulturalismus jako formování povědomí o kulturních faktorech, jako je rasa, etnicita, sociální status, pohlaví, sexuální orientace a náboženství. Multikulturní vyučování potom chápou jako výuku, kde se osnovy školy neustále mění a přetvářejí, aby poskytovaly rovné příležitosti pro všechny studenty nehledě na rasu, etnicitu či sociální skupinu (Banks, et al., 2001). Výuka založená na těchto myšlenkách se zaměřuje na akademický úspěch a osobní rozvoj každého studenta tím, že poskytuje rovnocenná vzdělávací práva.

---

<sup>32</sup> Literatura o vyučování ve třídách s cizinci dělí multikulturní vyučování na tři teoretické rámce: konservativní, liberální a kritický. Cílem tohoto textu však není detailněji na jednotlivé rámce nahlížet (v případě zájmu více viz Jenks, et al., 2001; Banks, 1994, Sleeter & Grant, 1993).

Podle Glommenové (2014) učitel, který považuje kulturní rozmanitost za zdroj a obohacení, zahrnuje do své výuky prvky různých jazyků, které se nachází ve třídě; nechá používat žáky své jazyky; dává jim podněty k tomu, aby se chtěli dozvědět více o jazyku svých spolužáků; bere v potaz dosavadní znalosti žáků; začleňuje multikulturní prvky ve všech předmětech a tématech, ve kterých je to přirozené; využije specifické dovednosti jednotlivých žáků a snaží se, aby se o ně ostatní žáci zajímali.

Podle zprávy Eurydice (2004, s. 62) vyžaduje multikulturní přístup schopnost učitelů (ale i ostatních zaměstnanců školy) reagovat na stereotypy založené na etnických či rasistických základech: „*Samotní učitelé musí být schopni chránit své chování před vlivem kulturních stereotypů, a pak mají argumenty potřebné pro diskusi o stereotypech u žáků.*“ Od učitelů takový přístup vyžaduje komplexní dovednosti, které by měli získat při svém vzdělávání na vysoké škole či v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Multikulturní přístup zahrnuje nejen získání teoretických znalostí, ale především konfrontaci se skutečnými situacemi a praktickými zkušenostmi.

### **3.3.2.2 Přípravenost učitelů na multikulturní přístup ve výuce**

Obtíž s výše zmíněným je v tom, že učitelé na takovou výuku nebyli často nijak systémově připravováni a nemají dostatečné znalosti, aby mohli k žákům přistupovat multikulturně. Proto je pro mnohé učitele takový přístup nelehký. Práci s dětmi z jiného kulturního a jazykového prostředí vnímají jako problematickou a plnou výzev, které se s takovou výukou pojí.

Autoři Kitsantas & Mason (2012) či Jenks, Lee, & Kanpol (2001) upozorňují na to, že připravenost učitelů na podporu školní adaptace dětí-cizinců a na multikulturní výuku se navíc liší ve školách s malým a vysokým počtem cizinců. Učitelé ve školách s nízkým počtem cizinců a malou kulturní diverzitou jsou podle autorů obvykle hůře až špatně vybaveni k tomu, aby dosáhli cílů multikulturního vyučování. Výsledky jejich výzkumu ukazují, že podle učitelů je multikulturní vyučování důležité pouze ve školách, které mají vysoký počet cizinců.

Přikláním se k Banksovi (1994), který tvrdí, že pro multikulturní vyučování je nutná znalost kulturních a rasových rozdílů, ale neznamená vždy a nutně přítomnost cizinců: „*Cílem multikulturního vyučování je pomoci žákům rozvinout multikulturní kompetence v rámci jedné majoritní kultury s ohledem na její subkultury, uvnitř a mezi různými podskupinami a kulturami.*“ (Banks, 1994, s. 9). To, že multikulturní vyučování je pro učitele velkou výzvou, potvrzuje také výzkum Gaye a Howarda (2000), kteří ukázali, že učitelé základních škol často pociťují velké obavy při zařazování multikulturních prvků a debat o etnicitě do obsahu své výuky. Když autoři začali zkoumat důvody těchto obav, zjistili, že za nimi stojí rasové předsudky, úzkost z nedostatku znalostí o etnické a kulturní rozmanitosti a pochybnosti

o výuce etnicitě ostatních. Výzkum překvapivě ukázal, že učitelé si nemyslí, že multikulturní vyučování vyžaduje sofistikované kulturní znalosti, speciální návrh učebních osnov a specifické pedagogické dovednosti. Proto ze strany učitelů často chybí zájem a ochota ke změně (pokud školy nejsou ze strany vedení nastavené tak, aby podporovaly cíle multikulturního vyučování).

Důležitost systematického vzdělávání učitelů pro multikulturní kompetence vzrůstá (Jenks, Kitsantas & Mason, 2012; Lee, & Kanpol, 2001; Grant & Sleeter, 2008) a osobnost učitele je při předávání multikulturních kompetencí zásadní a měla by se týkat všech učitelů, nejenom těch, kteří aktuálně mají ve třídě cizince. Také Jenks et al. (2001) tvrdí, že pokud učitelé nebudou nastaveni pozitivně k multikulturalitě a ke kulturní rozmanitosti ve třídě, pokud nebudou rozmanitost vnímat jako obohacení, nelze očekávat, že ji tak budou vnímat jejich žáci. Gürsoy (2016), Jenks, Lee, & Kanpol (2001) proto apelují na potřebu systematického vzdělávání učitelů pro výuku ve třídě s cizinci a na podporu jejich zlepšení vnímání rozdílnosti mezi dětmi.

Školení učitelů o práci s cizinci je prioritní oblastí dalšího vzdělávání evropských učitelů (Eurydice, 2004). Instrukce vzdělávající učitele často nabízejí řadu kurzů o různých aspektech integrace dětí-cizinců ve škole. Prostřednictvím seminářů, speciálních modulů nebo magisterských kurzů mohou učitelé, kteří pracují nebo chtějí pracovat s touto skupinou žáků získat větší znalost jazyků nebo kultur původu a naučit se řídit smíšené třídní skupiny, komunikovat lépe s rodiči atd. Školení tohoto druhu často zahrnuje výuku vyučovacího jazyka jako cizího jazyka.

Obecně platí, že učitelé zodpovědní za práci s žáky z řad cizinců nedostávají žádné zvláštní odměny nebo výhody. Nicméně několik zemí je výjimkou. Stejně tak nabídka vysokoškolských kurzů zabývajících se vzděláváním cizinců je v Evropě velmi omezená. Výuka dětí v kulturně rozmanité třídě znamená pro učitele velkou výzvu. Dokument Eurydice (2004) upozorňuje na důležitost toho, aby učitelé pracující s dětmi-cizinci byli na práci připravováni ve vzdělávání (především na to, jak učit vyučovací jazyk jako jazyk druhý).

### 3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-cizinců při podpoře školní adaptace dětí-cizinců

Na školní adaptaci nahlížím stejně jako Brizuela a Garcia-Sellers (1999) jako na proces, který zahrnuje nejen děti-cizince a školu, ale také rodiče-cizince. Proto následující kapitolu věnuji tématu podpory spolupráce školy a rodičů-cizinců. Abychom mohli hovořit o spolupráci rodiny a školy, je důležité položit si otázku, jakou roli má rodina ve vzdělávání a výchově dětí. Jakobsen (2007) uvádí, že primární zodpovědnost za výchovu dítěte má rodina, a je proto zodpovědná také za vztahy k sekundárním institucím a oblastem, jako jsou média, škola a volnočasové instituce. Rodiče mají navíc podle prohlášení OSN o lidských právech hlavní zodpovědnost za vzdělání dětí. Škola má zvláštní zodpovědnost jako odborná instance, ale je potřeba mít na paměti, že je stále pouze doplňkem totální zodpovědnosti rodičů.

Spolupráce mezi školou a rodinou je v pedagogickém zájmu již řadu dekád<sup>33</sup>. Murphy (1986) v 80. letech uváděl, že není jasné, zda účast rodičů pozitivně ovlivňuje úspěšnost dětí ve škole: „*Role vztahu mezi rodinou a školou v dosažení lepších výsledků dítěte je stále nejasná. Studie školní efektivnosti oznamují smíšené výsledky zahrnující vliv rodičovského zapojení na žákovy výsledky.*“ Tato nejasnost je dnes již překonána. Dostupné výzkumy ukazují, že spolupráce rodičů (ať už jde o účast na školních aktivitách či pomoc svým dětem s domácí přípravou či obecně pozitivní postoj rodičů ke škole) a školy má pozitivní souvislost: se školní úspěšností žáků (Kocayörük, 2016; Gustafson & Rodes, 2006; Ogle Donna, 2002; Ames, Khoju, & Watkins, 1993; Phillips, 1992; Epstein, 1990, 1986), se sociálními dovednostmi žáků (Smit, et al., 2007; Cummins, 2000; Banks, 1994), s rozvojem dítěte obecně (Epstein et al., 2002; Cooper, 2001) a s větší akademickou motivací žáků (Mantzicopoulos, 2003; Cummins, 2000; Banks, 1994).

Kvůli prokázanému pozitivnímu vlivu spolupráce rodičů a školy roste potřeba tuto spolupráci posílit především s rodiči-cizinci (Violand-Sanches, 1991). Často se lze dočíst, že rodiče-cizinci se školou nechtějí spolupracovat. Felcmanová, et al. (2013) se proti tomu ohrazuje a tvrdí, že rodiny mají zájem spolupracovat, jen se nezapojí do aktivní spolupráce se

---

<sup>33</sup> Terminologie je však stále nejednotná, v anglicky psané literatuře se pro spolupráci rodiny a školy používají termíny *involvement* či *participation*. Ty však nebývají často příliš jasně definované, na což upozorňují také Smit, et al. (2007), kteří uvádějí, že chápání obsahů pojmů se pohybuje od nejnútnejší účasti rodičů ve škole, až po zahrnutí rodičů do vzdělávání svých dětí doma. Sami autoři definují ve své studii rodičovskou účast (*involvement*) jako rodičovskou podporu svým dětem doma (např: čtení nahlas) i ve škole (diskuse známek s učiteli, aktivní účast na rodičovských schůzkách, sdruženích atd.). Desforges a Abouchaar (2003) rozlišuje mezi spontánní a plánovanou rodičovskou účastí. Plánovaná typicky zahrnuje nějaké intervence či programy zaměřené na vyřešení nějakého problému (kázeňského, prospěchového). Což je pro rodiče cizince něco velmi častého.

V českém prostředí je běžné užití termínů rodičovská účast či spolupráce (té se budu držet i já) (Šeďová, 2009; Rabušicová et al., 2004; Rabušicová & Emmerová, 2003). Felcmanová et al. (2013) a Šeďová (2009) hovoří také o partnerství ve výchově a rozumí jím vzájemný respekt a úctu mezi rodiči a pedagogy, vědomí společné odpovědnosti za rozvoj a vzdělání dětí.

školou samy od sebe. Rodiče-cizince obvykle obecně zajímá, co se děje ve škole, ale přijímají strategii a postoj: „*wait and see*“ (Smit, Sluiter, Driessen, & Slegers, 2007). První impulzy musí být na straně školy. Felcmanová (2013) uvádí, že vytvoření opravdového partnerského vztahu s členy rodin vyžaduje mnoho úsilí ze strany školy.

Je asi zbytečné připomínat, že mezi rodiči-cizinci jsou stejné rozdíly jako mezi rodiči z majoritní společnosti, nelze je proto považovat za jednu skupinu a jako o takových o nich usuzovat. Rodiče-cizinci mají různé dosažené vzdělání, rozdílný kulturní kapitál, socioekonomickou situaci a právní postavení ve společnosti<sup>34</sup>. I přesto se ale často stává, že je skupina minoritních považována za jednu skupinu a je hodnocena jako jedna skupina. To považují stejně jako Bouakaz (2007) či Tiane a Fiske (2006), za velkou chybu. Bouakaz (2007) uvádí, že k takovéto generalizaci cizinců dochází velmi často především u těch, kteří mají z různých důvodů problémy s prospěchem.

S ohledem na to, že děti-cizinci čelí situaci, kdy ve škole jsou nuceny komunikovat v jiném jazyce, než je jejich mateřský, a s ohledem na jejich kulturní různost, je kontakt s rodiči-cizinci se školou klíčový. Spolupráce mezi školou a rodiči-cizinci je o to důležitější, jelikož tito rodiče přicházejí do cílových zemí z odlišných kultur, jsou zvyklí na jiná chování, jinou míru autority, jiný druh informací, které se ve škole osvojují. Rozdílné je také často postavení učitelů a ředitelů v nové zemi. Rodiče-cizinci mají různé znalosti a různou minulost, někteří se budou do školního dění zapojovat snadněji a aktivněji, jiní potřebují značnou iniciativu ze strany školy (Violand-Sanchez, et al., 1991). Jaké strategie škola při komunikaci s rodiči-cizinci zvolí, záleží na přístupu a učitelů a školy.

### **3.3.3.1 Podstata odlišnosti školy a rodin cizinců**

Gaarder (1976 in Engen, 1985) potvrdil, že se děti z nižších společenských vrstev (nejčastěji to byly děti-cizinci) musí často razantně měnit a přizpůsobovat se, aby zapadly do preferovaného modelu dané společnosti. Výsledkem je, že ve škole i doma může být dítě zmatené. Brenna (2008) uvádí, že může lehce dojít ke konfliktům v psychice a následně i chování dítěte z hlediska kultury, která je mu předávána doma, a kulturou, která je předávána ve škole (četbou jiných knih, jinými zvyky, rituály atd.). Děti-cizinci často žijí tímto fragmentovaným životem. Rodiče příliš nevědí, co dělají děti ve škole, škola zcela neví, jak vypadá život rodiny. Nikdo vlastně neví, jak si děti vedou celkově v těchto odlišných prostředích (Erstad, Gilje, Sefton-Green, & Arnseth, 2016).

---

<sup>34</sup> Jedná se o typ imigranta – ekonomický přistěhovalec, slučování rodiny, příchod jako expert, uprchlík atd.



Proč vztah rodičů-cizinců ke škole bývá obecně problematický, vysvětlují Hauge (2014) či Bouakaz (2007). Vztah mezi rodiči-cizinci a školou je podle autorů složitý především tehdy, když rodiče mají málo znalostí a informací o škole a majoritní společnosti obecně. Taková rodiče-cizinci mohou často cítit strach z toho, že své děti „ztratí“ v tom smyslu, že jejich kultura a náboženství nebudou oceněny. Mohou zažívat obavy, že jsou zbavováni své role vychovatele, a to především v oblastech, které doposud ovládali (jazyk, kultura, náboženství apod.). Vztah může být na druhé straně problematický kvůli učitelovým předsudkům vůči kultuře rodičů a jejich náboženství. V takové situaci může dítě zažívat něco, co Bouakaz (2007) nazývá *dvojitou osamělostí*, kdy ani škola ani rodiče plně neocení potenciál dítěte. Je podle něj důležité, aby se vytvořil dvousměrný (zpětný) komunikační kanál, kterým rodiče a škola mohou komunikovat, kde budou obě strany cítit, že jsou oceňovány a vnímají pozitivní odezvu na svoji práci vychovatele. Samozřejmě je zde důležitým předpokladem, že rodiče-cizinci a jejich děti chtějí být součástí plánování chodu školy. Je proto zásadní, aby rodiče i děti ovládali vyučovací jazyk natolik, aby mohli sdělit své požadavky na každodenní chod školy.

Základním aspektem úspěšné spolupráce s rodiči-cizinci je vyjasnění si očekávání jak jejich, tak i učitele (Brenna, 2008). Rodiče vycházejí z vlastní zkušenosti se školou, která se od té v nové zemi může diametrálně lišit. Rozdílné je také často postavení učitelů a ředitelů ve škole: *„Častou překážkou pro zdařilou komunikaci jsou implicitní, tedy nevyřčená a nenaplněná očekávání. Mnohdy totiž slepě přepokládáme, že náš komunikační partner „to přece ví“* Felcmanová (2013). Hauge (2014) upozorňuje na to, že je důležité, aby učitelé naslouchali rodičům-cizincům a dali jim možnost být vyslyšeni. Podle Hauge je důležité nezapomínat na to, že rodiče své dítě znají nejlépe. Zároveň podle Beckera a Epsteinové (1982) může škola ovlivnit dokonce i domácí prostředí dítěte, pokud zvolí vhodné strategie, jak začlenit rodiče do učení svých dětí.

### ***3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců a způsoby jejich překonávání***

Snaha zahrnout rodiče-cizince do školních aktivit s sebou nese řadu překážek. Vycházejí z toho, že rodiče-cizinci jsou oproti rodičům majoritním specifickou skupinou vzhledem k jejich odlišnému mateřskému jazyku, odlišné kultuře, odlišné zkušenosti se školstvím v zemi svého původu (odlišná míra autority, odlišná očekávání od škol), a také vzhledem k často nižšímu socio-ekonomickému statusu a nižšímu vzdělání.

Za první překážku lze považovat to, že školy mají ve vztahu k rodičovské účasti (nejenom cizinců) příliš obecné cíle. Navíc většinou toto téma nemá ve školách prioritu a snahy v této oblasti nebývají systematicky hodnoceny. Rodičovská účast ve škole tedy nebývá cílem

sama o sobě (Epstein, 1992). Další překážkou může být samotný fakt, že účast rodičů-cizinců ve škole bývá mnohem menší než rodičů majority (Smit, et al., 2007, Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Park a McHugh (2014) uvádějí, že rodiče-cizinci obecně chtějí být nápomocni svým dětem ve vzdělávání, ale často jim v angažovanosti brání neznalost vyučovacího jazyka. Také podle Epsteinové (1992) není problémem to, že rodiče-cizinci nechtějí pomáhat a účastnit se školního dění, ale to, že nevědí, jak: „*Rodiče říkají, že chtějí, aby jejich děti uspěly. Potřebují, aby jim školy a učitelé pomohli porozumět, co s dětmi mají na jednotlivých stupních školy dělat.*“ Tím narážím na další překážku, kterou je neinformovanost rodičů-cizinců. Řada z nich zkrátka nemá potřebnou znalost o vzdělávacím systému hostitelské země, nezná svoje povinnosti jako rodiče vůči škole a neví, co se odehrává ve školní třídě. Od škol proto potřebují více informací (Chavkin & Williams, 1989; Lareau, 1987; Baker & Stevenson, 1986). Menacker, et al. (2010) uvádí, že většina rodičů-cizinců má za sebou neúspěšné a negativní zkušenosti se školou a může se stát, že dětem předávají o škole méně pozitivní informace a sami nechtějí do škol docházet a spolupracovat s nimi. Dále může stát v cestě to, že školy se mění a učitelé čím dál tím víc učí předměty, kterými rodiče (nejenom cizinci) neprošli, jsou pro ně nové, používají metody, které jsou pro rodiče neznámé, které sami nezažili (Epstein, 1986). Pro rodiče-cizince toto tvrzení platí dvojnásob, protože pochází z jiných kultur a jiných vzdělávacích systémů.

Jelikož je skupina rodičů-cizinců pro učitele často těžko dosažitelná, ale zároveň se ukazuje, že spolupráce rodičů a školy je klíčová a u dětí-cizinců usnadňuje jejich adaptaci, zdá se, že je potřeba, aby školy aktivně podporovaly účast rodičů-cizinců na školním dění a zahrnuly je do vzdělávání dětí. Podle Violand-Sanchez (1991) toho lze dosáhnout dalším vzděláváním učitelů. Také autoři Shartrand, Weiss, Kreider, & Lopez (1997) uvádějí, že učitelé potřebují nové znalosti a vzhled do toho, jaké bývají v komunikaci s rodiči-cizinci bariéry a jaké má naopak účast rodičů-cizinců výhody, aby se učitelé snažili udělat komunikaci s nimi efektivnější<sup>35</sup>. Ogle Donna (2002) apeluje na učitele, aby respektovali kulturní předpoklady a životní zkušenosti dětí a rodičů, jejich víru, hodnoty, názory, životní styl a praktiky péče o děti. Úspěch v komunikaci s rodiči-cizinci vidí ve schopnosti učitelů stavět na rozmanitostech rodin ve třídě. Violand-Sanchez (1991) potom ve vytváření vhodných příležitostí ke spolupráci mezi kolegy, kde by učitelé mohli společně sdílet obavy, aktuální problémy, úspěchy a výzvy, které se v procesu práce s rodiči-cizinci objevují.

---

<sup>35</sup> Autoři uvádějí několik oblastí, které by měly obsahovat semináře pro učitele v tématech spolupráce s rodiči: 1) účast rodičů cizinců ve vzdělávání (výhody, bariéry) 2) odlišné typy rodin s ohledem na různé kultury, styly výchovy. 3) důležitost oboustranné komunikace rodiny a školy 4) způsoby zahrnutí rodičů do učících situací (také mimo školu) 5) možnosti školy v podpoře rodiny jako instituce 6) tvorba kurikula s ohledem na rodinu.

## 4. Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem představila východiska, na kterých je vystavěná empirická část textu zabývající se podporou školní adaptace dětí-cizinců. Nejprve jsem vymezila základní pojmy (dětí- cizinci, školní adaptace a možnosti její podpory) a ujasnila, v jakém smyslu s nimi budu dále pracovat. Děti-cizince na základě předloženého vymezení chápu jako první a druhou generaci cizinců. Podporou školní adaptace rozumím způsoby, jakými země přistupují k práci s dětmi-cizinci v jejich začátcích na úrovni legislativy a strategických dokumentů, stejně tak jako na úrovni konkrétních způsobů práce s dětmi-cizinci v samotných školách.

Text dále poukázal na to, jak na problematiku podpory školní adaptace dětí-cizinců nahlíží dostupná literatura. Na základě té můžeme tvrdit, že diskuse o podpoře školní adaptace dětí-cizinců probíhá již na úrovni globální, celosvětové. Řeší se v rámci snahy zabezpečit dětem-cizincům rovné vzdělávací příležitosti, které jsou zaneseny v několika klíčových mezinárodních úmluvách. Jedinou současně oficiálně uznávanou strategií začleňování cizinců v moderních demokratických státech je multikulturní model, kterého ale v realitě lze jen těžko dosáhnout. Je možné ho proto chápat snad jako jakýsi ideál rovnocenného soužití různých kultur na jednom území, kterému se jednotlivé státy snaží přiblížit. I když i toto je zpochybňováno.

Diskuse o podpoře školní adaptace dětí-cizinců pokračuje také na evropské půdě. Z praxe podpory školní adaptace dětí-cizinců na úrovni jednotlivých evropských států můžeme usuzovat na dva nejběžnější modely, v rámci kterých probíhá vzdělávání dětí-cizinců. Jedná se o integrační a separační model. Oba si za cíl kladou co nejlépe podpořit děti-cizince v jejich školní adaptaci. Integrační model staví na předpokladu, že myšlenky rovných vzdělávacích příležitostí a multikulturního přístupu se nejlépe dosáhne tak, že dítě-cizince zařadí okamžitě po příjezdu do běžné třídy mezi majoritní děti. Nad rámec vyučování dostávají děti-cizinci jazykovou podporu. Zatímco za modelem segregačním stojí myšlenka, že děti-cizinci se nejprve musí naučit alespoň základy vyučovacího jazyka, aby mohly být součástí běžné třídy, proto jsou nejprve děti-cizinci vzdělávány separátně ve speciálních třídách v běžné škole. Ačkoli jsem v kapitole o školní adaptaci dětí-cizinců poukázala na to, že adaptace se netýká pouze jazyka, z evropské perspektivy jasně vyplývá, že podpora školní adaptace (ať už v rámci modelu integračního či separačního) dětí-cizinců probíhá téměř výhradně pouze v oblasti jazykové. I přes tuto snahu z dostupných pedagogických výzkumů vyplývá, že děti-cizinci často vyučovací jazyk neovládají dostatečně, což má za následek jejich horší studijní výsledky a dřívější odchod ze vzdělávání. Výsledky takových výzkumů naznačují, že je potřeba jazykovou podporu dětí-cizinců ve školách zintenzivnit a zefektivnit.

Do podpory školní adaptace dětí-cizinců zásadním způsobem vstupují jednotlivé státy svými politickými dokumenty vycházejícími z nadnárodních úmluv, dále potom vedení a učitelé jednotlivých škol, stejně tak jako rodiče cizinci. Takto komplexně však o podpoře školní adaptace dětí-cizinců dostupné výzkumy nepojednávají. Domnívám se však, že právě takové pojetí podpory školní adaptace je zásadní pro možnost hlubšího porozumění tomuto procesu a pro částečné zaplnění neprobádané oblasti pedagogického výzkumu. Věřím, že vhodnou odpovědí může být srovnávací studie, která na problematiku podpory školní adaptace dětí-cizinců bude nahlížet ze tří úrovní: státní (makro), regionální (mezo), školní (mikro), a to a ve dvou odlišných prostředích.

Proto jsem se ve své práci rozhodla v rámci empirické části právě pro srovnávací studii, která nastíní, jak se společné imperativy přicházející z globální a nadnárodní úrovně, mohou ve dvou prostředích chovat odlišně. Ovšem výzkum pojímající tři úrovně (makro, mezo, mikro) ve dvou různých prostředích (českém a norském) s sebou nese řadu úskalí. Například již rozhodnutí, jak spojit získaná data, jakou strukturu zvolit pro prezentaci výsledků a podobně. Nicméně nejedná se o úskalí neřešitelná. Mým řešením bylo inspirovat se čtyř krokovou metodou srovnání (Bereday, 1964), která mi byla základem pro zpracování a strukturu celé empirické části. V následující metodologické části detailně popíši jednotlivé kroky použité metody srovnání, způsob, jakým jsem v rámci těchto kroků postupovala při sběru, analýze a prezentaci dat.

# ***METODOLOGICKÁ ČÁST***

Detailní popis metodologického postupu je stěžejní při posuzování kvality předkládaného výzkumu. Uvádím ho zde ale také pro inspiraci dalších výzkumů či pro studijní účely studentů vysokých škol (v tomto případě především pedagogických oborů). Bryman (2008) navíc tvrdí, že největší kritiku kvalitativních výzkumů způsobuje nedostatečná transparentnost jejich výzkumných šetření. V následující části proto detailně popíši, jaký metodologický postup jsem při svém výzkumu zvolila.

## **1. Výzkumný problém, cíl a design práce**

Výzkumným problémem předkládané disertační práce je podpora školní adaptace dětí-cizinců. Za hlavní cíl si kladu *porovnat podporu školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí za účelem porozumění procesu v obou zemích a odhalení oblastí, které učitelé v obou prostředích považují za klíčové pro úspěšnost procesu*. Jak vyplývá z povahy hlavního cíle, design empirické části bude koncipován jako srovnávací studie (George & Bennett, 2005; Teune, 1990). Jakožto mezinárodní srovnávací studie má práce ambici odhalit komplexnost zkoumaného fenoménu (*podpora školní adaptace dětí-cizinců*) a pomocí vhodných metod zabezpečit pojmovou rovnocennost zkoumaného jevu v daném čase a ve zkoumaných kontextech (McNess, 2004).

Často dostávám otázku, proč jsem zvolila srovnávací studii jako design disertační práce a k čemu takové srovnávací studie vůbec mohou v dnešní době sloužit. Odpověď na první otázku souvisí s osobní motivací a vnímáním současné situace přijímání cizinců v českém prostředí. Česká republika nemá ve vzdělávání dětí-cizinců příliš dlouhou zkušenost, své hranice cizincům otevřela v podstatě až po roce 1989. Věřím, že pro českou situaci je proto nezbytné dívat se do zahraničí a inspirovat se či poučit se z tamní praxe, jak doporučuje Rys (2004) či Rust (2002).

Odpověď na druhou otázku (k čemu jsou srovnávací studie užitečné), spočívá v uvědomění si, že výsledky srovnávacích studií nabízejí jemnější analýzu nedostatků a přínosů různých opatření probíhajících ve vlastní praxi, mají tak potenciál podpořit a inspirovat tvůrce lokálních (regionálních) i národních politik. Výsledky předkládané studie tak mohou sloužit jako podklad k diskusi na téma adaptace dětí-cizinců, dále pomohou pochopit současný stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců a informovat o současných mezerách a výzvách. Watsonová (1998) povzbuzuje vědce-komparatisty v tom, aby se nebáli používat nové způsoby, jak kombinovat již existující nálezy a poznatky, a stavět na nich tak, aby byly smysluplně použitelné pro informování tvůrců politik. Cílem srovnávací pedagogiky je pozitivně využít externí vlivy na daný fenomén a tak pomoci zlepšit situaci ve své zemi (Rust, Johnstone,

& Allaf, 2009). Český a norský školský systém pramení z odlišné historie a rozdílného vývoje formovaného odlišnými ideologickými vlivy, proto může práce doložit, jak se podobné nadnárodní politické imperativy mohou v realitě jednotlivých zemí projevovat rozdílně.

Předkládanou studii lze považovat za studii explorační (Streb, 2010; Cuthill, 2002), jelikož k danému výzkumnému problému existuje málo dřívějších studií, na které lze odkazovat. Explorační studie jsou navíc vhodné při výzkumu témat týkajících se implementace politických nařízení do praxe a svými zjištěními pomáhají stanovit priority pro tvůrce politik (Witter, 2013). Předkládaný výzkum je možné považovat za ojedinělý vzhledem ke komplexně pojaté podpoře školní adaptace dětí-cizinců (ve dvou prostředích a v tříúrovňovém pohledu). Jeho výsledky mohou skutečně pomoci stanovit priority či být inspirací pro vzdělávací politiku.

## **2. Zvolená metoda srovnání a výzkumné otázky**

Srovnávací studie vyžadují oproti jednonárodnostním studiím více rozsáhlejší koncepčnější analytickou a syntetickou práci (Goodrick, 2014). Proto bylo v první řadě potřeba se rozhodnout, jakou metodu při koncipování srovnávací studie zvolím. Autoři odborné literatury, komparatisté, se shodují, že neexistuje jedna metoda srovnávací pedagogiky. Chabbott & Elliot (2001) tvrdí, že je tomu proto, že zkrátka neexistuje jeden typ mezinárodní srovnávací studie, a proto ani nemůže existovat jeden správný a povšechný přístup ke koncipování srovnávacích studií, který by odpověděl na všechny otázky týkající se toho, jak vzdělávání v ostatních zemích funguje a jak ho lze vylepšit. Nejsmysluplnější studie jsou podle autorů ty, které kombinují několik metodologických přístupů, i když existuje několik základních návrhů na to, jak by srovnávací studie z metodologického hlediska měla vypadat.

Nejtradičnější je Beredayova čtyřkroková metoda srovnání (Bereday, 1964; Rabušicová & Záleská, 2016; Vlček, 2015; Bray, Adamson, & Mason, 2007), jejíž kroky jsou deskripce, interpretace, juxtapozice a komparace. Tato metoda má i dnes komparatistům co nabídnout, a to především díky své snaze komplexně prozkoumat a porovnat zvolený fenomén. Inspirují se jí proto i já. Bereday vychází z induktivní srovnávací metody Millse. Autoři pokračující v Millsově tradici tvrdí, že odlišné státy mají stejné problémy, jen vznikají z různých důvodů, proto je důležité klást důraz na kontext zkoumaných států. Což podle Beredaye předpokládá cestování výzkumníků do jiných zemí a znalost tamního jazyka, aby byl schopen čerpat primární zdroje<sup>36</sup>. Na Beredayově metodě shledávám jako nejpodstatnější právě důraz na kontext. Na proces podpory školní adaptace dětí-cizinců se tak zaměřuji jako na komplexní proces, který je ovlivněný kontextuálními historickými, politickými, ekonomickými

---

<sup>36</sup> Díky aktivní znalosti norštiny jsem měla možnost čerpat z primárních norských zdrojů a plnohodnotně se účastnit pozorování v hodinách.

a sociálními událostmi a podmínkami, kterým je v předkládané práci věnovaná značná pozornost. Věřím, že jedině tak lze čtenáři poskytnout holistický obraz zkoumaného fenoménu.

S ohledem na hlavní cíl jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku disertačního projektu: *Jaké poznatky přináší srovnání podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?* Jelikož každý krok zvolené metody srovnání má svá specifika a předpokládá využití různých způsobů práce s různými typy dat, kladu si pro jednotlivé kroky dílčí cíle a výzkumné otázky.

První krok, *deskripce*, nevyžaduje systematický sběr dat. V rámci tohoto kroku popisují kontexty<sup>37</sup> vybraných zemí s ohledem na zkoumaný fenomén. Proto si za cíl deskriptivní části kladu popsat demografický, historický, ekonomický, sociální a politický kontext České republiky a Norska v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců. Pracuji s teoretickou literaturou a statistickými údaji klasickým způsobem jako v teoretické části. Pro část deskripce si proto nekladu žádnou specifickou výzkumnou otázku. Deskripce má sloužit k představení jasných zvláštností zkoumaného jevu v daných prostředích. Důvodem, proč popis kontextů není zařazen do teoretické části práce, je, že podle Bereadyovy metody srovnání popis kontextů patří již do empirické části srovnávacích studií, zatímco v teoretické části se výzkumníci věnují zkoumaným konceptům z obecného hlediska.

Druhý krok, *interpretace*, předpokládá hloubkový přístup ke zkoumanému jevu a systematický sběr dat. Za cíl tohoto kroku si kladu porozumět způsobům, jakými dochází k podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí. Jelikož podpora školní adaptace dětí-cizinců se neodehrává pouze ve škole, ale je do značné míry ovlivněna státní a regionální politikou, přistupuji ke sběru dat v obou prostředích na těchto třech úrovních: státní (makro), regionální (mezo) a školní (mikro). Z takto položeného cíle a tříúrovňové struktury sběru dat jsem formulovala následující specifické výzkumné otázky:

SVO1: „*Jaké jsou charakteristiky státní podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*“ (makro úroveň)

SVO2: „*Jaké jsou charakteristiky lokální podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*“ (mezo úroveň)

SVO3: „*Jaké jsou charakteristiky podpory školní adaptace dětí-cizinců v českých a norských základních školách z pohledu vedení a učitelů škol?*“ (mikro úroveň)

---

<sup>37</sup> Bereadyova metoda v rámci prvního kroku (deskripce) předpokládala původně prezentaci současného stavu zkoumaného fenoménu v zemi A a v zemi B. Kontextům zkoumaných zemí se věnuje až v druhém kroku, interpretaci. Vzhledem k poměrně složitému sběru dat a jeho množství v rámci této studie, jsem se rozhodla v předkládané práci popsat kontexty České republiky a Norska s ohledem na zkoumaný fenomén (podporu školní adaptace dětí-cizinců) již v prvním kroku, deskripci. Tu chápu jako zastřešující část uvádějící do zkoumané problematiky dvou států. V rámci interpretace potom přecházím k samotné prezentaci analyzovaných dat.

Třetí krok, *juxtapozice*, předpokládá prezentaci shod a rozdílů plynoucích z analýzy dat ve zkoumaných prostředích. Za cíl si proto v rámci tohoto kroku kladu předložit shody a rozdíly ve způsobech podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni. Juxtapozice však nepředpokládá další práci se zjištěnými shodami či rozdíly (Vlček & Janík, 2010). Specifickou výzkumnou otázku si proto pro tuto část nekladu.

Čtvrtý a poslední krok, *komparace*, předpokládá vztažení srovnávaného fenoménu k nadřazené hodnotě, jedná se o vyšší stupeň zobecnění, kdy se v této chvíli u srovnávaného fenoménu vylučuje vše nepodstatné a individuální a hledají se příčinné souvislosti a podmíněnost výzkumných zjištění (Vlček, 2015), a to obecnými metodami – analýzou, syntézou, abstrakcí, zobecněním a také sekundární interpretací (opětovným čtením dat a vyvozováním závěrů), (Liu, 2008; Švaříček & Šed'ová, et al., 2007). Za cíl si proto kladu za prvé porovnat zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na úrovních makro, mezo a mikro. Za druhé popsat oblasti, které čeští a norští aktéři vnímají jako klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců. Z takto formulovaných cílů jsem vytvořila následující dvě specifické výzkumné otázky:

*SVO4: Jaké jsou zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí v makro, mezo a mikro úrovni?*

*SVO5: Jaké jsou oblasti, které aktéři v obou prostředích vnímají jako klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců?*

Vzhledem k cílům studie a povaze výzkumných otázek jsem při řešení disertačního projektu zvolila kvalitativní přístup v získávání a analýze dat. Bryman (2008) či Creswell (2014) tvrdí, že výzkumník by se měl rozhodnout pro kvalitativní výzkum, pokud se soustředí na zkoumání procesu, pokud je pro něj důležitá perspektiva účastníků, a pokud sbírá bohatá data o respondentech. Všechny tři body ve svém projektu splňuji, zkoumám totiž komplexně proces podpory školní adaptace dětí-cizinců, je pro mě důležitá perspektiva vedení a učitelů škol a snažím se o respondentech sbírat bohatá data pro hloubkové poznání zkoumaného fenoménu.



### 3. Postup při navrhování předkládaného srovnávacího výzkumu

Srovnávací studie často čelí kritice, že jejich metodologie se obvykle omezí na konstatování toho, že jako metoda byla použita komparace, ale nijak hlouběji metodologicky není popsána. Této kritice se chci vyhnout, a v dalších kapitolách se budu proto detailněji věnovat popisu metodologického postupu (s ohledem na metodologii srovnávací pedagogiky).

#### 3.1 Typ srovnávací studie

Srovnávací studie se dělí na několik typů podle různých kritérií, která následně ovlivňují volbu metodologického přístupu. Jedním z kritérií je účel srovnávací studie. Kandel (1936) ve své klasické práci *Comparative Education* tvrdí, že metodologie srovnávací pedagogiky je determinovaná právě účelem, ke kterému je daná studie určena (in Rust, Johnstone, & Allaf, 2009). Na důležitost účelu ve vztahu k volbě metodologického postupu srovnávací studie později upozornili také Phillips & Schweisfurthová (2008). Při argumentaci se opírají právě o Kandela jako „otce zakladatele“ a tvrdí, že komparace vzdělávacích systémů několika zemí vede vždy k různorodosti použité metodologie závislé na tom, co je účelem srovnávání.

Čtyři klasické typy srovnávacích studií podle jejich účelu definovali Theisen & Adams (1990). Na jejich typologii odkazují později například Murray (1990) či Phillips (2006). Podle této typologie se předkládaná studie řadí do *analytického typu srovnávací studie*<sup>38</sup>. Takové studie jsou podle Theisena & Adamse (1990) typické otázkami: *Jaká jsou vysvětlení vztahů mezi komponenty? Proč se aktéři daného procesu chovají tak, jak se chovají? Proč jisté systémy fungují tak, jak fungují?* Účelem analytických srovnávacích studií je podle autorů popis a analýza rolí, specifikace příčinných vztahů mezi zkoumanými fenomény či vysvětlení jejich vztahů a důsledků. V předkládané práci chci popsat, jak dochází k podpoře školní adaptace dětí-cizinců ve dvou prostředích a proč je situace v obou zkoumaných zemích s ohledem na zkoumaný fenomén taková, jaká je.

---

<sup>38</sup> Další typy srovnávacích výzkumů jsou: deskriptivní, evaluační a explorační (viz Theisen & Adams, 1990).

### 3.2 Lokalizace sběru dat a počet případů

U srovnávacích studií by mělo být jasně definováno, jaké země a proč byly zvoleny ke komparaci. Podle Goodrickové (2014) by měla volba zkoumaných případů zahrnovat analýzu a syntézu podobností, rozdílností a charakteristik napříč zkoumanými případy, které sdílí společný cíl vzhledem ke stejnému fenoménu. V mém případě je zkoumaným fenoménem podpora školní adaptace dětí-cizinců a společným cílem zvolených případů je pomoc dětem-cizincům při jejich školní adaptaci.

Čím více zemí zvolíme, tím povrchněji prozkoumáme klíčový fenomén a naopak (Lor, 2011). Jelikož chci na podporu školní adaptace dětí-cizinců nahlédnout hloubkově a v co největší komplexnosti, pro srovnání jsem zvolila pouze dvě země. Podle Lora je v případě takového srovnávání vhodné zvolit země buďto co nejvíce podobné (liší se pouze v jedné nezávisle proměnné) anebo naopak země co nejméně podobné s ohledem na zkoumaný fenomén. Podle tohoto klíče bylo Česko a Norsko zvoleno jako model nejméně podobný<sup>39</sup> (Lor, 2011; George & Bennett, 2005). Ten staví na předpokladu, že zkoumané státy se shodují pouze v jedné nezávisle proměnné, která ovlivňuje závisle proměnnou. Touto společnou nezávisle proměnnou je v mém případě *nabídka podpůrných opatření pro nově příchozí děti-cizince* a závisle proměnnou je zkoumaný fenomén – *podpora adaptace dětí-cizinců*.

Goodricková (2014) uvádí, že je obtížné popsat podobnosti a rozdíly v dlouhém a souvislém narativním textu. Doporučuje proto tvorbu souhrnných tabulek, grafů atd. Právě typologie, tabulky, diagramy či matice usnadní zachytit a shrnout klíčové informace a ulehčí tak posuzování podobností a rozdílů. Takové zobrazení může zachytit hlouběji ještě nezpracovaná data, ale také data například řazená podle dílčích témat nebo teoretických poznatků získaných v průběhu zpracování studie. Ze zmíněných důvodů v tabulce 1 uvádím údaje související se vzděláváním dětí-cizinců, které dokladují, že Česko a Norsko jsou dva systémy nejméně podobné. Tabulka uvádí proměnné, které jsem zvolila na základě čtyř dostupné literatury a které jsou klíčové pro adaptaci dětí-cizinců.

---

<sup>39</sup> Skandinávské země se tradičně, snad díky svému štědrému sociálnímu systému, světu prezentují jako cizincům nejvíce otevřené a jako státy s důrazem na podporu adaptace a integrace nově příchozích. Norsko jako zástupce skandinávské země, která může být inspirací či zrcadlem pro českou situaci, jsem zvolila částečně také z pragmatického důvodu, kterým je má plynulá znalost norštiny a mé vzdělání v oboru nordistiky, které mi umožnilo poznat hlouběji norskou kulturu a historii, stejně jako dobrou orientaci v norském prostředí.

Tabulka 1: *Česko a Norsko jako nejméně podobné systémy.*

| kritérium  | Česko   | Norsko   |
|--|---|--|
| Délka intenzivnější zkušenosti s přijímáním cizinců        | cca 20 let                                    | cca 50 let                                       |
| Typ sociálního státu <sup>40</sup>                         | hybridní                                      | sociálně-demokratický                            |
| Integrační politika  | decentralizovaná                              | centralizovaná                                   |
| Zodpovědné orgány za integrační politiku <sup>41</sup>     | několik ministerstev a neziskových organizací | Ministerstvo pro děti, integraci a rovnost (BLD) |
| Spolupráce školy se státem a dalšími organizacemi          | malá  | velká  |
| Spolupráce školy s rodiči                                  | malá  | velká  |
| Existence oborů na VŠ v oblasti multikulturního vzdělávání | ne  | ano  |
| Nabídka podpůrných opatření pro děti-cizince               | ANO   | ANO  |

|  |  |
|--|--|
| cíl podpůrných opatření pro děti-cizince | <b>adaptace dětí-cizinců na školní prostředí</b> |
|--|--|

Prvním z kritérií je délka zkušenosti obou států s přijímáním cizinců (více viz kapitoly historický kontext v Česku a Norsku). Dalším kritériem je typ společnosti obou států, Norsko je na rozdíl od České republiky známým zástupcem sociálně-demokratického státu (více viz politický kontext Norska v teoretické části). Důležitým kritériem je také centralizovanost integrační politiky, v České republice je decentralizovaná a moc je rozdělena do několika ministerstev a neziskových organizací na rozdíl od Norska, kde integrační politika je kompetencí Ministerstva pro děti, integraci a rovnost. Posledním kritériem vztahujícím se k politickému kontextu, je spolupráce státu s dalšími organizacemi.

Další tři kritéria uvedená ve schématu jsou spojena se sociálním kontextem a vzděláváním učitelů. Norské školství je na rozdíl od České republiky charakteristické mimo jiné tím, že klade důraz na těsnou spolupráci a častý kontakt s rodiči. Co se týče vzdělávání učitelů, v České republice zatím, na rozdíl od Norska, neexistují vysokoškolské obory týkající se multikulturní pedagogiky. Nabídka kurzů pro již stávající učitele v oblasti vzdělávání dětí-cizinců není v České republice zdaleka tak široká a využívaná, jako tomu je v Norsku. Přes všechny rozdílnosti se oba státy shodují v důležitém bodě, a sice v nabídce podpůrných opatření

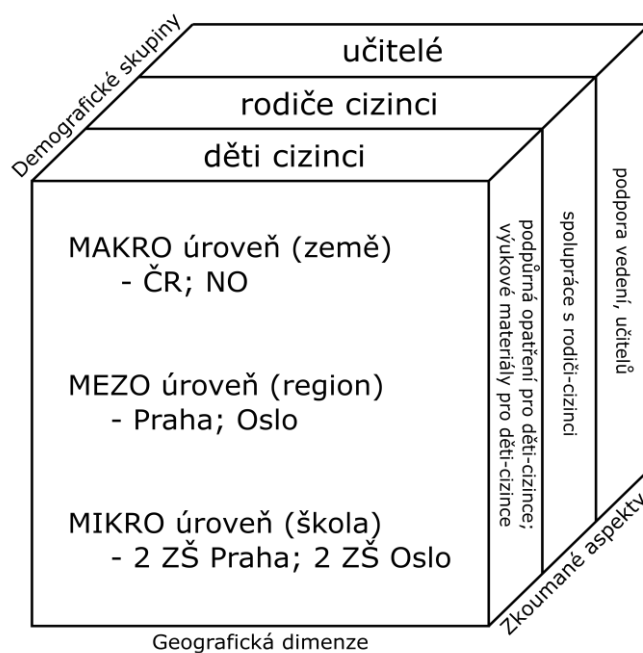
<sup>40</sup> Typy sociálních států viz Esping-Andersen (1991); Mitchell (2010).

<sup>41</sup> Zodpovědnými orgány rozumím ty, které mají ve strategických dokumentech přiřazenou roli podílet se na integračních opatřeních a současně ty, které reálně poskytují různé aktivity pro integraci cizinců, ačkoli nejsou uvedeny ve strategických dokumentech.

pro děti-cizince. Oba kontexty nabízejí podpurná opatření dětem-cizincům garantované školskými zákony, které stojí na stejném základě: rovnosti vzdělávacích příležitostí.

### 3.3 Jednotka analýzy dat

Ve srovnávacích studiích je možné přistoupit k různým dimenzím jednotky analýzy. Jak jednotku analýzy srovnávacích studií přehledně a výstižně definovat, uvádí Brayova a Thomasova krychle (Bray, 1995), která je v oblasti srovnávací pedagogiky uznávána a často citována (Ferrer, 2002; Arnove, 2013; Ballantine, 2001; Broadfoot, 1999; Ginsburg, 1995). Krychle reaguje na opakovanou chybu srovnávacích studií, a to fakt, že výzkumník definuje jednotku analýzy pouze jedinou dimenzí (např. srovnání dvou zemí). Podle autorů by měl každý výzkumník definovat jednotku analýzy ve všech třech dimenzích: geografické, demografické a vzdělávací aspekty vzdělávání. V návaznosti na Brayovu a Thomasovu krychli jsem definovala jednotku analýzy pro tuto práci následovně:



Obrázek 2: *Jednotka analýzy: upraveno podle Thomasovy a Brayovy krychle (Bray, 1995).*

Téma podpory adaptace dětí-cizinců je velmi komplexní, proto jsem zvolila v rámci geografické dimenze několik úrovní, v jejichž rámci bude probíhat samotná analýza dat a podle nichž budou také prezentovány výsledky. Jedná se o úrovně: makro (státní), která zahrnuje příslušné legislativní a strategické vzdělávací dokumenty; mezo (regionální), která zahrnuje jednak pozici zřizovatele základních škol (tedy obec), strategické dokumenty platné pro úroveň obce a kraje, ale také další instituce a orgány, které vstupují do procesu adaptace dětí-cizinců (pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace apod.); mikro (školní), v rámci níž budu prezentovat čtyři případové studie základních škol.

Demografické skupiny, kterých se bude práce týkat, jsou klíčoví aktéři vstupující do adaptace dětí-cizinců tak, jak je definuje Brizuela a Garcia Sellers (1999): děti-cizinci, učitelé a rodiče-cizinci. Aspekty, které budou zkoumány, jsou uvedeny na pravé straně krychle, jsou jimi: podpora vedení a učitelů škol, spolupráce s rodiči-cizinci; podpůrná opatření pro děti-cizince; výukové materiály pro děti-cizince.

### 3.4 *Techniky sběru dat*

Denzin a Lincoln (2003, s. 9-10) tvrdí, že kvalitativní výzkum neupřednostňuje žádný metodologický postup před jiným: „*Je složité jasně definovat kvalitativní metodu. Nemá žádnou teorii ani paradigma, které by bylo vlastní pouze kvalitativní metodě. (...) Kvalitativní výzkumníci používají přístupy, metody a techniky etnometodologie, fenomenologie, rozhovorů, psychoanalýzy, kulturních studií, surveys (velkých studií), zúčastněného pozorování apod. Není možné upřednostňovat žádnou specifickou metodu či praxi nad ostatními.*“ Stejně tak neexistují speciální techniky sběru dat srovnávacích studií. Ty využívají běžných technik ostatních kvalitativních výzkumů. Při volbě technik sběru dat jsem volila takové, které nejlépe zachytí zkoumaný fenomén s ohledem na výzkumnou otázku. V následující kapitole představím hlavní techniky sběru dat, nejprve pro makro a mezo úroveň, následně pro mikro úroveň<sup>42</sup>.

V rámci **makro a mezo úrovně** byla použitou technikou sběru dat *interpretativní obsahová analýza dokumentů*. Ta zkoumá kromě základního rámce textu a jeho povrchových a explicitních obsahů také implicitní významy skryté v textu či jeho formě (Plichtová, 1996). Obsahová analýza je podle Silvermana (2005) důležitá ve srovnávací studii, protože je potřeba zjistit a pochopit regulace a nařízení, která jdou shora (od tvůrců politik), abychom mohli pochopit to, co se děje dole (v praxi). V rámci předkládané studie jsem podrobila obsahové analýze legislativní a strategické dokumenty české a norské vzdělávací politiky přicházející ze státní a regionální úrovně (regionem pro mě je Praha a Oslo).

Na **mikro úrovni** jsem zpracovala případové studie čtyř základních škol (dvou pražských a dvou oslokských). Při zpracování případových studií jsem se inspirovala Goodrickovou (2014), která tvrdí, že abychom došli k dobrému porozumění případům a jejich kontextu, měly by v případových studiích dominovat analýza dokumentů, rozhovory a pozorování. Také podle Silvermana (2005) jsou pro případovou studii nejvíce vhodnými technikami sběru dat pozorování a rozhovory. Já jsem při svém sběru dat použila triangulaci v technikách sběru dat. Síla v kombinaci technik je v získání vhledu do „CO“ se děje ve zkoumaném procesu a také „JAK“ se to děje (Silverman, 2005).

---

<sup>42</sup> Samotný sběr dat a jejich analýza probíhala v rámci druhého kroku použité metody srovnání, tedy *interpretace*.

Triangulace v technikách sběru dat je běžně používaná při tvorbě případových studií za účelem kontroly odpovědí deskriptivních otázek (o tom, jaké věci jsou). Výzkumník může například použít přímé pozorování pro potvrzení výpovědí z rozhovorů, což dělám i já v tomto výzkumu. Goodricková (2014) uvádí, že triangulace v případových studiích může být také použita jako kontrola a posílení odpovědí na kauzální otázky, na příklad identifikací a vyloučením alternativních vysvětlení, nebo identifikací a vysvětlením výjimek k hlavnímu pozorovanému modelu. Goodricková (2014) dále tvrdí, že by kvalitativní výzkumník měl tuto techniku používat obecně k ujištění se, že vyslovené závěry jsou podloženy bohatými daty, jsou komplexní z hlediska důkazů a že jsou postaveny na přesvědčivých argumentech.

Hlavní technikou sběru dat na mikro úrovni jsou *polostrukturované rozhovory*, které byly pořízeny s vedením a učitelé čtyř základních škol (první stupeň), školní psycholožkou, speciální pedagožkou a také zástupci pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP v českém prostředí a PPT<sup>43</sup> v norském prostředí). Vytvořila jsem tři typy schémat rozhovorů: pro vedení, učitele (lehce upraveno pro psycholožku a speciální pedagožku) a zástupce PPP/PPT. Každé schéma obsahovalo 30 až 40 otevřených otázek týkajících se toho, jak respondenti vnímají současnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Některé z otázek vyzývaly respondenty k reflexi a okomentování částí zákonů týkajících se vzdělávání dětí-cizinců či úryvků strategických dokumentů<sup>44</sup> (schémata rozhovorů uvádím v příloze 4 - 6). Všechny rozhovory byly předem dohodnuty a probíhaly v prostorách školy, ve kterých respondenti působí. Průměrně trval každý rozhovor 60 minut, přepis jednoho rozhovoru činil průměrně 15 stran, celkový datový korpus tvoří 390 stran.

*Zúčastněné pozorování* ve výuce je další a doplňkovou technikou sběru dat. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že pozorování je vhodné spojit s rozhovory, jelikož v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci. Pozorovala jsem jednu až tři vyučovací hodiny u každého učitele, se kterým jsem vedla rozhovor. V případě, že jsem mohla u stejného učitele pobýt více hodin, první byla před rozhovorem a další po rozhovoru. První pozorování sloužilo k získání konkrétní představy o tom, jak jednotlivé způsoby jazykové podpory v realitě probíhají, a o tom, jak probíhá výuka daného učitele a jak přistupuje k dětem-cizincům. Zároveň myšlenky, které mě během pozorování napadaly ve vztahu k výuce dětí-cizinců, sloužily jako podklad pro další otázky nad rámec připraveného schématu při následném rozhovoru s učiteli. Tyto otázky, které byly díky pozorování velmi konkrétní

---

<sup>43</sup> PPT (pedagogiskpsykologisk tjeneste = pedagogicko-psychologická poradna)

<sup>44</sup> Proto byla schémata rozhovorů upravena též speciálně pro české a norské prostředí. V příloze uvádím schémata pro české rozhovory.

a bezprostředně se týkaly dotazovaného učitele a jeho třídy, mi umožnily s každým respondentem navodit příjemnou atmosféru a podpořit otevřenost dotazovaného. Druhé a třetí pozorování u stejného učitele sloužilo jako validace výpovědí učitelů. Během pozorování jsem si dělala terénní poznámky.

*Analýza školních dokumentů* byla též doplňkovou technikou sběru dat na mikro úrovni. Dokumenty na mikro úrovni sloužily především k lepšímu poznání daných škol a k tvorbě kontextově zaměřených otázek k rozhovorům o jednotlivých školách.

### 3.5 Výzkumný vzorek

Přehled všech analyzovaných dokumentů v rámci **makro a mezo úrovně** uvádím v následujících tabulkách 2 a 3:

Tabulka 2: *České dokumenty podrobené obsahové analýze*

| Úroveň              | Název dokumentu   |
|---------------------|---|
| MAKRO úroveň (stát) | Listina základních práv a svobod (1993)<br>Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004)<br>Novela zákona č. 343/2007 Sb. (2008)<br>Novela zákona č. 82/2015 Sb. (2016)<br>Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2015b)<br>Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015-2020 (MŠMT, 2014a)<br>Akční plán inkluzivního vzdělávání v České republice (MŠMT, 2015a)<br>Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení (ČŠI, 2014)<br>Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017 (ČŠI, 2017) |
| MEZO úroveň (Praha) | Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2016 – 2020 (Magistrát hl. města Prahy, 2015a)<br>Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v hlavním městě Praze (Magistrát hl. města Prahy, 2015b)  |

Tabulka 3: *Norské dokumenty podrobené obsahové analýze*

| Úroveň              | Název dokumentu  |
|---------------------|--|
| MAKRO úroveň (stát) | Školský zákon ( <i>Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)</i> , LOV-1998-07-17-61) (1998)<br>Akční plán pro integraci a začlenění cizinců ( <i>Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen</i> ) (2007)<br>Rovnoprávné vzdělávání v praxi! ( <i>Likeverdig utdanning i praksis!</i> ) (KD, 2007)<br>Vzdělání pro všechny-Národní plán pro monitorování Dakarské deklarace ( <i>Utdanning for alle-Nasjonal plan for oppfølging av Dakar-erklæringen</i> ) (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2013)<br>Základní norština pro učitele cizinců – osnovy. ( <i>Grunnleggende norsk for språklige minoriteter veileder til læreplan</i> ) (UDIR, 2015a)<br>Rozřazovací materiály ( <i>Kartleggingsmateriell</i> ) (UDIR, 2007c)<br>Národní strategie pro přistěhovalce 2013-2017 ( <i>Nasjonal strategi for innvandrere 2013-2017</i> ) (Helsedirektoratet, 2013) |
| MEZO úroveň (Oslo)  | Pokyny. Mateřský jazyk pro jazykové menšiny ( <i>Veiledning. Morsmål for språklige Minoriteter</i> ) (UDIR, 2009)<br>Oslo standard pro spolupráci školy a rodiny ( <i>Oslo standard for skole-hjem samarbeid</i> ) (Utdanningssetaten, 2014)<br>Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for 2016 ( <i>Alokační dopis Ředitelství pro vzdělávání na rok 2016</i> ) (KD, 2015)<br>Organizační karta Oslo ( <i>Organisasjonskart Oslo kommune</i> ) (Oslo kommune, 2018)  |

Rozhovory v rámci **mikro úrovně** byly pořizeny se zástupcem vedení v každé škole a čtyřmi až pěti učiteli (podle ochoty, časových možností a dostupnosti učitelů) prvního stupně na každé škole, kteří aktuálně vyučují alespoň jednoho cizince. Šlo o třídní učitele, učitele vyučovacího jazyka jako jazyka druhého, učitele vyučovacího jazyka a učitele přípravných tříd. V norské části jsem pořídila také rozhovory se zástupci pedagogicko-psychologické poradny (PPT) jakožto funkčního mezočlánku mezi školou a zřizovateli. V českém prostředí se mi bohužel zástupce pedagogicko-psychologické poradny nepodařilo získat k rozhovorům kvůli vytíženosti poraden způsobené spuštěním inkluzivní reformy, za to jsem získala rozhovor se školní psycholožkou a speciální pedagožkou. Charakteristiku všech respondentů uvádím v následujících tabulkách (každý respondent vystupuje pod pseudonymem), přičemž tabulka 4 a 5 popisuje české respondenty, tabulka 6 a 7 popisuje norské respondenty.

*Tabulka 4: Charakteristika dotazovaných respondentů P1 (6 % cizinců)*

| <b>Jméno</b> | <b>Pozice/Třída</b>              | <b>Aprobace</b>   | <b>Praxe ve školství</b>  | <b>Zkušenost s výukou cizinců</b> |
|--------------|----------------------------------|---|---------------------------|-----------------------------------|
| Karel        | ředitel                          | Učitelství 1. stupně; Bc. ve školském managementu       | 26 let ve funkci ředitele | Více než 20 let                   |
| Hana         | Třídní 2. třídy                  | Učitelství 1. stupně                                    | 25 let                    | Nyní 1. cizinka bez znalosti Čj   |
| Eva          | Třídní 4. třída                  | Učitelství 1. stupně                                    | 41 let                    | Od 90. let                        |
| Simon        | Třídní 1. třídy                  | Učitelství 1. stupně                                    | 25 let                    | 3 roky                            |
| Petra        | Čeština pro cizince / asistentka | Učitelství 1. stupně                                    | 7 let                     | 5 let                             |
| Nela         | Čeština pro cizince / asistentka | Farmacie; Pedagogické minimum; Kurz češtiny pro cizince | 8 let                     | 8 let                             |
| Gita         | Speciální pedagog                | Speciální pedagogika                                    | 6 let                     | 3 roky                            |
| Radka        | Školní psycholog                 | Psychologie   | 20 let                    | 8 let                             |

*Tabulka 5: Charakteristika dotazovaných respondentů P2 (16 % cizinců)*

| <b>Jméno</b> | <b>Pozice/třída</b>             | <b>Aprobace</b>   | <b>Praxe ve školství</b> | <b>Zkušenost s výukou cizinců</b> |
|--------------|---------------------------------|---|--------------------------|-----------------------------------|
| Irena        | Zástupkyně                      | VOŠ sociálně právní; Speciální pedagogika   | 29 let                   | 5 let                             |
| Olina        | Třídní přípravné třídy          | Předškolní pedagogika; VOŠ sociálně právní  | 21 let                   | 21 let                            |
| Sandra       | Třídní 5. třídy                 | Učitelství 1. stupně, zaměření na VV  | 20 let                   | 3 roky                            |
| Pavla        | Třídní 4. třídy                 | Učitelství ruštiny a výtvarné výchovy pro ZŠ                                      | 30 let                   | 20 let                            |
| Kamila       | Třídní 1. třídy; ČJ pro cizince | Učitelství dějepisu, občanské výchovy pro 2. stupeň ZŠ; Bc. v sociální pedagogice | 4 roky                   | 4 roky                            |
| Martina      | Třídní 4. třídy; ČJ pro cizince | Učitelství 1. stupně; Kurz češtiny pro cizince                                    | 35 let                   | 20 let                            |



Tabulka 6: Charakteristika dotazovaných respondentů O1 (16 % cizinců)

| Jméno | Pozice/třída               | Aprobace   | Praxe ve školství <sup>45</sup>  | Zkušenost s výukou cizinců                                 |
|-------|----------------------------|--|--|--|
| Laura | Ředitelka                  | Obecné učitelství 1. stupně;<br>Mgr. v oboru Vedení školy        | 5 let ředitelka<br>5 let zástupce ředitele<br>5 let inspektorka<br>10 let učitelka | 25 let   |
| Hanne | Třídní 4. třídy            | Učitelství norštiny a literatury;<br>Speciální pedagogika        | 2 roky speciální pedagog   | 4 roky na O1   |
| Leif  | Třídní 4. třídy            | Obecné učitelství 1. stupně                                      | 5 let učitelka   | 1 rok na O1,<br>3 roky výuka norštiny v uprchlickém táboře |
| Marte | Učitelka SNO <sup>46</sup> | Speciální pedagogika;<br>Absolventka NISKurs <sup>47</sup> (PPT) | 6 let učitelka SNO (Východní část Oslo)  | 10 let na O1   |
| Berit | Třídní 2. třídy            | Ve 44 letech vystudovala obor Multikulturní vzdělávání           | 16 let ve školství (15 let v bance)  | 5 let na O1  |
| Tine  | Konzultantka PPT           | Obecné učitelství 1. stupně;<br>Speciální pedagogika             | 12 let konzultantka PPT;<br>10 let učitelka ve škole                               | 12 let   |

Tabulka 7: Charakteristika dotazovaných respondentů O2 (67 % cizinců)

| Jméno | Pozice/třída                            | Aprobace   | Praxe ve školství <sup>48</sup>  | Zkušenost s výukou cizinců |
|-------|---|--|--|----------------------------|
| Eirik | Ředitel                                 | Speciální pedagogika;<br>Vedení školy  | 20 let ředitel na O2;<br>6 let ředitel 2. stupně;<br>2 roky Inspektor 2. stupně;<br>6 let učitel na 2. stupni;           | 30 let                     |
| Elin  | Třídní 3. třídy<br>Stanovištní norština | Obecné učitelství 1. stupně;<br>Speciální pedagogika se zaměřením na „přizpůsobené vzdělávání“ | 20 let na O2   | 20 let                     |
| Terje | Třídní 4. třídy                         | Bc. v oboru Fyzické zdraví;<br>1 rok pedagogického minima                                      | 5 let učitel;<br>5 let trenér házené   | 5 let                      |
| Linn  | Přípravná třída pro cizince             | Nedodělané filologické studium Mgr. Francouzštiny a angličtiny                                 | 15 let učitelka  | 12 let                     |
| Inga  | Třídní 2. třídy;<br>SNO                 | Učitelství Náboženství a etiky (KRLE).   | 3 roky učitelka SNO;<br>5 let přípravná třída pro cizince;<br>6 let učitelka norštiny v detenčním zařízení pro uprchlíky | 10 let                     |

<sup>45</sup> Od nejaktuálnější pozice.

<sup>46</sup> Speciální výuka norštiny jako druhého jazyka.

<sup>47</sup> Kurz výuky norštiny jako druhého/cizího jazyka (pro učitele) nabízený PPT.

<sup>48</sup> Od nejaktuálnější pozice.

Pozorování proběhlo v hodinách speciální výuky vyučovacího jazyka pro cizince, běžné výuky vyučovacího jazyka, vyučovacího jazyka v přípravné třídě, individuální výuky vyučovacího jazyka (tzn. individuální intervence) a v případě jedné z norských škol v hodině tzv. stanovištní norštiny<sup>49</sup>. Všechny pozorované hodiny uvádím v následující tabulce.

*Tabulka 8: Pozorování ve školách*

| <b>Praha</b>    | <b>Zúčastněné pozorování</b>  |
|-----------------|---|
| <b>Škola P1</b> | Běžná čeština (2 hodiny)<br>Čeština pro cizince skupinová (2 h.)<br>Individuální intervence (2 h.)                            |
| <b>Škola P2</b> | Běžná čeština (2 h.)<br>Čeština pro cizince skupinová (2 h.)<br>Přípravná třída (1 h.)<br>Individuální intervence (1 h.)      |
| <b>Oslo</b>     | <b>Zúčastněné pozorování</b>  |
| <b>Škola O1</b> | Běžná norština (2 h.)<br>Norština pro cizince skupinová (SNO) (3 hodiny)  |
| <b>Škola O2</b> | Běžná norština (2 h.)<br>Norština pro cizince skupinová (SNO) (3 h.)<br>Přípravná třída (2 h.)<br>Stanovištní norština (1 h.) |

Další tabulka uvádí školní dokumenty, do kterých jsem měla možnost nahlédnout.

*Tabulka 9: Tabulka 2:*

| <b>Použité školní dokumenty v českých školách</b>  | <b>Použité školní dokumenty v norských školách</b>  |
|--|---|
| ŠVP + výroční zprávy P1<br>ŠVP + výroční zprávy P2 | Školní strategický plán O1<br>Školní strategický plán: O2<br>Týdenní vzdělávací plán: O1<br>Týdenní vzdělávací plán: O2<br>Plán potřeb školy 2016-2026: O1<br>Plán potřeb školy 2016-2026: O2 |

### 3.5.1 Kritéria výběru škol

Čtyři zkoumané školy (dvě v Praze a dvě v Oslo) byly vybrány záměrně. Bryman (2008) uvádí, že právě záměrným výběrem volíme takové případy, kterým jsou vlastní rysy a vlastnosti definované ve výzkumné otázce. George a Bennett (2005) dokonce uvádí, že by bylo chybou vybírat případy do kvalitativních studií náhodně, protože případ musí být relevantní pro cíl studie a zkoumaný fenomén.

Abych mohla vůbec uvažovat o srovnávání daných škol, bylo potřeba zvolit školy dle jistých kritérií, díky kterým budou srovnatelné. Hlavní města mají obvykle zvláštní pozici v kontaktu s cizinci obecně. Jsou to především hlavní města, kde se cizinci usazují, jejich koncentrace je zde větší než v ostatních částech země, cizinci si tu snadněji hledají práci a také vhodné školy pro své děti. Lze se také domnívat, že ze zmíněných důvodů budou v hlavních městech

<sup>49</sup> Výuka probíhá na pěti stanovištích, na kterých se žáci střídají v menších skupinách.

nejčastěji realizovány různé typy podpory adaptace dětí-cizinců. Proto prvním kritériem výběru bylo sídlo školy v hlavním městě.

Druhým kritériem výběru škol byly oblasti (městské čtvrti) vyznačující se přítomností především ekonomických imigrantů. Tím se chci vyhnout pochybnostem o srovnatelnosti škol s rozdílným kontextem a různým typem/statusem cizinců.<sup>50</sup>

Třetím kritériem výběru škol bylo, aby se jednalo o běžné školy z běžného spektra. Záměrně byly vybrány takové, které nejsou charakteristické žádným extrémem jako například krajně vysoký podíl cizinců, školy segregované, školy z extrémně ekonomicky slabých oblastí či školy s výrazně špatnými výsledky svých žáků.

Poslední kritérium výběru škol souvisí s výsledky předchozích výzkumů, které uvádějí, že míra a intenzita podpory školní adaptace dětí-cizinců je ovlivněná počtem cizinců ve škole a mírou zkušeností školy s dětmi-cizinci (Øzerk, 2013, 2009; Øzerk & Øzerk, 2015; Øzerk & Whitehead, 2012; Øia, 2000). Proto byly v každém městě zvoleny školy dvojího typu. Prvním typem (dále označeno jako P1 pro Prahu a O1 pro Oslo) jsou školy s menším počtem cizinců. Do obou škol dochází méně než 16 % dětí-cizinců s ohledem na demografický kontext cizinců obou hlavních měst. Celkově je v Norsku třikrát více dětí-cizinců než v České republice, takže i ve vybraných školách dodržují tento poměr (taktéž u škol druhého typu)<sup>51</sup>. Školy P1 a O1 reflektují běžnou praxi v rámci vzdělávání dětí-cizinců a mohou reprezentovat také běžné školy z menších měst v obou zemích, kde nemají s cizinci velké zkušenosti. Obě školy jsou situované v oblasti, kde žijí jak cizinci, tak majoritní populace, rodiče však mají většinou střední a často vysokoškolské vzdělání. Někteří učitelé mají nějaký typ vzdělání pro výuku v multikulturních třídách, ale většina žádný takový kurz nemá, školy nenabízejí přípravnou třídu pro děti-cizince ani nevyužívají pravidelně služeb asistentů pro jednotlivé cizince. Nabízejí speciální výuku majoritního jazyka jako jazyka druhého.

Druhým typem škol (P2 pro Prahu a O2 pro Oslo) jsou školy s větší zkušeností s dětmi-cizinci. Do obou škol dochází alespoň 16 % a méně než 80 %<sup>52</sup> dětí-cizinců, s ohledem na demografický kontext cizinců obou hlavních měst. Školy P2 a O2 jsou typem škol, kam docházejí děti především ekonomických imigrantů střední vrstvy a rodiče mají většinou středoškolské vzdělání. Obě školy jsou situované v oblasti, kde žijí cizinci spolu s majoritní

---

<sup>50</sup> Na základě informací z ČSÚ a SSB (Norský statistický úřad).

<sup>51</sup> Jinými slovy, česká škola s 16 % cizinců by nebyla v českém prostředí škola s nízkým počtem dětí cizinců, ale naopak vysokým. V norském prostředí (hlavním městě) je však takové procento cizinců v základních školách naprosto běžné, ve východní části Oslo dokonce nižší.

<sup>52</sup> Horní hranice byla stanovena z toho důvodu, že jsem chtěla provést šetření v běžných školách, nikoli ve školách tzv. přistěhovaleckých.

populací. Učitelé jsou většinou částečně vzděláni v oblasti multikulturní výuky (ať už obor na VŠ, školení, či doplňující kurz pro učitele v rámci DVPP), školy nabízejí přípravnou třídu (nejen) pro děti-cizince, speciální výuku vyučovacího jazyka jako jazyka druhého, využívají asistentů pedagogů a nabízejí volnočasové aktivity pro děti. Základní charakteristiky škol jsou shrnuty v následující tabulce.

Tabulka 10: Kritéria výběru škol

|               | Počet cizinců ve škole | Socio-ekonomická úroveň oblasti  | Učitelé vzdělání v oblasti multikultúri | Národnost cizinců          | Přípravné třídy pro cizince            | Asistenti pro cizince | Podpora mateřského jazyka | Speciální výuka vyučovacího jazyka | Výsledky cizinců <sup>53</sup> | Volnočasové aktivity |
|---------------|------------------------|--|---|----------------------------|--|-----------------------|---------------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| <b>Škola:</b> |                        |  |   |                            |  |                       |                           |                                    |                                |                      |
| <b>TYP 1</b>  |                        |  |   |                            |  |                       |                           |                                    |                                |                      |
| P1 (Praha)    | 6 %                    | Ekonomičtí imigranti<br>Střední vrstva<br>Rodiče SŠ / VŠ                       | Někteří<br>Kurz češtiny pro cizince     | Evropa,<br>Afrika,<br>Asie | Ne                                     | Ne                    | Ne                        | Ano                                | Průměrné až dobré              | ano                  |
| O1 (Oslo)     | 16 %                   | Ekonomičtí migranti,<br>azylanti,<br>Rodiče SŠ / VŠ<br>Střední až nižší vrstva | Někteří                                 | Evropa,<br>Afrika,<br>Asie | Ne                                     | Ne                    | Ne                        | Ano                                | Průměrné až dobré              | ano                  |
| <b>Škola:</b> |                        |  |   |                            |  |                       |                           |                                    |                                |                      |
| <b>TYP 2</b>  |                        |  |   |                            |  |                       |                           |                                    |                                |                      |
| P2 (Praha)    | 16 %                   | Ekonomičtí migranti<br>Střední vrstva<br>Rodiče SŠ                             | Někteří<br>kurz češtiny pro cizince     | Evropa<br>Asie             | Ano,<br>ale<br>nejen<br>pro<br>cizince | Ano                   | Ne                        | Ano                                | Průměrné až horší              | ne                   |
| O2 (Oslo)     | 67 %                   | Střední vrstva<br>Rodiče SŠ<br>Ekonomičtí migranti                             | Většina                                 | Evropa<br>Asie             | Ano                                    | Ano                   | Ne                        | Ano                                | Průměrné až dobré              | ano                  |

<sup>53</sup> Podle toho, co sdělilo vedení škol.

## 4. Analytický proces v jednotlivých krocích zvolené metody srovnání

Po celou dobu analýzy dat mě provázela Georgova a Bennettova (2005) otázka: „*A co jako? (So what...)?*“, kterou výzkumníkům doporučuje mít neustále na paměti při koncipování, provedení i sepisování své studie. Jinak řečeno, výzkumník by se měl neustále ptát sám sebe: „*A co jako? Co tím chci říct? Zjistím něco, co ještě nevím? K čemu je dobré to, co zjistím?*“ Analytický proces započal již studiem literatury, sběrem dat, pokračoval přepisem, čištěním dat a jejich strukturalizací. Jak jsem zmínila výše, jednotlivé kroky použité Beredayovy metody srovnání vyžadují různou práci s daty. Proto v následující tabulce uvádím, jaký analytický proces jsem použila v jednotlivých krocích a současně uvádím, v jaké formě jsou prezentovány výsledky jednotlivých analytických kroků.

Tabulka 11: *Použitý analytický proces*

| Krok               | Zdroj dat   | Způsob práce s daty  | Výsledek  |
|--------------------|---|--|---|
| <i>Deskripce</i>   | shromažďování a studium literatury  | analyticko-syntetická práce s textem   | text části A. o českém a norském kontextu   |
| <i>Intepretace</i> | sběr dat: shromažďování českých a norských národních vzdělávacích dokumentů                             | kvalitativní obsahová analýza  | texty části B: makro úrovně   |
|                    | sběr dat: shromažďování pražských a osloských regionálních vzdělávacích dokumentů                       | kvalitativní obsahová analýza  | texty části B: mezo úrovně  |
|                    | sběr dat: pořizování rozhovorů, pozorování, práce se školními dokumenty v pražských a osloských školách | přepis sesbíraných rozhovorů a terénních poznámek<br><br>otevřené kódování<br><br>tvorba kategorií a kostry analytického příběhu | texty části B: mikro úrovně (případové studie)  |
| <i>Juxtapozice</i> | texty makro, mezo, mikro úrovně   | identifikace podobností a rozdílů  | text části C: přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů  |
| <i>Komparace</i>   | přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů  | samotné srovnání   | text části D: srovnání makro, mezo a mikro úrovně ve zkoumaných prostředích; popis sedmi oblastí klíčových pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců |

Jak plyne z tabulky, v rámci prvního kroku, *deskripce*, jsem pracovala s odbornou literaturou za použití klasické analyticko-syntetické práce, jejímž výsledkem je popis českého a norské kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců. V rámci druhého kroku, *intepretace*, jsem pracovala jednak s kvalitativní obsahovou analýzou národních a regionálních dokumentů v rámci makro a mezo úrovně, zatímco v rámci mikro úrovně jsem postupovala otevřeným kódováním přepsaných rozhovorů a terénních poznámek. Na základě vytvořených kódů jsem tvořila kategorie, které tvoří názvy kapitol. Takto vznikl text čtyř případových studií škol (detailněji o analytickém procesu kroku makro, mezo a mikro úrovně pojednávám v následujících dvou podkapitolách). V rámci *juxtapozice* jsem syntézou dat předchozího kroku (interpretace) identifikovala shodné a rozdílné prvky v českém a norském prostředí, výsledkem tohoto kroku je přehledová tabulka. Konečně v rámci *komparace* jsem opět detailně četla sepsaný text v interpretačním kroku, ale vracela jsem se také opět do dat a hledala souvislosti a odpovědi na položené výzkumné otázky. Výsledkem komparační části je text srovnávající makro, mezo a mikro úroveň v českém a norském prostředí v oblasti podpory školní adaptace dětí-cizinců spolu s pojednáním o sedmi bodech, které se na základě analýzy ukázaly být klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců.

#### **4.1 Analytický proces: makro a mezo úroveň**

Před samotnou prací s daty na makro a mezo úrovni jsem všechny shromážděné dokumenty nahrála do programu Atlas.ti, ve kterém byly podrobeny analýze. Při tvorbě konceptů jsem použila deduktivní i induktivní přístup k datům. Deduktivní přístup spočíval v kvalitativní obsahové analýze (Mayring, 2000) českých a norských legislativních a strategických vzdělávacích dokumentů. Cílem kvalitativní obsahové analýzy bylo obecně „*poskytnout znalosti a porozumění studovaného jevu*“ (Downe-Wamboldt, 1992, s. 314). Vzhledem k výzkumným otázkám a povaze zkoumaného fenoménu, jsem zvolila *sumativní* obsahovou analýzu (Hsieh & Shannon, 2005). Oproti ostatním přístupům předpokládá existenci klíčových slov na začátku procesu analýzy, která jsou v textu dohledávána. Nejprve jsem shromáždila spektrum současných vzdělávacích dokumentů, ve kterých jsem hledala následující klíčová slova: *děti-cizinci, vzdělávání cizinců, imigranti, dostupnost vzdělání, etnicita, podpůrná opatření, hodnocení, rovné vzdělávací příležitosti, rovnost, diskriminace, inkluzivní vzdělávání, vzdělávání učitelů, multikulturní škola* (či slova jim příbuzná). Analýza jdoucí po výskytu konkrétních slov nebo sousloví v textu se označuje jako manifestní analýza obsahu (Potter & Levine-Donnerstein, 1999), kdyby se analýza zastavila v tomto bodě, šlo by o kvantitativní obsahovou analýzu soustředující se na frekvenci výskytu slov (Kondracki, Wellman, & Amundson, 2002). Součástí sumativního přístupu kvalitativní obsahové analýzy je latentní

analýza textu. Odkazuje na proces interpretace obsahu (Hsieh & Shannon, 2005; Holsti, 1969). K textu přistupuje jako k samostatným slovům a jejich vztahu k určitému fenoménu spíše než k analýze dat jako celku. V předkládané studii se soustředím na objevování skrytých významů slov a slovních spojení díky práci s kontextuálními informacemi (Morse & Field, 1995; Babbie, 1992; Catanzaro, 1988). Pro ilustraci uvádím ukázkou vyhledaných pasáží na základě předem daných klíčových slov<sup>54</sup>.

Tabulka 12: *Příklad deduktivního kódování dokumentů*

| Klíčová slova         | Citace  |
|-----------------------|---|
| Rovné příležitosti    | Vzdělávání je založeno na zásadách a) <b>rovného přístupu</b> každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.  |
| Vzdělávání cizinců    | <b>Vzdělávání cizinců § 20</b><br>(1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek. (2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup: a) k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky.  |
| Inkluzivní vzdělávání | En flerkulturell skole og utdanning er <b>inkluderende</b> og bygger på likeverd. Forskjellene i kulturell, språklig og religiøs bakgrunn skaper mangfold   |
| Vzdělávání učitelů    | Departementet mener det er behov for ytterligere <b>kompetanseutvikling for lærere og skoleledere</b> på dette feltet. Departementet mener derfor at det flerkulturelle perspektivet må inkluderes i den lederopplæringen som skjer i skoleverket, jf. tiltak 35. SEFS har i dag mandat for å arbeide med grunnskole og videregående opplæring. Departementet mener det er behov for et senter med et videre mandat, som også inkluderer kompetanseutvikling for de gruppene som arbeider med minoritetsspråklige i førskolealder, høyere utdanning og voksenopplæring. |

Následně jsem všechny sesbírané dokumenty podrobila také otevřenému kódování, které mi umožnilo detailněji tematicky roztrždit nasbírané dokumenty s cílem zamezit případně tomu, že bych opominula nějaké téma, které se v dokumentech objevuje a je relevantní pro zkoumaný fenomén. Ukázkou takových kódů uvádím v následující tabulce.

Tabulka 13: *Příklad induktivního kódování dokumentů*

| Kód  | Citace   |
|--|--|
| Malá komunikace státu s učiteli a rodiči               | Typicky je třeba zaměřit se na osvětu rodičů a společnosti, vzdělávání učitelů, ředitelů a úředníků, přehodnocení role víceletých gymnázií v systému, sjednocení vnímání kvality ve výkonech žáků i učitelů a podporu pro průběžné hodnocení výsledků vzdělávání, které ale nepovede k předčasné selekci, a tvorbu systému specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb, které pomohou pedagogům vyrovnat se s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky mimořádně nadanými. |
| Hlavní cíl vlády (rovné příležitosti pro děti-cizince) | Disse målene er å – bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder – bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever – øke andelen blant minoritetsspråklige elever og lærlinger som påbegynner og fullfører videregående opplæring.  |

<sup>54</sup> S norskými texty jsem pracovala v jejich norské verzi, ale přiřazovala jsem jim české kódy. Do češtiny jsem překládala pouze pasáže, které používám v empirické části jako doložení některého z představovaných argumentů.

## 4.2 Analytický proces: mikro úroveň

V rámci mikro úrovně jsem postupovala induktivním přístupem k analýze pořizovaných rozhovorů a terénních poznámek z pozorování. Všechny rozhovory a terénní poznámky byly přepsány a nahrány do programu Atlas.ti, kde byly podrobeny otevřenému kódování<sup>55</sup> (Švaříček & Šedřová, et al., 2007; Charmazová, 2006; Strauss & Corbinová, 1999). Takto vzniklé kódy byly následně kategorizovány. Současně během otevřeného kódování a tvoření kategorií jsem si tvořila poznámky obsahující analytické nápady a možné souvislosti vznikající díky průběžné komparaci dat. Ukázkou kódů z pořizovaných rozhovorů a terénních poznámek uvádí následující tabulka.

Tabulka 14: Příklad otevřeného kódování rozhovorů a terénních poznámek

| Kód                         | Citace rozhovorů  |
|-----------------------------|---|
| Rigidní systém              | Model jsem se snažil nastavit i u nás, byť teda naše právní předpisy tomu teda dost brání a i když se tak jako snaží, ale je to takový nesystémový prostě hrozně. Takže musím říct, že jsme na hraně zákona a děláme to tak, aby ty děti se prostě naučily.   |
| Inspirace v zahraničí       | To co mají v tom švédsku, že mají vyčleněnou třídu, kde je učitel švédštiny a třeba i má pomocníky, pomocníky i z řad rodičů, i z řad cizinců mnohdy. A oni si tam dodělávají rekvalifikační kurz díky té praxi a ten ředitel si pak mnohdy z těch cizinců může ...může je pak využít jako asistenty pedagoga, protože oni si pak ten rekvalifikační kurz splní a oni jsou rádi, že můžou pracovat. Tak to je věc, kterou jsme taky začli dělat tady. |
| Moto školy: učení a bezpečí | et slagord som heter LÆRING OG TRYGHET. EHM...OG det er de to omrødene vi jobber mot.   |
| Kód                         | Citace terénních poznámek   |
| Language policy             | Učitelka okřikuje dva somálské chlapce, že během hodiny se mluví ve škole pouze norský.   |
| Přípravná třída pro cizince | Třída se nachází v prvním patře školy a jsou v ní děti, které norský neumí, ale mají dřívější zkušenost se školou (...). Tématem dnešní hodiny je lidské tělo, všechny úkoly vycházejí z učebnice Klar, ferdig, norsk.  |

Pro fázi vzniku konceptů a kategorií bylo klíčové hledání vztahů mezi zjištěnými kódy. Na základě tematické podobnosti kódů (celkem 1221) jsem vytvořila v programu Atlas.ti a jeho *Network view manageru* 6 listů (s názvy: České dokumenty, Norské dokumenty, P1, P2, O1, O2) s kategoriemi, ve kterých jsem pomocí šipek určovala vztah mezi nimi. V této fázi proběhlo detailnější čištění kódů, kdy byly vyřazeny ty, které se nevztahovaly k cíli práce, výzkumné otázce, nebo se v datovém korpusu vyskytly pouze jednou. Při kódování první školy (P1) jsem postupovala čistě induktivně, u kódování dalších škol jsem se navíc snažila hledat, zda je možné přiřadit významům již vzniklé kódy. To bylo důležité pro zajištění srovnatelnosti dat ze škol. Bez společných (podobných) kódů by ke komparaci nemohlo dojít. Takto na základě analýzy dat vzniklo šest kategorií, které tvoří názvy podkapitol případových studií v empirické části. Všechny uvádím v následující tabulce spolu s ukázkami patřičných kódů.

<sup>55</sup> Rozhovory s norskými respondenty probíhaly výhradně v norštině, tak jsem je také přepsala. Příslušné kódy k norským prepisům jsem zadávala v češtině. Do češtiny byly přeloženy pouze konkrétní citace použité v textu případových studií.



Tabulka 15: Přehled vytvořených kategorií pro všechny případové studie.

| Kategorie   | Kódy   |
|---|--|
| <b>Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení škol a učitelů</b> | Metodologické příručky<br>Dostupné materiály pro výuku dětí-cizinců<br>Vzdělávací kurzy pro učitele<br>Dostupné dokumenty<br>Hodnocení dětí-cizinců  |
| <b>Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení školy</b>                                | Finanční ohodnocení učitelů<br>Asistenti ve výuce<br>Ředitel o potřebách učitelů   |
| <b>Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů</b>                                     | Přípravné třídy pro cizince<br>Speciální výuka vyučovacího jazyka<br>Individuální intervence<br>Ulehčení úlohy pro cizince<br>Školní družiny<br>Aktivní škola<br>Školní výlety<br>Školní akce pro děti-cizince a rodiče<br>Spolužák-patron<br>Třídnické hodiny |
| <b>Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů</b>                      | Aktivní podpora rodičů-cizinců<br>Rodiče cizinci: účast na výuce<br>Rodiče-cizinci: neznalost jazyka<br>Rodiče-cizinci: neznalost vzdělávacího systému<br>Rodiče-cizinci: zájem o vzdělání<br>Rodiče-cizinci: nezájem o vzdělání                               |
| <b>Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů</b>                                      | Adaptace = úspěch v životě<br>Zásadní role školy<br>Asimilace<br>Multikulturalita  |
| <b>Každodenní výzvy učitelů při podpoře školní adaptace dětí-cizinců</b>  | Nulová znalost vyučovacího jazyka dětí-cizinců<br>Odlišné kultury<br>Velká diverzita ve třídách<br>Nedostatek výukových materiálů  |

Jelikož jsem se v makro a mezo úrovni zabývala politickou podporou školní adaptace dětí-cizinců, navazuji na ni také v mikro úrovni tím, že první kapitola (po uvedení stručné charakteristiky škol) všech čtyř případových studií tvoří kapitola zabývající se tím, jak podporu z makro a mezo úrovně vnímají samotní učitelé a vedení školy (*Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení škol a učitelů*). Také škola má dvě základní úrovně: vedení a učitele. Pokračuji proto v hierarchii a v další kapitole se zabývám tím, jakým způsobem podporuje vedení škol své učitele v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců (*Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení školy*). Třetí kapitola pojednává o tom, jakými způsoby dotazovaní konkrétně realizují podporu školní adaptace dětí-cizinců (*Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů*). Čtvrtou kapitolu tvoří způsoby, jakými se jednotlivé školy snaží podporovat spolupráci s rodiči cizinci (*Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů*). Proč je vůbec nutné podporovat školní adaptaci dětí-cizinců, o tom pojednává pátá

kapitola (*Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů*) a poslední seznamuje se současnými výzvami dotazovaných učitelů v otázce každodenní podpory školní adaptace dětí-cizinců v jednotlivých školách (*Každodenní výzvy učitelů při podpoře školní adaptace dětí-cizinců*).

## **5. Časový harmonogram vstupu do terénu a sběr dat**

Jelikož se jedná o empirický srovnávací výzkum, který předpokládal pořizování rozhovorů a zúčastněné pozorování, vyjela jsem v průběhu roku 2016 (leden až červenec) na sedmiměsíční pobyt do Oslo. Tam jsem zahájila sběr dat s myšlenkou, že raději začnu v Oslo, a podle toho, jaká data se mi podaří získat v Oslo, provedu výzkum také v Praze. Již od ledna jsem se snažila získat ke spolupráci dle nadefinovaných kritérií dvě školy v Oslo, ve kterých bych mohla výzkum provést. Kontaktovala jsem v první fázi 30 škol, z nichž nepřišla buďto žádná nebo negativní odpověď. Většina škol v Oslo těsně spolupracuje s univerzitami či s Národní organizací pro multikulturní vzdělávání (dále NAFO), proto mají velmi často ve svých budovách i několik výzkumníků současně. Zkusila jsem požádat o pomoc právě NAFO, které mi dalo tipy na školy, které bývají otevřené výzkumu a zároveň splňují má kritéria.

Když jsem ani koncem února, kdy jsem školy obvolávala již telefonicky, neměla přislíbenou žádnou, do které bych mohla docházet, přišla jsem za vedoucím Institutu pedagogiky na Univerzitě v Oslo (dále jen UiO) a požádala ho o radu. Napsal mi doporučující dopis, který jsem rozeslala na některé další školy. Nakonec se mi podařilo s několika školami navázat kontakt, dle kritérií jsem vybrala nakonec dvě, které nejvíce vyhovovaly. Jelikož i tyto školy čelily náporu výzkumníků, měla jsem jasně daný plán sběru dat, který vytvořil vždy zástupce dané školy. Dostala jsem přesný plán, kdy mohu vést s kým rozhovor a kdy pozorovat.

Veškeré rozhovory a pozorování proběhly v průběhu března až května a každý trval zhruba hodinu. V květnu se mi též podařilo setkat se s ředitelem PPP pro celé Norsko, který mi poskytl 1,5 hodinový rozhovor a díky jeho pomoci jsem mohla mluvit také s přiděleným zástupcem PPT pro školu O2. Následovaly přepisy všech rozhovorů (v norštině) a pozorování (terénních zápisků, které jsem si vedla norsko-česky). Průběžně jsem také během sedmiměsíčního pobytu v Oslo shromažďovala dokumenty, které jsem začala postupně analyzovat v programu Atlas.ti, současně jsem využívala výborně zásobenou knihovnu UiO na Blindernu, která mi poskytla hutnou základnu pro teoretickou část disertační práce a také pro část o norských kontextech.

Během léta a podzimu 2016 jsem analyzovala přeepsaná data a přemýšlela nad hlavními zjištěními, abych věděla, na co se mám soustředit při sběru dat v Praze. Podzim 2016 byl taktéž věnovaný přípravě na sběr dat v Praze a kontaktování potenciálních respondentů v Praze, což

nebylo tak snadné, jak jsem se po zkušenosti v Oslo domnívala. V českém prostředí je téma vzdělávání cizinců, migrace a inkluze, jak jsem brzy pochopila, nežádoucí, a řada učitelů se o něm nechce bavit. Nakonec po dlouhém snažení jsem získala ke spolupráci dvě školy v Praze, které jsou otevřené cizincům a také veřejnosti, proto mě obě školy rády uvítaly. Sběr dat proběhl na jaře 2017 (v průběhu března až května) spolu se shromažďováním dokumentů k obsahové analýze. Rozhovory s učiteli proběhly na každé škole (s některými i opakovaně, bylo-li třeba).

Léto 2017 bylo věnováno přepisům rozhovorů a prvotním analýzám. K intenzivní a finální analýze českých i norských dat došlo během podzimu 2017 a především jara 2018, kdy jsem se začala intenzivně věnovat samotné komparaci a sepisování textu celé disertace.

## **6. Validita, etická dimenze a reflexe předkládaného výzkumu**

Pro zvýšení validity výzkumu jsem využila triangulaci v technikách sběru dat. Přepsané rozhovory a části sesbíraných dokumentů jsem některým učitelům (kteří projevíli zájem) předložila, aby si je přečetli a bavili jsme se o tom, zda jsem správně pochopila vyřčené výroky. Také jsem využila metodu *member checking* (Creswell, 2014; Švaříček & Šed'ová, et al., 2007), kdy jsme zasedali se spolužáky a kolegy z kmenového pracoviště Ústavu pedagogických věd (Filozofické fakulty Masarykovy univerzity) nad daty a povídali jsme si o nich. Dále jsem validitu zvýšila výběrem respondentů, kteří mají mít bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem (Švaříček & Šed'ová, et al., 2007). Což se mi podařilo, na druhou stranu jsem chtěla zjistit, jak jsou na tom i učitelé s menším kontaktem s cizinci, takže záměrně jsem hovořila i s těmi, kteří tolik zkušeností nemají.

Po celou dobu doktorského studia jsem si vedla deník výzkumníka, kam jsem si zaznamenávala nápady, problémy, návrhy, kreslila schémata, myšlenky, metafory atd. Důvěryhodnost zvyšuji také doložením přímých citací, kterých je v empirické části značné množství a v takové podobě, v jaké respondenti hovořili (neupraveno). Norské ukázky rozhovorů byly co možno nejvěrněji přeloženy do českého jazyka, a tak jsou uváděny.

Každá disertační práce by se měla vyjádřit také k etické otázce výzkumu (Pring, 2000). V rámci etické otázky by měla být respondentům zabezpečena důvěryhodnost. Všichni dotazovaní byli ubezpečeni o anonymitě své, celé školy a dětí, o kterých se mluvilo. Nebudou tak zveřejněna žádná data, která by pomohla odhalit identitu účastníků (kromě ředitele PPT v Oslo, který souhlasil s odkrytím své identity, což potvrdil svým podpisem). Dotazovaní respondenti stvrdili souhlas s pravidly výzkumu poučeným souhlasem, který podepsali a kterým také souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon. Citace jsou tak díky

zaznamenávání rozhovorů na diktafon přesné a doslovné. Současně bylo všem účastníkům výzkumu přislíbeno zpřístupnění výsledné práce.

Strauss a Corbinová (1999) odkazují na důležitost zvyšování teoretické citlivosti, čímž mají na mysli schopnost badatele rozlišovat jemné detaily ve významu údajů. Teoretická citlivost závisí na zkušenosti a znalostech výzkumníka v dané oblasti. Jinými slovy jde o schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. Vzhledem k tomu, že disertační práce je pro mě prvním větším samostatným projektem, jsem se snažila již od počátku přemýšlení o výzkumném šetření zvyšovat svou teoretickou citlivost četbou odborné literatury, sledováním tematicky příbuzných skupin/stránek na sociálních sítích, diskusemi se zkušenějšími odborníky a účastí na řadě konferencí a přednášek týkajících se tématu vzdělávání cizinců obecně.

Při sběru a zpracování dat jsem se snažila teoretickou citlivost zvyšovat neustálým kladením otázek *Kdo? Kdy? Co? Proč? A co jako?* Dále porovnáváním svých výsledků se vzdálenými jevy (v českém prostředí například srovnáváním s výzkumy týkající se integrace romských žáků, což mě přivedlo na další otázky, které jsem použila při vlastní analýze) a také technikou mávání červeným praporkem (všechny techniky viz Straus & Corbinová, 1999, s. 53-69), což je další technika, jak za daty vidět víc, než je na první pohled zřejmé<sup>56</sup>.

Současně jsem si v průběhu analýzy dat tvořila průběžná mema a poznámky, zaznamenávající okamžité nápady, inspirace, témata, která se začala vyjevovat z dat apod. stejně tak byla v průběhu celé práce použita neustálá komparace (Švaříček & Šedřová, et al., 2007), a to již při sběru dat, kdy jsem okamžitě porovnávala výpovědi respondentů s těmi předchozími.

---

<sup>56</sup> Jde o to získat citlivost na některá slova a fráze pokaždé, když je uslyšíme v rozhovoru či uvidíme v textu.

## 7. Limity předkládané studie

Srovnávací studie vyžadují samy o sobě velké plánování a pečlivou přípravu na empirický sběr dat, postup srovnávání a podobně. Jsem si vědoma, že i přes svědomitou práci při přípravě tento projekt s sebou nese několik limitů a výzev, které bych na tomto místě ráda zmínila a prodiskutovala.

Prvním jsou **rozhovory s rodiči a dětmi cizinci**. Při plánování výzkumu jsem chtěla sesbírat rozhovory také s rodiči cizinci a jejich dětmi a mít tak také jejich vyjádření a zkušenosti s českým a norským vzdělávacím systémem a zajistit tak triangulaci respondentů. Při sběru dat v Oslo jsem bohužel neuspěla získat rodiče cizince k účasti na výzkumu. Zkoušela jsem je oslovit písemně, následně osobně před školou, také přes učitele, kteří vybraným rodičům vysvětlili, proč ve škole jsem a co bych od nich potřebovala. Učitelé však nechtěli na rodiče příliš tlačit, protože si s nimi budují důvěru poměrně dlouhou dobu a nechtějí si ji narušit. Ani přes pomoc učitelů se mi nepodařilo získat je k rozhovorům. Zajímaly mě důvody, proč rodiče nechtějí přistoupit ke spolupráci. Ve většině případů šlo o jazykovou bariéru, kdy rodiče neuměli norsky ani anglicky. Můj rozpočet bohužel nedovolil spolupráci s tlumočníky. Dalším důvodem byl přístup rodičů ke škole. Většina rodičů pochází ze států, kde mají autoritativní školský systém a to, že rodiče jdou do školy, znamená, že jejich dítě udělalo něco špatného. Další rodiče vysvětlili, že nechtějí být „zkoušení“, že neví nic o norském systému a že mají strach, že něco řeknou špatně a vymstí se jim to později ve škole. Kvůli nespolečnosti s rodiči jsem nezískala ani povolení k zařazení jejich dětí do svého výzkumu, pro které bych podle norských pravidel potřebovala písemný souhlas rodičů. V práci jsem díky tomu mohla na druhou stranu zaměřit detailnější pohled na podporu školní adaptace dětí cizinců výhradně z pohledu poskytovatelů této podpory.

Za limit v tomto ohledu ale považuji fakt, že se mi nepodařilo k rozhovorům získat **zástupce PPP** v českém prostředí a v norském jen částečně (zástupce PPP pro O2 neměl čas), proto o mezo úrovni usuzuji především na základě dostupných dokumentů a výpovědí učitelů.

Dalším bodem je reakce na otázku, které často čelím. Týká se toho, jak si jsou **podobné rodiny cizinců** ve zkoumaných čtyřech školách (jak se liší/shodují příjmem, vzděláním, národností, důvodem imigrace atd.) a tudíž jak mohu oba systémy srovnávat. Této pochybnosti předcházím jednak detailním popisem výběru konkrétních škol, které se nachází ve „srovnatelných oblastech“ v obou hlavních městech. Nejedná se tak ani v jednom případě o školy vyznačující se příliš velkým počtem cizinců, uprchlíků či ekonomicky slabých rodin. Všechny školy jsou situované v oblastech, kde žijí především ekonomičtí migranti. Ve svém výzkumu cíleně volím školy spíše běžné, tedy ty v oblasti s populací obyvatelstva střední vrstvy. Cílem studie není ukázat extrémní jako nejchudší či nejbohatší oblasti, ačkoli jsem si

vědoma, že situace v těchto typech škol bude odlišná. Nelze tedy výsledky z šetření podpory školní adaptace dětí cizinců ve zkoumaných školách generalizovat na veškeré školy. Je důležité si uvědomit, že i mezi skupinami cizinců jsou rozdíly stejně tak jako u majoritní společnosti. Argumentuji zde výzkumem Leirvikové (2014), která předkládá výsledky potvrzující, že příslušnost k etnické skupině nezpůsobuje rozdíly v integraci jako takové, to, co činí rozdíly, je právě socio-ekonomický status rodiny (Kostecká, et al., 2017). Jinými slovy, školy nepodporují jinak Vietnamce či Somálce, proto národnost pro mě při výběru škol nehrála roli.

Čtenáře možná napadne dále otázka, co vlastně chápu **úspěšnou podporou adaptace**, jak změřím to, že je podpora úspěšná a to, jak jsou zkoumané školy v tomto ohledu úspěšné. Pojem podpory školní adaptace dětí-cizinců vysvětluji ve třetí kapitole teoretické části. Cílem této práce ale není hodnotit úspěšnost či neúspěšnost podpory školní adaptace dětí cizinců, nýbrž porovnat, jak k podpoře školní adaptace dětí cizinců přistupují dvě prostředí: české a norské. Jde tedy o způsoby dvou zemí, jak docílit toho, aby jedinec mluvil plynně vyučovacím jazykem, účastnil se sociálních akcí školy, aby jeho rodiče spolupracovali se školou a aby učitelé měli naplněné své potřeby detekované při práci s dětmi cizinci a jejich rodiči. O úspěšnosti procesu podpory školní adaptace dětí cizinců hovoří spontánně dotazovaní učitelé sami v tom smyslu, že zdůrazňují oblasti, které považují za důležité pro možnost úspěšně poskytnout podporu dětem cizincům v jejich školní adaptaci.

Stejně tak jsem si vědoma nebezpečí, že celý proces podpory školní adaptace dětí cizinců může být **ovlivněn ne jenom adaptačním programem**, ale dalšími proměnnými, jako je osobnost učitele, přístup rodiny ke vzdělání, osobnost jedince, psychická odolnost atd. Nicméně jak uvádím výše, cílem práce není hodnotit, která škola je nejlepší, ale na příkladech ukázat, jak školy pracují se strategickými dokumenty a zákony, a jak na jejich základě realizují podporu dětí cizinců a rodičů, na kterou mají dle zákona právo.

Jako další bod, který chci zmínit, je fakt, že k rozhovorům se mnou přistoupili učitelé, kteří jsou cizincům obecně **otevření** a chtějí jim pomáhat a jsou velmi motivovaní pomoci jim i rodičům, vzdělávat se atd. Chybí mi tak ve vzorku učitelé, o kterých „moji“ respondenti hovoří jako o učitelích, kteří volí vůči cizincům strategii: nevidím tě, nevšímám si tě, nebudu dělat nic jinak. Taková charakteristika respondentů nebyla kritériem výběru, spíše je to jeden z výsledků výzkumu. Proto jsem se snažila získat rozhovory také s učiteli skeptickými vůči příchodu cizinců, nicméně jsem v tomto neuspěla.

Za jistý limit považuji také obecně **omezený čas**, který jsem mohla ve školách strávit. Ideální se mi jeví vzhledem k danému tématu provést dlouhodobý výzkum počínající příchodem dítěte cizince do školy, který by sledoval vývoj adaptačního procesu minimálně po dobu jednoho roku (to je doba, během které učitelé zmiňují, že dochází nejčastěji k největší

podpoře). Takový výzkum by umožňoval popsat průběh procesu adaptace a upozornit na klíčové/kritické momenty v tomto procesu.

Je známo, že výsledky kvalitativních šetření **nelze zobecňovat** na celou populaci. Proto ani výsledky z prezentovaného výzkumu nemají ambici vystupovat jako všeobecně platné. Nicméně lze se domnívat, že představený stav podpory adaptace dětí-cizinců bude podobný ve školách s obdobnými charakteristikami, jako mají sledované školy (počet cizinců, specifika personálu, velikost školy apod.). Stejně tak nemohu říci, že představený výzkum potvrdil nebo vyvrátil některá tvrzení z předešlých výzkumů či teorií. Bez ohledu na tendenci zobecňovat výsledky provedeného šetření se ale nabízí porovnat je s nálezy předešlých výzkumů. Výsledky disertačního projektu ukázaly v některých oblastech podobná zjištění, ke kterým došly již dřívější zahraniční výzkumy. Lze se tak domnívat, že řada témat je v otázce vzdělávání dětí-cizinců společná pro řadu států, jen k nim dochází z jiných důvodů a řeší se jinými způsoby s ohledem na politický, demografický, historický a ekonomický kontext každého státu. Na druhou stranu tato studie není typická případová studie, jedná se o čtyři případy zasazené do kontextů. Tím hranici typické případové studie překračuje.

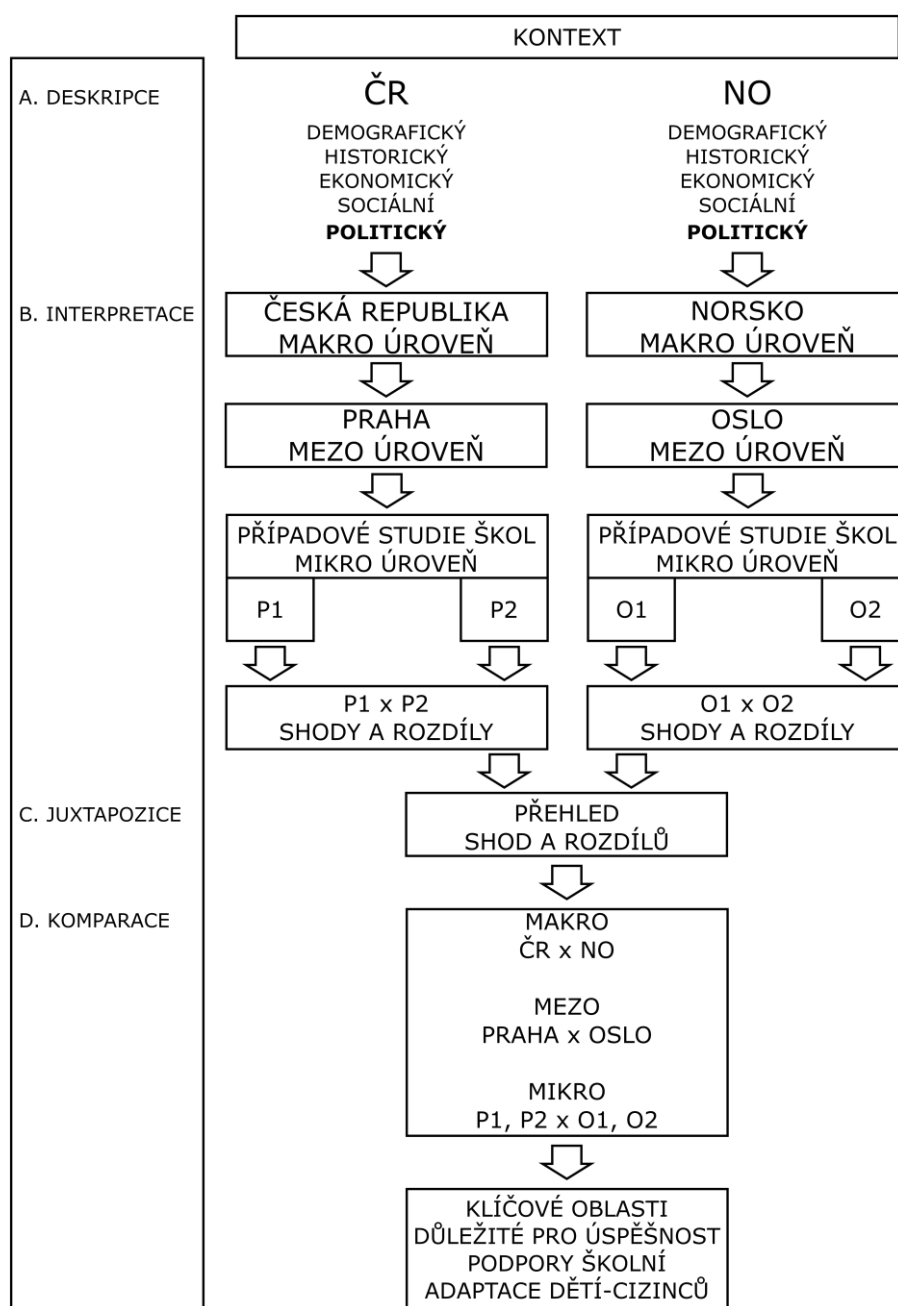
A proto přes výše zmíněné limity má předkládaná práce také své silné stránky a přínosy. Nejzásadnější shledávám především v **komplexním popisu** české situace v tématu podpory školní adaptace dětí cizinců (i přes existenci několika výzkumů lze téma podpory školní adaptace dětí cizinců považovat v českém prostředí stále za oblast téměř neprobádanou). Díky struktuře práce (makro, mezo, mikro úroveň) poskytne práce náhled do současných vzdělávacích dokumentů a jejich reflexi tématu podpory školní adaptace dětí cizinců; regionální úrovně a způsobů podpory školy patričními institucemi ve zkoumané oblasti a konečně do praxe dvou pražských škol a jejich způsobů vypořádávání se s přítomností dětí cizinců. Výsledky práce díky tomuto záběru mohou posloužit jako podklad pro další bádání, stejně tak jako náměty pro tvůrce vzdělávací politiky či pro samotné vedení a učitele škol.

Další přínos vidím v **nastínění zahraničního kontextu** (opět ve všech třech úrovních), a to státu, který má se vzděláváním dětí cizinců oproti České republice větší zkušenosti, což může být v našem prostředí chápáno jako ukázka dobré praxe. Současně text poukáže na opatření, která se v norském prostředí nesečkala s úspěchem.

V neposlední řadě práce **obohacuje českou srovnávací pedagogiku** jako takovou o mezinárodní kvalitativní šetření s detailně popsanou a provedenou metodologií srovnávací pedagogiky.

# EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části budou představeny dvě prostředí (české a norské) a jejich zkušenosti a praxe související s tématem disertační práce, tedy podporu školní adaptace dětí cizinců. Text je vystavěn na základě Beredayovy čtyřkrokové metody srovnání (popsané v metodologické části), jehož strukturu nastiňuje následující schéma. Z něho plyne, že se empirický text skládá ze čtyř hlavních částí, které jsou označeny velkými tiskacími písmeny A až D (A. Deskripce, B. Interpretace, C. Juxtapozice D. Komparace). Struktura a obsah jednotlivých kroků jsou vždy představeny v jejich úvodu.



Obrázek 3: Schéma způsobu prezentace dat v empirické části



## ***A. Deskripce českého a norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců***

Prvním krokem Beredayovy srovnávací metody je *deskripce*. Jedná se o popis, který slouží k nastínění situace ve vybraných kontextech s ohledem na zkoumaný fenomén. V následujících dvou kapitolách se proto budu věnovat pěti kontextům (demografickému, historickému, ekonomickému, sociálnímu a politickému) podpory školní adaptace dětí-cizinců, a to nejprve v českém (kapitola 1), poté v norském (kapitola 2) prostředí.

### **1. Deskripce českého kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců**

Následujících pět podkapitol bude věnováno tomu, jaká je situace podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice s ohledem na její demografii, délku zkušenosti s přijímáním cizinců, financování vzdělávání dětí cizinců, přístup společnosti k cizinecké problematice a politiku v oblasti vzdělávání dětí-cizinců.

#### ***1.1 Demografický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice***

V současné době pobývají v České republice zhruba 4 % cizinců z celkové populace (sčítání lidu 2011: 422 276 cizinců<sup>57</sup>). To je v evropském kontextu, jehož průměr činí 8 %, poměrně nízké zastoupení. Oproti ostatním státům jsme také specifictví tím, že většina příchozích cizinců nám je kulturně blízká a nemáme větší zkušenosti s kulturně odlišnými cizinci. Česká republika je navíc pro řadu cizinců transitní zemí, ze které po několika letech opět odcházejí. Nejvyšší míru zastoupení tvoří občané Slovenska (19,5 %) a Ukrajiny (27,5 %). K početnějším skupinám patří také občané Vietnamu (12,5 %), Ruska (7,5 %) a Polska (4 %).

Děti-cizinci tvoří zhruba 2 % žáků na českých základních školách<sup>58</sup>. Nejpočetnější skupiny cizinců v základních školách tvoří Ukrajinci (4 039), Slováci (3 775), Vietnamci (3 220) a Rusové (1 321), dalšími většími národnostními skupinami jsou Bulhaři (385), Mongolové (343), Moldavci (339) a Poláci (302) (ČSÚ, 2015).

Co se týče demografického rozložení cizinců, lze sledovat, že jejich koncentrace je (ostatně jako v ostatních státech) především v hlavním městě a také ve středočeském kraji, kde

---

<sup>57</sup> Nejčastěji to byli občané jiné země Evropské unie (35,7 %) nebo občané evropské země mimo EU (40,3 %). Třetí nejvyšší zastoupení měli občané země Asie (20,3 %). Na občany země severní Ameriky, Afriky, karibské oblasti, jižní a střední Ameriky a Oceánie připadlo zbylých 3,7 % populace cizinců (ČSÚ, 2014, s. 3).

<sup>58</sup> Z toho 28 % žáků-cizinců přichází z EU a více než dvě třetiny z tohoto počtu představují žáci-cizinci na 1. stupni, tedy v primárním vzdělávání. Počet žáků-cizinců na základních školách rok od roku vzrůstá (Šindelářová & Škodová, 2012).

žije třetina všech cizinců (Kostecká, et al., 2017). Dále jsou pro cizince atraktivní města Brno, Ostrava a další oblasti s úspěšnými průmyslovými podniky (Plzeň, Mladá Boleslav, Pardubice, Kolín), kde cizinci nacházejí pracovní uplatnění. Oblíbené je pro cizince kvůli stejnému důvodu také české pohraničí s Německem.

Česká republika je pro cizince jednou z nejlákavějších destinací z postkomunistických zemí (Kostecká, et al., 2017), a jak uvádí také Drbohlav (2011), v migrační otázce se stále více začíná podobat (i přes řadu specifík českého prostředí) státům západní Evropy (např. cizinci mají srovnatelné nebo někdy dokonce lepší výsledky na trhu práce než čeští obyvatelé<sup>59</sup> (OECD a EU, 2015 in Kostecká, et al., 2017). Česká republika ale zatím stále nepociťuje tradiční negativní jevy spojované s migrací tak, jako tomu bývá v ostatních západních zemích (kriminalita, segregace atd.) (Drbohlav, 2011). I z toho důvodu je potřeba soustředit se na preventivní a integrační opatření, přičemž vzdělání lze jistě považovat za jedno z nejzásadnějších. Nebudeme-li věnovat pozornost těmto opatřením, můžeme očekávat, že se zvyšujícím se počtem cizinců dojde současně ke zvýšení těchto negativních jevů (Kostecká, et al., 2017; Čermák & Jánská, 2011; Drbohlav, 2011).

## ***1.2 Historický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice***

Česká republika se řadí spolu s dalšími postkomunistickými státy středoevropského prostoru do skupin zemí, které po delší době politicky podmíněné stagnace zaznamenaly po pádu železné opony ekonomické a politické proměny, které provázely ekonomický růst. Vstupem států do Evropské unie se jejich atraktivita stala ještě větší a země se staly oblíbenou migrační destinací. V novodobé historii (20. století) můžeme nicméně hovořit o převažující emigraci až do 90. let 20. století (Kostecká, et al., 2017; Václavíková, 2001).

První větší vlnu příchodu cizinců v moderních dějinách československého státu jsme zaznamenali v období konce druhé světové války, kdy do země přijížděli především Slováci, Maďaři, Rumuni obyvatelé SSSR a také Řekové. V šedesátých letech začali tvořit zajímavou etnickou skupinu Vietnamci, Kubánci, občané z Angoly, Nikaragui a Severní Korey, kteří sem přicházeli v rámci mezivládních dohod jako dělníci<sup>60</sup>. Děti neslovanských cizinců byly lékařem vyšetřovány a umisťovány do dětských domovů, které se za těmito účely nouzově zřizovaly po celém Československu z rekreačních objektů apod. (Sloboda, 2002). Kultura cizinců byla tehdy potlačována a byla jim vnucena kultura československá, podle které u nás museli žít.

---

<sup>59</sup> Viz migrační paradox (srov. North, 2009).

<sup>60</sup> Více o specifikách a důvodech příjezdu nejvíce zastoupených národností viz Kadlubiec (1997).

Podle Václavíkové (2001) nebyl od této doby do roku 1989 s jejich integrací, která nesla jasně asimilační rysy, problém. Tento fakt můžeme zdůvodnit tím, že nezaměstnanost byla téměř nulová, cizinci tak měli práci, jejich děti chodily do speciálních či běžných škol a vše se jevilo jako bezproblémová integrace. Je nutné si uvědomit, že v tomto období zde žilo pouze 40-80 000 cizinců (Sloboda, 2002). O vzdělávání dětí-cizinců a přípravě učitelů v této oblasti do roku 1990 nejsou volně dostupné detailnější zdroje.

### ***1.3 Ekonomický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice***

Česká republika se ve srovnání s ostatními zeměmi vyznačuje velmi nízkými výdaji na žáka v povinném vzdělávání. Průměrně bylo v roce 2015 věnováno zhruba 5 % HDP na vzdělávání v zemích OECD (OECD, 2018), zatímco v České republice to byly necelé 4 %. Nižší procento HDP dává na vzdělávání už jen Maďarsko, Lucembursko, Irsko a Rusko (OECD, 2018).

Financování základních škol probíhalo v České republice do ledna roku 2017 formou normativů ze státního rozpočtu (§161 ŠZ). Stále častěji docházelo ke kritice tohoto systému kvůli tomu, že nepostihuje specifika jednotlivých regionů a mezi kraji jsou velké rozdíly ve výši finanční podpory na vzdělávání ve stejném typu škol. Reforma z ledna roku 2017 toto pozměňuje. Hlavní změnou je, že je prováděcími předpisy stanoven maximální rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. Stanovené maximum bude vyjadřovat stav umožňující poskytování vzdělávání v potřebné kvalitě a bude jasně a jednoznačně odvozeno od počtů žáků ve třídě základních škol<sup>61</sup>.

Co se týče financování vzdělávání cizinců v základních školách, došlo v této oblasti nedávno také ke změně, a to v rámci inkluzivní reformy z roku 2016. Cizinci, na které školy chtějí podporu, jsou posíláni do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření. Když na jeho základě získají potvrzení o potřebě podpůrného opatření druhého či třetího stupně (podle § 16 ŠZ), dostanou školy na daného cizince finanční podporu. Pro cizince lze taktéž žádat o asistenta pedagoga<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Tehdejší ministryně (Kateřina Valachová) uvedla, že tyto změny naplňují beze zbytku doporučení OECD: „*Rozpis rozpočtu bude nově pro školy a školní družiny provádět přímo MŠMT, nikoliv krajské úřady prostřednictvím krajských normativů. Při rozdělování peněz se díky tomu zohlední rozdílná velikostní a oborová struktura škol v krajích, finanční náročnost podpůrných opatření a rozdílná platová úroveň pedagogů v jednotlivých školách. (...) Tyto změny ve způsobu financování by měly začít platit od 1. 1. 2019.*“ (MŠMT, 2017).

<sup>62</sup> Navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu podle § 161 až 163 z důvodu využití asistenta pedagoga je možné pouze tehdy, pokud dalo k využití asistenta pedagoga v daném případě souhlas ministerstvo v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo krajský úřad v případě ostatních škol.

Dále školy mohou žádat (již tradičně) o rozvojové programy na podporu vzdělávání dětí-cizinců podle § 20 školského zákona. Žádná automatická finanční podpora pro školy vzdělávající cizince neexistuje, vždy se jedná o iniciativu vedení školy. Akční plán 2016 – 2018 (MŠMT, 2015a, s. 38) počítal s potřebou navýšení rozpočtu na vzdělávání cizinců podle § 16 následovně: „1. Navýšení prostředků na podporu vzdělávání cizinců v ZŠ na základě neuspokojené poptávky z rozvojového programu (19.5 mil. Kč); 2. Informační a vzdělávací kampaň pro pedagogické pracovníky v oblasti implementace podpůrných opatření (NIDV), Koordinační centra pro vzdělávání žáků cizinců (NIDV) (12 mil. Kč).“

Z výše uvedeného vyplývá, že na vzdělávání dětí-cizinců do škol nepřicházejí žádné peníze automaticky. Chce-li škola jejich vzdělávání finančně podpořit, musí jednotlivá vedení škol aktivně žádat o rozvojové programy podle § 20 nebo finance získat na základě potvrzení pedagogicko-psychologické poradny, která cizince podle § 16 vyšetří a určí potřebný stupeň podpůrného opatření, na které škola dostane finanční příspěvek<sup>63</sup>.

#### ***1.4 Sociální kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice***

Do roku 1989 byl u nás jasně možno vidět model asimilace jako strategie začleňování cizinců, neexistovaly tedy žádné ohledy k národnostní či kulturní odlišnosti občanů. Od sametové revoluce uběhlo téměř třicet let, v mnoha oblastech je model asimilace stále zřetelný. Jistě to souvisí s tím, že jsme tradičně společností spíše homogenní ve smyslu národnostním i kulturním. Co se týče neevropských cizinců, máme větší zkušenost pouze s přijímáním Vietnamců či Turků. Až během posledních let k nám přicházejí cizinci z odlišných kultur a učitelé teprve získávají nové zkušenosti s výukou jejich dětí:

Mnozí učitelé a pedagogičtí pracovníci v základním vzdělávání postupně získávají určité zkušenosti s výukou žáků mnohých národností, avšak v posledním desetiletí stále stoupá v základní škole počet žáků-cizinců, kteří přicházejí do střední Evropy z dalších vzdálených zemí se zcela odlišnými kulturami (Šindelářová & Škodová, 2012).

Česká společnost je obecně stále uzavřená a opatrná vůči cizincům, o čemž svědčí mimo jiné vznikající protimigrantské skupiny (které mají poměrně velkou podporu veřejnosti), a také úspěch některých politických stran, které mají založený svůj program na protimigračních tendencích. Stejně tak je česká společnost skeptická k inkluzivnímu vzdělávání a konceptu rovnosti obecně. Na tuto skepsi upozorňuje národní dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie 2020), (MŠMT, 2015b):

---

<sup>63</sup> Důležité je mít na paměti, § 16 a § 20 se mají podporovat, nevylučují se. Jinými slovy lze děti-cizince podporovat současně individuálně po vyšetření v PPP (§ 16), ale také formou skupinových kurzů podle (§ 20).

Nebyla provedena osvěta, která by popularizovala, v zahraniční literatuře známý a hojně citovaný náleží, že vysoká kvalita a spravedlivost nejsou protichůdné či konkurující si cíle, a která by se pro ideu dostupného a spravedlivého vzdělávání snažila získávat odbornou i širokou veřejnost. Cíl zvyšovat dostupnost a snižovat závislost výsledků na rodinném zázemí nejenže není veřejností požadován, ale často jí ani tolerován, neboť je směřován s požadavkem rovnosti výsledků. Idea inkluzivního vzdělávání je často mylně interpretována jako naplnění tříd rozmanitou populací při setrvání u stávajících metod a zdrojů a je rovněž slučována s nechvalně proslulou jednotnou školou.

I z tohoto důvodu je přijímání dětí-cizinců do českého vzdělávacího systému často problematické. Tendenci přístupu českého školství k cizincům hodnotí Jarkovská (et al., 2015) obecně jako jejich nezviditelňování oproti zdůrazňované jinakosti romských žáků. Může tomu být právě proto, že kvůli malým zkušenostem s cizinci nemají školy dostatečné informace a prostředky, jak k cizincům přistupovat.

Vzdělávání cizinců se v českém prostředí věnuje několik organizací (státních, i neziskových). Ze státních lze zmínit NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), což je organizace přímo řízená MŠMT, která se konkrétně vzdělávání dětí-cizinců věnuje intenzivně v rámci projektu *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky-cizince* od roku 2014. Pro učitele pořádá řadu seminářů, na webovém portálu projektu jsou dostupné metodické materiály pro učitele (především o tom, jak děti učit češtinu pro cizince), a nabízí řadu formulářů potřebných pro přijetí a nástup do mateřských a základních škol v několika jazykových mutacích pro rodiče-cizince. Od roku 2015 NIDV provozuje a aktualizuje webový portál [www.cizinci.nidv.cz](http://www.cizinci.nidv.cz).

Dále lze zmínit NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), pro který je společné vzdělávání jedním z hlavních témat, kterým se zabývá. Děti-cizinci jsou jednou z cílových skupin aktuálního projektu APIV A (Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem). Projekt mapuje jednak současný stav společného vzdělávání a rovněž nabízí školení a kurzy učitelům v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz <http://www.nuv.cz/projekty/apiva>).

Dalším orgánem, který je nutné uvést, je Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)<sup>64</sup>, která patří spolu se speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ). PPP poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. PPP vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti poradny (Vyhláška č. 73/2005

---

<sup>64</sup> Dostupnost poraden je v celé ČR poměrně dobrá, prakticky ve všech krajích jsou jejich služby přibližovány klientům také pomocí odloučených pracovišť. Celkový počet pracovníků všech PPP v ČR se v roce 2008 blížil 900, z toho necelou polovinu tvořili psychologové, přibližně třetinu speciální pedagogové, osminu sociální pracovníci, zbytek administrativní pracovníci a technický personál (NÚV, nedat.).

Sb.<sup>65</sup>) a do vzdělávacího procesu zasahují, pokud je určitým způsobem znesnadněn. Na základě diagnostiky a doporučení PPP se volí, upravuje a navrhuje specifická vzdělávací cesta jednotlivých žáků. Dále PPP pomáhají při rozvoji kompetencí učitelů. V otázce vzdělávání dětí-cizinců mají hrát poradny hlavní roli po spuštění inkluzivní reformy, podle které mají být všichni cizinci jazykově vyšetřeni v poradnách. Na základě výsledků vyšetření mají poradny doporučit školám, jak postupovat při výuce konkrétního cizince. Jaké nástroje a jak kompetentní personál mají poradny k dispozici, zřejmé není.

Nejvýznamnější roli v otázce podpory vzdělávání dětí-cizinců dodnes hrají neziskové organizace. Největší aktivitu projevuje nezisková organizace META, která od roku 2004 podporuje cizince ve vzdělávání a pracovní integraci. Nabízí podporu pedagogům<sup>66</sup> a školám při řešení specifických potřeb dětí a žáků-cizinců (META je nazývá žáci s odlišným mateřským jazykem, neboli žáci s OMJ). Má snahu tvořit metodiky, materiály pro učitele a snaží se komunikovat se školami. META reaguje také na téma komunikace škol s rodiči-cizinci, které je často označováno za problematické. Proto vytvořila několik dopisů pro rodiče-cizince v několika jazykových mutacích o českém vzdělávacím systému, o omlouvání nepřítomnosti dětí, o přijetí do školy a podobně. META se dokonce snaží vytvořit standardizovaný test češtiny a kurikulum pro výuku češtiny jako druhého jazyka<sup>67</sup>.

Česká republika se zatím neúčastní velkých mezinárodních výzkumů zaměřených na vzdělávání dětí-cizinců. Této problematice totiž v české pedagogické teorii a praxi dosud nebyla věnována dostatečná pozornost. Existující texty o dětech-cizincích jsou orientované na jejich integraci do českého vzdělávacího systému (Kostelecká, Hána, & Hasman, 2017; Machovcová, 2017), často se soustředí na bariéry v tomto procesu, se kterými se cizinci a školy v procesu integrace potýkají (Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011). Několik textů potom stručně reflektuje národní vzdělávací politiku ve vztahu k cizincům (Jarkovská, et al., 2015; Kostelecká, et al., 2015; Bačáková, 2012; Vojtíšková, 2012; Janská, et al., 2011; Ježková, 2010; Drbohlav, Dzúrová, & Černík, 2007; Tollarová, 2006; Kunzová, 2001).

---

<sup>65</sup> Činnost pedagogicko-psychologických poraden (a dalších školských poradenských zařízení) upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. (2004), Vyhláška č. 73/2005 Sb. (2005) a její novela Vyhláška č. 147/2011 Sb. (2011), zejména pak Vyhláška č. 72/2005 Sb. (2005) a její novela Vyhláška č. 116/2011Sb. (2011).

<sup>66</sup> Pro pedagogy dále vytváří metodické i výukové materiály, organizuje akreditované semináře a řadu podstatných informací o vzdělávání dětí-cizinců lze najít také na informačním portálu [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).

<sup>67</sup> Také Pedagogická fakulta UK v Praze vytvořila standardizované diagnostické testy řečových dovedností dětí-cizinců prvního a druhého stupně ZŠ od nulových znalostí až po úroveň B1.

## ***1.5 Politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v České republice***

Až do konce roku 2005 platil v České republice Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. V něm nebyla uvedena povinnost poskytovat cizincům přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občanům České republiky. Nutno ale podotknout, že již v té době platila pro Českou republiku řada mezinárodních úmluv, v rámci kterých byli cizinci chráněni před diskriminací a které jim zaručovaly rovné právo na vzdělání. Jak uvádí Škodová a Šindelářová (2012), začleňování dětí-cizinců do českého vzdělávacího procesu probíhalo zcela nahodile a nesystematicky. Cizinci totiž byli zařazováni do příslušného ročníku do běžných tříd pouze na základě věku a doloženého dokončeného vzdělání v zemi původu<sup>68</sup>.

O cizincích explicitně pojednává až nový školský zákon, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V něm je ukotveno právo na přístup ke vzdělávání pro všechny cizince, a to za stejných podmínek jako občanům České republiky. Dalo by se předpokládat, že na tomto základě bude učitelům k dispozici patřičná materiální podpora. Žádné materiály uzpůsobené konkrétně pro výuku dětí-cizinců pro jednotlivé předměty ale neexistují (kromě učebnic pro výuku češtiny pro začátečníky):

Bohužel ani v současné době neexistuje dostatek vhodných učebnic pro žáky-cizince mladšího a staršího školního věku, jež by odpovídaly očekávaným výstupům podle RVP. Chybějí i pomocné studijní materiály upravené podle potřeb a požadavků žáků-cizinců, podrobnější metodické návody pro pedagogy, modifikovaný systém testů a certifikátů, a tak musí učitel často jen podle vlastního uvážení vybírat témata a náměty k probírání, úlohy a činnosti, které by dovedly žáka-cizince k osvojení komunikační a sociokulturní kompetence ve vyučovacím jazyce (Šindelářová & Škodová, 2012).

Děti-cizinců se týkají §36; §183b, §16 a § 20 Školského zákona. Podle nich se povinná školní docházka vztahuje na státní občany České republiky, na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, a dále na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (§36 a §183b ŠZ).

Vzdělávání dětí-cizinců prošlo na podzim roku 2016 legislativní změnou v rámci inkluzivní reformy, která přinesla novelizaci školského zákona 82/2015 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

---

<sup>68</sup> Některé školy, které se nacházely v blízkosti azylových středisek, do nichž přicházely desítky cizinců, jako např. ZŠ Bělá ve Středočeském kraji, zřizovaly pro žáky-cizince na 1. stupni tzv. vyrovnávací třídy a teprve pak je zařazovaly do klasických tříd. Ve většině škol v ČR byl však žák-cizinec začleněn do nižšího ročníku, než odpovídalo jeho věku. Ten ale zpočátku jen pasivně přihlížel vyučování a pedagog se mu zpravidla nevěnoval (Šindelářová & Škodová, 2012).

vzdělávání spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Novelizace zákona znamenala podstatné změny pro všechny, kteří při výuce potřebují speciální podporu, a která jim z rozličných důvodů nebyla dříve zajištěna vůbec nebo ne dostatečně. Konkrétně se změna týká §16 ŠZ, ve kterém už nenajdeme poměrně spornou klasifikaci žáků do kategorií podle jednotlivých „postižení“<sup>69</sup>. Tento krok byl reakcí na několikaletou debatu o vhodnějším rozlišení znevýhodněných dětí. Debata vyústila v potřebu: *„...přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování; podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory.“* (MŠMT, 2015b, s. 17). Na tomto základě byl starý výčet klasifikací postižení nahrazen výčtem podpůrných opatření, který obsahuje pět stupňů rozdělených podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti podpůrných opatření (META, 2016), a zároveň lze různé druhy i stupně podpůrných opatření kombinovat<sup>70</sup>.

Děti-cizinci, kteří v rámci své rodiny používají jiný jazyk než jazyk český jako jazyk dominantní, a /nebo děti, které nerozumí patřičně vyučovacím jazyku, náleží právě do skupiny dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a týká se jich tak § 16. U dětí-cizinců se předpokládá, že podpora se bude nabízet v rámci prvního stupně podpůrných opatření, nebude-li ze strany dítěte-cizince zaznamenán další problém. Detailněji o tom, na jakou podporu mají děti-cizinci podle novelizovaného zákona nárok, píše META<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> „(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (2) Podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a ŠPZ, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb (...) c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (...) f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga. (...)“ (§16 ŠZ).

<sup>70</sup> „Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (...)“ (§ 16 (4) ŠZ).

<sup>71</sup> „Míru potřebnosti podpory posuzuje a doporučuje ŠPZ na základě žádosti zákonného zástupce, v případě mírných obtíží pak samotná škola: 1. STUPEŇ, přijímá-li nebo vzdělává-li škola dítě, které zatím nemá doporučení ŠPZ, ale je zjevné, že potřebuje větší podporu (dítě nerozumí vůbec vyučovacím jazyku, nebo rozumí a komunikuje, ale porozumění textům nebo výkladu je nedostatečné, stejně jako písemné i ústní vyjádření), uplatňuje škola podporu v prvním stupni a zároveň doporučuje rodičům bezodkladně navštívit ŠPZ. ŠPZ má povinnost nově vydat zprávu a doporučení škole nejpozději do 3 měsíců od podání žádosti zákonným zástupcem. První stupeň PO škola využívá také v případě žáka (nově přijatého či stávajícího), který je v ČR již delší dobu, jazyk používá plynule na běžné komunikační úrovni, ale akademický jazyk potřebný pro úspěšné zvládnutí (např. odborných) předmětů dělá žákovi stále obtíž. První stupeň PO může sloužit jako nástroj pedagogické diagnostiky žáka. U žáků cizinců (žáků s potřebou posílení výuky českého jazyka jako jazyka druhého) se doporučuje: V ŠŠ 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka/týden, nejvýše celkem 200 h.“ (META, 2016).



Z § 16 dále vyplývá, že mělo dojít ke změně ve vztahu ke školským poradenským zařízením (ŠPZ), se kterými mají být školy v těsnějším kontaktu, což bylo identifikováno jako předpoklad úspěšnosti předkládaných změn inkluzivní reformy. Včasné vyšetření v ŠPZ ukončené zprávou s doporučeními, jak pracovat s konkrétním jedincem s ohledem na jeho jazykové potřeby, mělo školám usnadnit práci s cizinci. Taková vyšetření, jak píše META (2016), předpokládají významné navýšení kapacity personálu poraden, kterým přibude výrazně větší zodpovědnost a rozšíří se náplň práce. Předpokladem úspěchu bylo také rozšíření využívání služeb tlumočnicků pro případ, že rodiče cizinci, kteří budou doprovázet své dítě, nebudou rozumět česky, aby byli s porozuměním informováni o všech potřebných náležitostech vzdělávání svých dětí. V nové úpravě legislativy však stále nenajdeme vyjádření k intenzivní jazykové přípravě ihned po příchodu dětí-cizinců do české školy, jak bývá běžné v zahraničí.

Konkrétně o vzdělávání cizinců pojednává § 20 ŠZ, podle kterého má krajský úřad pro děti-cizince podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistit bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka také podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole (ŠZ, § 20, (8)). Finanční podpora školám v rámci § 20 není automatická, stále je možná pouze po podání žádosti ředitelů jednotlivých škol o rozvojové programy MŠMT. To je již dlouhodobě kritizováno řediteli, ale i odborníky na inkluzi (META, 2016).

## 2. Deskripce norského kontextu podpory školní adaptace dětí-cizinců

Následujících pět podkapitol představuje opět demografický, historický, ekonomický, sociální a politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců, tentokrát však vztažený na norské prostředí. V porovnání s představením českých kontextů je norská deskriptivní část poněkud delší a informačně bohatší. Obě části se tak mohou na první pohled jevit jako nestejně hodnotné. Důvodem, proč věnuji norskému kontextu více prostoru, je skutečnost, že norské prostředí je pro nás vzdálenější a neznámé. Považuji proto za důležité objasnit několik podstatných kontextových náležitostí. Více prostoru je norskému kontextu věnováno také proto, že v norském prostředí je téma podpory školní adaptace dětí-cizinců řešeno již několik dekad, a z toho důvodu je dostupné větší množství zdrojů.

### 2.1 *Demografický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku*

Norsko se prezentuje jako multikulturní společnost. Kromě norského obyvatelstva ji tvoří dvě skupiny cizinců: lidé z původních kultur a lidé z kultur nově přichozích (Eidsvaag, 2011). První skupinu, původní kultury Norska, tvoří národní uznané minority, které se v zemi vyskytují již po mnoho století a které v jistých obdobích tvořily více a v jiných méně viditelnou skupinu. Největší národní minoritou jsou dodnes Sámové<sup>72</sup>, jejichž historické sepjetí se zemí trvá déle než uznání Norska jako politické jednotky<sup>73</sup>. Druhou a početnější skupinu dnes tvoří „noví“ obyvatelé přicházející z různých států světa, ať už za účelem ekonomickým či hledáním politické ochrany<sup>74</sup>. Celkově dnes „noví“ cizinci tvoří 16,8 % norské společnosti (724 987 osob) s následujícími největšími národnostními skupinami: Poláci, Litevci, Švédové, Somálci, Němci, Iráčani, Syřani (SSB, 2017). Norové mají také dlouholeté zkušenosti s kulturně a nábožensky odlišnými skupinami (Daugstad & Ostby, 2009).

Co se týče dětí-cizinců, není lehké uvést, kolik jich přesně do norských škol dochází. Protože kvůli myšlence, že neustálé rozdělování dětí do kategorií podle národností jde proti zásadám integrace a multikulturality, se nevedou statistiky o dětech z hlediska jejich původu.

---

<sup>72</sup> V češtině též známí pod označením Laponci.

<sup>73</sup> Vztah mezi Sámy a norskou společností se vyznačuje historickými konflikty spojenými s diskriminací a napadáním Sámů ze strany majority. Dnes jsou uznáni jako národnostní menšina podle *ILO Konvence o právech původního obyvatelstva* (1989) a sámština je vedle norštiny oficiálním jazykem Norska. Jako další národní minority jsou podle evropské rámcové úmluvy o ochraně národních minorit (St. meld. nr. 80 (1997-98)) uznány takzvaní Kvénové, Židé, Lesní Finové (*Skogfinner*), Cikáni a Romové/Tataři.

<sup>74</sup> Z celkového počtu cizinců jich 39 % přišlo za účelem sloučení rodiny, 33 % kvůli práci, 22 % jako uprchlíci a 6 % kvůli vzdělání (SSB, 2017).

Za dítě-cizince je považován pouze ten, kdo dochází na speciální hodiny norštiny jako druhého jazyka (dále SNO<sup>75</sup> podle § 2 -8 školského zákona). Jakmile dítě přestane do těchto hodin docházet, přestává být ve školských statistikách registrován jako cizinec<sup>76</sup>. Právě takové počinání je vnímané jako méně diskriminující než škatulkování dětí do národnostních skupin, ve kterých by zůstávaly po celou dobu svého působení ve škole. A tak v Norsku existuje pro všechny děti-cizince označení jedno, a to *děti s potřebou speciální výuky norštiny*. V Oslo a větších městech tvoří děti s potřebou SNO na řadě škol většinu žákovské populace. Na příklad Oslo v dnešní době registruje celkem 25 % dětí, které spadají do kategorie dětí s potřebou SNO (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2013; UDIR, 2011).

## **2.2 Historický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku**

Na konci 60. let a během 70. let dvacátého století došlo v Norsku k velké změně v otázce migrace. Do té doby bylo Norsko chudou zemí, ze které obyvatelé spíše emigrovali (především do USA). V 70. letech začalo Norsko bohatnout a začalo tvořit politiku sociálního státu, která nabízela mj. příznivou imigrační politiku, díky které do země začali proudit cizinci. Meglitsch (1985) uvádí, že v norských základních školách bylo roku 1984 registrováno přes 7 000 dětí cizinců. Zhruba 4 400 z nich bylo z rodin třetího světa a okolo 60 % z nich bylo koncentrováno v Oslo a Akershusu, což potvrzuje skutečnost, že imigrace je i byla záležitostí velkých měst.

### **2.2.1 Vznik migrační pedagogiky jako oboru na norských univerzitách**

V sedmdesátých letech, při zaznamenání velké migrační vlny (Meglitsch, 1985), se na práci s dětmi-cizinci začali okamžitě připravovat učitelé. V té době ale především výměnou zkušeností s ostatními učiteli (hlavně švédskými) a studováním výzkumů v této oblasti, též především ze švédských zdrojů. Již na začátku osmdesátých let dvacátého století vznikla tzv. *migrační pedagogika* jako nový obor v rámci vzdělávání učitelů na vysokých i na vyšších odborných školách (Engen, 1985). Cílem oboru bylo zlepšit práci učitelů s dětmi-cizinci a mládeží ve vzdělávacím systému (Engen, 1985). V té době úřady a vláda začaly signalizovat,

---

<sup>75</sup> SNO (= saerskilt norsk opplæring) = speciální výuka norštiny.

<sup>76</sup> Tendence zjistit, kolik dětí nenorského původu se v zemi nachází, však existují dodnes. Takovou tendenci má Norský statistický úřad, který za cizince považuje první a druhou generaci cizinců (SSB, 2015; Jakobsen, 2007). Jinými slovy za cizince považuje toho, kdo se do Norska přistěhoval nebo se narodil v zemi dvěma rodičům, jež se narodili v zahraničí. Pokud je jeden z rodičů narozen v Norsku, není jeho potomek počítán jako cizinec. Je tomu tak i v případech, kdy rodiny žijí segregovaně a nemají funkční znalost norštiny. Děti-cizinci, které do země přišly samy, však vzhledem k výše zmíněnému evidování nejsou. Takže se vždy jedná spíše o odhady. Eidsvaag (2011, s. 15) se snaží spočítat celkový počet cizinců následovně: „K 1/1 2010 bylo v Norsku 920 437 osob přistěhovaleckého původu mezi 6 až 19 lety. Celkový počet žáků ve škole byl 616 000 ve stejném období. Tím pádem počet žáků přistěhovaleckého původu může být okolo 15 %“.

že migrační pedagogika by měla dostat větší prioritu ve vzdělávání učitelů i výhledově, jelikož norské školy pocítují nárůst dětí-cizinců.

V počátcích se obor věnoval výhradně tématům jako je rasismus či předsudky. Seltzer (1985) dokonce uvádí, že rasismus byl v sedmdesátých letech stále častějším předmětem zájmu ve vzdělávání učitelů. Autor uvádí, že se učitelé na univerzitách začali dozvídat o rasistických doktrínách a začali být připravováni na diskuse, které by se svými žáky měli vést v praxi. Upozorňuje na to, že v osmdesátých letech se žáci setkávali poprvé s obrázky Afričanů v učebnicích, kteří byli často vyobrazováni jako klauni: komický vzhled a směšné oblečení. Učitelé se tedy museli naučit pracovat s takovými vyobrazeními a umět odpovídat na dětské reakce. Seltzer (1985) uvádí, že děti, které přicházely z Afriky či Asie, se potkávaly s rasismem často, což bylo považováno za největší problém v otázce vzdělávání cizinců. Upozorňuje na smutný fakt, že norský školský systém a jeho učitelé příliš často přispívají k rozvinutí tohoto problému, místo aby se mu postavili čelem a bojovali s ním.

### **2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v běžných norských třídách**

Ve společnosti se v 80. letech začalo s debatou, jak co nejrychleji děti-cizince začlenit do norského školního prostředí. Tendence byla asimilační. Meglitsch (1985, s. 89) uvádí myšlenku, která byla typická pro Norsko 70. a 80. let ve vztahu k úspěšné integraci žáků-cizinců: *„Dosáhnout stádia integrace, nejvyššího stupně socializace, lze nejlépe zařazením žáka do běžné třídy bez jakéhokoliv strukturovaného nebo pedagogického zasahování.“* Vedle asimilační tendence se ale v norských školách začal brzy prosazovat přístup inkluzivní (Hauge, 2014, s. 13): *„Od sedmdesátých let byla rozmanitost v norských školách rozšiřovaná také na inkluzi uprchlíků nebo dětí přistěhovalců.“* Mnohé děti byly přijímány do běžných tříd spolu s norskými žáky, dostala se jim tak výuka v jazyce, který neovládaly ve třídě s norskými žáky. Na mnohých místech v zemi ale byla poměrně rychle zaváděna různá opatření jako přípravné třídy (*innføringsklasse*). V rámci tohoto opatření vyučování probíhalo buď *ve dvoukulturních třídách (tokulturelle klasser)*<sup>77</sup>, nebo *v jazykových stanicích (språkstasjoner)*. Jazykové stanice byly zřizovány tam, kde neexistovaly dvoukulturní třídy. Stanice byly tvořeny podle mateřského jazyka dětí a hodiny se dělily mezi norského učitele

---

<sup>77</sup> V nich byli norští žáci a žáci jednoho dalšího jazyka spolu – byli tak třídy například Norsko-pákistánské. Třída měla dva učitele, jednoho mateřského učitele a jednoho norského. Několik hodin v týdnu byla třída rozdělena podle svého mateřského jazyka. Několik hodin v týdnu byli při výuce oba učitelé, několik hodin byli pouze s norským učitelem. Navíc dostávali minoritní děti výuku norštiny jako cizího jazyka (typické pro 1. a 2. třídu).

a učitele mateřského jazyka (dvojjazyčného učitele<sup>78</sup>). Děti byly postupně začleňovány do běžných tříd, ale výuka v mateřském jazyce a norštiny jako druhého jazyka probíhala ve zvláštních třídách – stanicích.

V průběhu 80. a 90. let byla vzdělávání dětí-cizinců věnována větší pozornost. Základní myšlenkou bylo, že děti s odlišným mateřským jazykem, které se nenaučí norský, budou mít problém. Hlavní péče byla proto věnována výuce norštiny jako druhého jazyka s tím, že jakmile děti ovládnou norský jazyk, nebudou při výuce potřebovat další podporu. Mateřský jazyk a kultura dětí byla ve škole chápána jako zpestření<sup>79</sup>. Úkolem tehdejšího školství bylo podle Meglitsche (1985) vytvořit cestu k takovému školskému modelu, který povede k opravdové inkluzi dětí-cizinců a současně bude působit proti tendencím diskriminace. Proto především v devadesátých letech došlo k velkému rozmachu (především v Oslo) dvojjazyčné výuky v běžných třídách (Ruud, 2014; Befring, Hause, & Hauge, 2001; Kommunal- og regionaldepartementet, 2006). Cílem bylo uznat mateřský jazyk dětí-cizinců za stejně hodnotný jako jazyk norský. Část výuky tak probíhala v norštině a část v jednom z jazyků dětí-cizinců (nejčastěji v somálštině či panjabi). Této výuky se účastnili v jedné třídě společně norské děti i dět-cizinci. Výhoda tohoto modelu (též zvaného Oslo model) je, že školy míchají volně mateřský jazyk dětí s výukou norštiny. Nevýhodou naopak je, že na učitele klade náročné požadavky, a jak se ukázalo, když je jazyků v rámci jedné školy hodně, je to velmi těžké na logistiku, ale také na shánění vhodného personálu. Nicméně takový model byl běžný v Oslo školách až do první dekády 21. století.

V první dekádě 21. století ovšem tento styl výuky způsoboval ve školách segregaci dětí-cizinců podle národnosti a odchod norských dětí ze škol, ve kterých ke dvojjazyčné výuce přistoupili. Z takových škol se stávaly školy přistěhovalecké. Proto se postupně začalo od dvojjazyčné výuky upouštět. V posledním desetiletí čelí norské školy (především ve východní části Oslo) velké výzvě: nalákat zpět norské děti do svých prostor (viz Záleská, 2015). Bez přítomnosti norských dětí nemůže dojít k začlenění dětí-cizinců do norské společnosti. Dnešní myšlenkou, jak nejlépe inkludovat děti-cizince do norských škol, je poskytnout jim několikaměsíční jazykovou přípravu v rámci speciálních tříd pro děti cizince (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2003; Kommunal- og regionaldepartementet, 2006).

---

<sup>78</sup> Takoví učitelé uměli dobře norský, ale jejich mateřský jazyk byl jiný, shodný s mateřským jazykem dětí-cizinců.

<sup>79</sup> 70-80 % norských žáků procházelo v 80. letech úspěšně střední školou, zatímco cizinců to bylo pouze 10 %. Z těchto indicií Meglitsch (1985) usuzuje, že integrace pro cizince nebyla dobře vedena. V norských školách viděl spíše asimilační tlak a strukturovanou diskriminaci dětí-cizinců uvnitř školy i mimo ni.

## 2.3 *Ekonomický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku*

V kapitole věnované českému ekonomickému kontextu jsem zmiňovala, že Česká republika věnuje na vzdělávání nižší procento z HDP, než průměr všech zemí OECD. Norsko oproti tomu do vzdělávání investuje nejvíce ze všech těchto zemí (téměř 6, 5 %), (OECD, 2018).

Země má oproti jiným státům menší rozdíly v platech a vyšší životní standard. To se týká také cizinců a podle Zprávy parlamentu č. 6 by to tak mělo zůstat a *Norsko má být nadále bezpečnou rovnoprávnou zemí bez velkých sociálních a ekonomických rozdílů* (BLD, 2012, s. 7). Současně norský systém začíná čelit nezaměstnanosti určitých skupin cizinců. Jakobsen (2007) uvádí, že nezaměstnanost cizinců především nezápadního původu je spojená s chybějící znalostí norštiny, ačkoli mnozí v zemi žijí již delší dobu. Často se tu tito cizinci usadí, mají děti či dokonce vnoučata, ale velmi často mluví stále špatně norsky. Především ženy cizinky ze zemí jako je Somálsko, zůstávají mimo pracovní trh. Obecně jsou cizinci ale pro práci, kterou vykonávají v Norsku, překvalifikováni, nedaří se jim využívat dostatečně svého potenciálu a vzdělání (BLD, 2012).

Co se týče financování vzdělávání dětí-cizinců, je možné ohlédnout se až do roku 1976, kdy byla v norském státním rozpočtu vytvořena kapitola na dotace na konkrétní opatření pro cizince<sup>80</sup>. Odůvodněním je, že skupinám cizinců finanční podpora pomůže udržovat jejich vlastní kulturu. Myšlenka stojící za tím je, že pokud cizinci uspějí v udržování své vlastní kultury, budou se moci snadněji integrovat do norské společnosti (Jakobsen, 2007). Taková podpora je podle Jakobsena důležitá především pro nezápadní cizince, jelikož jejich integrace často nebývá úspěšná.

Školám dnes stát uděluje pravidelně částku na podporu speciální výuky norštiny pro cizince, vzdělávání v mateřském jazyce a dvojjazyčného vzdělávání. Částka se vypočítává podle počtu vyučovaných hodin a podle počtu dětí s potřebou SNO v konkrétní škole<sup>81</sup>. Při vzdělávání cizinců se předpokládá finanční spoluúčast obce (Kunnskapsdepartementet<sup>82</sup>, 2007).

---

<sup>80</sup> Jako zodpovědný orgán pro tato opatření byl zvolen *Komunaldepartementet*. Jeho rozpočet měl a stále má zabezpečit následující položky: podporu opatření v přistěhovaleckých obcích a podporu jednotlivých přistěhovaleckých organizací (Jakobsen, 2007).

<sup>81</sup> V roce 2013 bylo za tímto účelem poskytnuto celkem cca 663 milionů NOK.

<sup>82</sup> Kunnskapsdepartementet (dále jen KD) = Ministerstvo školství a výzkumu.

## 2.4 Sociální kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku

Gullestad (2002 in Ryen & Standnes, 2014) tvrdí, že v norských školách je častá tendence stavět na tom, co je mezi dětmi stejné a přehlížet to, co je odlišuje. Pointou podle něj nemá být soustředění se na rozdílnosti, ale vědomí, že je každý jiný, a pohled na žáky jako na jednotlivce spolu s jejich odlišnostmi, které mají být ve škole oceňovány, nikoli přehlíženy. K tomuto tématu se vyjádřil také Meglitsch (1985, s. 96): „*Pokud chceme nediskriminující společnost, musíme mít nediskriminující školství, kde rozdílnost a stejnost mezi žáky nepřispívá k rozdělování kolektivu podle statusu: nabídka pro minoritní a majoritní žáky musí mít stejnou váhu a hodnotu aniž by musela mít identický obsah*“.

Často lze slyšet názory, že je zodpovědností cizince naučit se jazyk majority. Vůči takovému názoru se vyhrazuje Hauge (2014, s. 242), která upozorňuje na to, že integrace musí být obousměrná a že zodpovědnost za komunikaci s cizinci mají také samotní Norové: „*To, že minoritní rodiče a žáci nezvládají mluvit jazykem majority, není jen věc minority. Je to stejně tak věc naše a především zodpovědnost školy, postarat se o to, abychom si navzájem rozuměli.*“ Již Meglitsch (1985, s. 92) upozornil na další věc, která je pro norské školství stále aktuální, a sice že děti-cizinci se snaží často naprosto začlenit mezi norské vrstevníky se vším všudy, až nezřídka zanevrou na svůj původ:

Ve škole jsou děti v prostředí, kde řeč rodiny a kultura je totálně neznámá nebo je zařazena mezi negativní stereotypy. Pokud dítě nemá kontakt s ostatními dětmi svého původu, často se děje, že majoritní postoj začne převažovat a sebepojetí dítěte utrpí značné poškození. Tento fenomén se nazývá *pohrdání vlastní etnicitou* a je poměrně běžný v Norsku i ostatních zemích s podobným přístupem k cizincům. Toto pohrdání vede často k velkým problémům, protože dítě bojuje za to, aby se oprostilo od svého stigmatizovaného původu, ale přesto není přijímáno majoritní společností.

A tak Meglitsch doporučuje, aby se děti-cizinci nesegregovaly od svých vrstevníků stejného původu a aby si svou kulturu udržely.

V Norsku je kladen velký důraz na spolupráci školy a rodiny, reflektují to také národní vzdělávací dokumenty (BUFDIR, 2016; Utdanningsetaten, 2014; Helsedirektoratet, 2013; BLD, 2012, s. 74). Školský zákon § 11-4 uvádí, že všichni rodiče (cizince nevyjímaje) by měli být členy školní rodičovské rady, odkud mohou aktivně ovlivňovat školní prostředí<sup>83</sup>. Existuje také nezávislá organizace FUG<sup>84</sup>, která je poradním orgánem Ministerstva školství a výzkumu v otázkách spolupráce školy a rodiny. Organizace je zodpovědná především za stimulování

<sup>83</sup> § 11-4 (norského ŠZ): „*Rodičovská rada na základních školách: V základní škole musí existovat rodičovská rada, které se účastní všichni rodiče, kteří mají děti ve škole. Rada vyjadřuje společné zájmy rodičů a přispívá k tomu, že se žáci a rodiče aktivně podílejí na tvorbě dobrého školního prostředí. Rodičovská rada usiluje o vytvoření dobrého vztahu mezi školou a rodiči a vytvořením a udržováním kontaktů mezi školou a místní komunitou, dále se přičiní o to, aby se děti ve škole cítily dobře, prospívaly tam a měly pozitivní rozvoj.*“

<sup>84</sup> Národní výbor rodičů pro základní vzdělávání.

dialogu mezi rodinou a školou (KD, 2007). O spolupráci rodiny a školy vznikla také národní brožura, kde jsou uvedeny práva a povinnosti školy, rodiny a žáků v základních školách.

Spolupráce s rodiči-cizinci bývá v norském prostředí označována za výzvu. Zvýšit účast rodičů-cizinců ve škole se Norové pokoušeli například projektem *Rodiče cizinci - zdroj pro vzdělávání žáků ve škole*<sup>85</sup>. Hlavním cílem projektu bylo, aby rodiče-cizinci získali ke škole větší důvěru a aby znali svou roli vůči škole (KD, 2007). Pro vznik důvěrného vztahu mezi učiteli a rodiči, je nutné, aby měli společný jazyk. Rodiče-cizinci ale často norsky nemluví vůbec nebo špatně. Školy v takových případech mohou využívat služby tlumočnicků<sup>86</sup> (BUFDIR, 2016; Brenna, 2008).

Rodiče-cizinci a jejich přístup ke vzdělávání zabírají poměrně velkou oblast v norském pedagogickém výzkumu. Výzkumy ukazují, že na výsledcích dětí-cizinců se projevuje více než u norských dětí ekonomická situace rodiny a to, zda mají přístup k počítači. Také v Norsku se ukázalo, že co se týče úspěšnosti jejich dětí ve škole, záleží více na společenské třídě rodiny než na národnosti cizinců (Nordahl, 2007). Děti-cizinci, jejichž rodiče je podporují a motivují ve vzdělávání, mají lepší známky (Hattie, 2013; Haugbakken & Bruland 2009; Nordahl 2007; Desforges & Abouchaar, 2003), stejně tak má vliv, mluví-li rodiče-cizinci o škole pozitivně (Nordahl, 2007).

V norském prostředí je tématu vzdělávání dětí-cizinců obecně věnována poměrně velká pozornost národních pedagogických výzkumů, zároveň se ale Norsko účastní řady mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání dětí cizinců. Hlavní nálezy kopírují ty plynoucí ze zahraničních šetření, sice že děti-cizinci mají horší výsledky než norské děti. Také v norských výzkumech se horší výsledky cizinců vysvětlují jejich špatnou znalostí vyučovacího jazyka, norštiny (Bakken & Elstad, 2012).

Výzkumy zdůrazňují důležitost sociálních kontaktů dětí-cizinců a ukazují, že ty, které mají ve škole přátele, se lépe soustředí na školní úkoly a lépe spolupracují (FUG, 2012; Wang & Eccles, 2012). Naopak u dětí-cizinců, které nemají přátele, existuje statisticky vyšší riziko rozvoje psychických potíží (Kvellido, 2012; Holsen, et al., 2000). Děti-cizinci mají zároveň častěji než jejich norští spolužáci ve škole potíže se šikanou.

---

<sup>85</sup> V norském originále *Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen arbeides*.

<sup>86</sup> Zodpovědným orgánem pro zabezpečování tlumočení je státní instituce IMDI (= integrerings- og mangfoldsdirektoratet) = Ředitelství pro integraci a rozmanitost viz [www.imdi.no](http://www.imdi.no). Většinou mají jednotlivé okresy vlastní tlumočnické služby, kde lze objednat tlumočnické služby různých jazyků. Jindy je potřeba objednat tlumočnicka ze sousedního okresu nebo využít služeb pokrývající celou zemi (celostátní tlumočnické služby).



### 2.4.1 Multikulturní škola jako cíl dnešních norských škol

Stejně tak jako v norské společnosti obecně, i na všech školách v Norsku je dnes znatelná multikulturalita, její podoby jsou ale různé. V norském prostředí převažuje myšlenka, že škola se má přizpůsobit potřebám žáků, nikoli žáci škole (Hauge, 2014). Což vzhledem k demografickému vývoji předpokládá změnu školství jako celku. Taková myšlenka totiž vyžaduje existenci škol, které dávají prostor jinakosti a současně realizují opatření specificky navržená tak, aby i děti-cizinci zvládaly požadavky školy. Běžné školy zaměřující se pouze na přijímání majoritních žáků toto neposkytují, v takovém případě se musí žáci zcela přizpůsobovat škole.

Tendence dnešního norského školství je proto vytvořit princip tzn. *školy společné kultury*, v norském prostředí též známé pod pojmem *multikulturní škola* (Hauge, 2014). Jedním z jejich předpokladů je přítomnost žáků s jazykovou a kulturní odlišností. Multikulturní škola si klade za cíl postupně z těchto žáků učinit žáky adaptované na norskou podle Hauge (2014) stále homogenní společnost. Pohledů na to, co znamená adaptovat žáka-cizince do norského školství, je několik, obecně jsou vydefinovány dva typy škol podle jejich typického přístupu k adaptaci dětí-cizinců. Prvním je škola *orientovaná na problém*. Jinakost je v takové škole považována za přechodný jev. Kulturní a jazyková rozmanitost může působit v těchto školách problémy, úkolem školy je tudíž co nejvíce zmírnit negativní dopady rozmanitosti. V problémově orientované škole se na jinakost nahlíží jako na obtíž a pedagogický personál se jí snaží co nejvíce redukovat. Cílem úspěchu je být co nejvíc takový, jako je majorita (Hauge, 2014). Smysl školy orientované na problém je tak jinými slovy odstranit odlišnosti a udělat ze všech norské žáky. Takto nastavená škola nese rysy asimilace (Brenna, 2008).

Druhým typem je škola *orientovaná na příležitosti/možnosti*, škola v pravém slova smyslu *multikulturní*. Taková mění svůj obsah a organizaci tak, aby všichni žáci byli součástí multikulturního společenství. Na školách s tímto nastavením jsou žáci-cizinci přijímáni na základě specifických podpůrných opatření. Učitelé pracují s kulturní a jazykovou odlišností jako se zdrojem pro rozvoj všech svých žáků. Hauge (2014) ji charakterizuje jako školu otevřenou všem. Každý v ní má svůj hlas, jenž je ostatními slyšen, všichni účastníci vzdělávacího procesu zažívají, že jsou součástí fungujícího společenství, a v neposlední řadě, že si přejí být právoplatnými účastníky většinové společnosti. Následující přehled v tabulce 12 prezentuje základní charakteristiky obou typů škol<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Phil (2003 in Mousavi, 2014, s. 112) rozděluje norské školy podle jejich vztahu k jazykovému zázemí svých žáků až do tří skupin: monokulturní, interkulturní a multikulturní. V *monokulturní* škole se podle tohoto dělení nijak systematicky nesoustředí na původ a řeč minoritních žáků. Je normální být Norem a nebýt jím je považováno za anomálii. V *interkulturní* škole je pozornost věnovaná porozumění a schopnosti komunikovat s dětmi odlišné kultury. Důraz se klade na zprostředkování informací o různých kulturách. Tím to však končí.

Tabulka 16: *Rysy multikulturální školy – upraveno dle Hauge (2014, s. 24-37)*

|   | <b>Škola orientovaná na problém (asimilační a marginalizační tendence)</b>   | <b>Škola orientovaná na příležitosti/možnosti (inkluze, integrace a důraz na rovnoprávnost)</b>   |
|---|--|---|
| <b>Orientace</b>                          | Na problém: rozmanitost je problém.  | Na příležitost: rozmanitost je příležitost pro kulturní a jazykové obohacení.   |
| <b>Opatření</b>                           | Kompenzační opatření pro cizince.<br>Izolace multikultury.<br>Multikulturalismus je oslavován jen při určitých příležitostech.<br>Žáci se přizpůsobují stávajícím opatřením. | Výjimečná opatření pro celou školu.<br>Nechat všechny, aby se účastnili multikulturality.<br>Multikulturalismus prostupuje všedním dnem.  |
| <b>Kompetence vyžadovaná po učitelích</b> | Především dosažení formální jazykové úrovně norštiny.<br>Kompetence pracovat s norštinou jako s jazykem druhým.<br>Pro učitele má být prioritou naučit cizince norský.       | Dvojjazyčnost.<br>Všichni učitelé musí být schopni pracovat s norštinou jako s druhým jazykem.<br>Všichni učitelé musí zabezpečit multikulturalitu a zaměřit se na to, že musí vyjít vstříc potřebám dítěte; mají být vzorem pro děti.<br>Proto musí mít učitelé další vzdělání v multikulturální pedagogice/migrační pedagogice/norštině jako druhém jazyku. |
| <b>Spolupráce s rodiči</b>                | Asymetrická: škola není nijak zvlášť zaměřená na spolupráci s rodiči.  | Symetrická: škola potřebuje spolupráci s rodiči.<br>Rodiče jsou nejlepšími rádci pro školu, protože znají své děti nejlépe.   |

## 2.4.2 Testování nově příchozích dětí-cizinců v norštině (kartlegging)

Dalším charakteristickým rysem dnešního norského školství je testování dětí-cizinců v norštině a mateřském jazyce (v norském prostředí ustálený pojem *kartlegging*, který lze přeložit jako *mapování*) (UDIR, 2007c). Mapováním chápeme testování znalosti norštiny, ale také mateřského jazyka, aby se odhalily specifické čtenářské a psací obtíže a aby se zjistily oblasti, ve kterých mají děti-cizinci potíže a ve kterých potřebují podporu (Ryen & Standnes, 2014). Testování dětí-cizinců je povinné, teprve na základě výsledků testů jim školy mohou poskytnout patřičnou podporu.

V interkulturní škole se minorita musí adaptovat na majoritní prostředí tak, jak definuje majorita. Tváří se a tvrdí, že minoritní kultura a jazyk jsou uznány, komunikují mezi sebou, ale nespolečně se na úrovni rovnoprávnosti a spravedlnosti. Naproti tomu v *multikulturální* škole se cení jak jazyková, tak kulturní rozmanitost a všechny zahrnuté jazyky a kultury jsou rovnocenné. Multikulturální škola už musí mít prostředky k realizaci dvojjazyčné výuky a obsah výuky se vyznačuje žákovskými multikulturálními souvislostmi a rozmanitým kulturním zázemím. Jazyk a kultura žáků mají ve škole svou hodnotu.

Ve Philově chápání monokulturální škola odpovídá problémově orientované škole tak, jak ji chápe Hauge a jeho chápání multikulturální školy odpovídá škole multikulturální/orientované na zdroje v chápání Hauge. Interkulturní školu lze v Philově pojetí chápat jako cestu k multikulturální škole či jako mezistupeň mezi monokulturálním a multikulturálním nastavením školy. Jako takovou Phil hodnotí (in Mousavi 2014, s. 114) většinu norských škol současné doby, kdy je staví právě mezi mono- a multikulturální typ. Podle Phila se jedná o relevantní popis současného stavu norských škol. Obecně jsou norské školy podle autora akceptující a tolerantní k žákům cizincům, ale v praxi se dělá málo pro to, aby byli považováni za obohacení.

Používá se několik testů<sup>88</sup>, jako příklad může sloužit test „FLORO“<sup>89</sup>. Jedná se o test vypracovaný orgánem UDIR<sup>90</sup>, který má vypovědět o jazykových schopnostech dětí-cizinců a o případných potřebách podpory (Jakobsen, 2007). Kromě UDIR se na tvorbě testů podílí výše organizace NAFO (Národní centrum pro multikulturní vzdělávání) či PPT (pedagogicko-psychologická poradna).

Velmi specifická pro norské prostředí je též existence standardizovaného testu norštiny jako druhého jazyka pro základní školy nazvaný *Carlstenova zkouška*. Obsahuje část zaměřenou na čtenářské porozumění a druhou částí je diktát.

Jakékoliv testování dětí-cizinců v úrovni znalosti norštiny bývá často terčem kritiky. Předním kritikem je profesor Kamil Øzerk<sup>91</sup>, který tvrdí, že testy zbytečně poukazují na neznalost dětí-cizinců, která je zřejmá: když přijdou do země, tak norský neumí, proč je tedy testovat a upozorňovat na jejich neznalost?

## **2.5 Politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců v Norsku**

Norské Ministerstvo školství a výzkumu v jednom ze svých dokumentů uvádí, že dobrá vzdělávací politika je dobrá integrační politika (KD, 2007). V Norsku má dnes vzdělávání dětí-cizinců spolu s integrační politikou<sup>92</sup> na starost Ministerstvo pro integraci a různorodost (IMDI). Vzdělání chápe jako základní integrační prostředek. Proto cizinci a jejich děti musí dostat kvalitní vzdělání přizpůsobené jejich potřebám (UDIR, 2007b).

Základní dětská práva a konvence OSN o dětských právech<sup>93</sup> z roku 1989 jsou zakotvena v norské legislativě (Menneskerettsloven § 2, BLD<sup>94</sup>, 2012), a i když Norsko není členem Evropské unie, jeho integrační politika je značně ovlivněna i omezena povinnostmi

---

<sup>88</sup> Vývoj testů je dnes zanesen ve zprávě parlamentu: *St. meld. 18 (2010-2011)*. Veškeré testovací materiály jsou do jisté míry tvořené podle norské verze European Language Portfolio, *Evropské jazykové portfolio pro dospělé cizince (Europeisk språkperm for voksne innvandrere)* a *Evropské jazykové portfolio pro věk 13-18 let (Europeisk språkperm 13 – 18 år)*, které staví na principech učení se cizího jazyka.

<sup>89</sup> FLORO (= Flerspraaklige, ORdminne, og Ordrepetisjon) = vícejazyčnost, zapamatování si slov, opakování slov

<sup>90</sup> UDIR (= Utdanningsdirektoratet) = Ředitelství pro vzdělávání, je exekutivní orgán Ministerstva školství.

<sup>91</sup> Kamil Øzerk je profesor působící na UiO, se kterým jsem měla možnost dvakrát osobně konzultovat svou disertaci. Vzdělávání dětí cizinců se výzkumně i metodicky věnuje již dlouhodobě.

<sup>92</sup> V centru zájmu norské integrační politiky stojí boj proti marginalizaci a stírání rozdílů v životních úrovních lidí, což je považováno za důležité, mají-li všechny děti (podle modelu norského sociálního státu) bez ohledu na ekonomickou situaci rodičů, etnicitu, vzdělání, geografickou náležitost dostat stejná práva a příležitosti jako ostatní děti (BLD, 2009).

<sup>93</sup> Podle jejího článku 2 státy mají respektovat a zabezpečit základní práva všem dětem bez ohledu na jejich rasu, barvu kůže, pohlaví, jazyk, víru, politické či jiné preference, národní, etnický původ, atd.

<sup>94</sup> BLD (=Barne- og likestillingsdepartementet) = Ministerstvo pro děti a rovnost.

vyplývajícími z Dohody o EHP a z další spolupráce Norska a Evropské unie<sup>95</sup>. Právo na základní vzdělání je zakotveno ve školském zákoně a týká se všech dětí, u kterých je zřejmé, že se v Norsku zdrží déle než tři měsíce. Povinnost nastoupit do vzdělávacího systému začíná v době, kdy je dítě v zemi právě tři měsíce (§ 2 -1 norského ŠZ; BLD, 2012). Základní škola trvá 10 let<sup>96</sup> a je poskytována zdarma.

Norská vláda ve vztahu k dětem-cizincům prosazuje (v norském prostředí obecně známou) strategii nazvanou *přizpůsobená výuka* (tilpasset opplæring<sup>97</sup>). Ta je základním principem dnešního školského zákona a učebních plánů. Jedná se o ideál, který má zabezpečit *všem žákům nehladě na pohlaví, věk, sociální zázemí, etnicitu a mateřský jazyk dobré a přizpůsobené podmínky pro rozvoj ve škole* (UDIR, 2011, s. 4). Hlavním heslem pro vzdělávání dětí-cizinců v rámci přizpůsobené výuky je tzv. *včasný zásah* (tidlig innsats). Pod tímto pojmem si představme, že děti-cizinci mají dostat co nejdříve po svém příjezdu do země/do školy patřičnou jazykovou podporu<sup>98</sup> (UDIR, 2014). Tu legislativně zabezpečuje § 2 - 8 školského zákona, ve kterém stojí: „*Obec poskytne žákům s jiným mateřským jazykem než norským a sámským na základních školách nezbytné vzdělání mateřského jazyka, v mateřském jazyce, dvojjazyčné odborné vzdělání a speciální výuku norštiny, dokud nebudou mít dostatečné znalosti norštiny, aby byli schopni sledovat výuku v běžné třídě.*“ Toto právo se týká všech dětí s různou úrovní norštiny do té doby, dokud nepřestanou být omezeny ve zvládnutí běžné výuky v norštině (UDIR, 2007d). Účast na speciální výuce norštiny je dobrovolná. Záleží tak většinou na přístupu rodičů-cizinců ke vzdělání a na schopnostech učitele přesvědčit rodiče-cizince o užitečnosti této podpory.

---

<sup>95</sup> Např. spolupráce EURES pojednávající o mobilitě na evropském pracovním trhu obecně a o mobilitě za účelem výzkumu (BLD, 2012, s. 20).

<sup>96</sup> Děti začínají svou povinnou školní docházku v srpnu v kalendářním roce, ve kterém dítě dovršilo nebo dovrší 6 let. Základní škola je rozdělena na dva stupně: první (barnetrinn = 1. -7. třída) a druhý (ungdomsskole = 8.-10. třída). Některé školy nabízejí pouze první stupeň.

<sup>97</sup> Protože rovnost není chápána jako stejnost, ale jako podpora různosti: „*Do 70. let byly pojmy rovnost a stejnost považovány za dva pojmy stejného významu ve vzdělávání. Nicméně prostřednictvím Mønsterplan pro základní školu (M87) byla položena základna pro nové chápání konceptu rovnosti a celkového principu, která učební plán přizpůsobila rovnému vzdělání. K zajištění rovnosti prostřednictvím rovného zacházení je nyní třeba zajistit rovnost prostřednictvím rozmanitosti a odlišného zacházení*“ (Haugdal, 2013, s. 46).

<sup>98</sup> Norsko má kromě ekonomických migrantů také děti žádající o azyl. V roce 2015 jich žilo v detenčních zařízeních v zemi cca 4700 (UDIR, 2016). I těchto dětí se týká stejná práva na vzdělání jako ostatních dětí a mládeži v Norsku, stejně tak jako právo na speciální vzdělávání a SNO (UDIR, 2016).

## ***B. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí***

Na základě informací uvedených v předchozí části textu lze soudit, že vzdělávání dětí-cizinců je v českém prostředí stále poměrně novým tématem, kterému jsme se začali věnovat prakticky až po roce 1989, kdy do České republiky začalo přicházet více cizinců. Důsledkem toho je, že k tématu vzdělávání dětí-cizinců v českém prostředí doposud nevzniklo mnoho zdrojů a téma není prozatím systematicky zkoumáno. Školský zákon pojednává o vzdělávání dětí-cizinců, kde stojí, že jim budou poskytnuta podpůrná opatření kompenzující jejich jazykový deficit. Z textu věnovanému norskému prostředí naopak vyplývá, že díky dlouhodobější zkušenosti s cizinci různých národností a náboženství, má téma vzdělávání dětí-cizinců v Norsku svou tradici. Země se již od zaznamenání první větší imigrační vlny v sedmdesátých letech (díky příznivé imigrační politice vznikajícího sociálního státu) věnuje intenzivně vzdělávání a podpoře dětí-cizinců, především přípravou učitelů a také vhodnými podpůrnými opatřeními.

Z části A jinými slovy plyne, že Česká republika a Norsko vyrazily na cestu vzdělávání dětí-cizinců v jinou dobu (Česká republika o zhruba dvacet let později) a tématu byla v obou prostředích od svých počátků dodnes věnována různá pozornost. V České republice malá, snad kvůli stále nízkému počtu cizinců v celkové populaci, v Norsku naopak větší vzhledem k většímu procentuálnímu zastoupení cizinců v populaci. Reakcí Norska na větší počet dětí-cizinců byl vznik Národního centra pro multikulturní vzdělávání, dále země reagovala začleněním dvojjazyčných učitelů do výuky, založením minoritní pedagogiky jako oboru na vysokých školách, tvorbou testů pro zjištění úrovně znalosti norštiny či nabídkou tlumočnických služeb pro rodiče-cizince.

Obě popsané země se však zavázaly poskytnout dětem-cizincům rovné vzdělávací příležitosti bez ohledu na to, kolik jich v zemi bude, a bez ohledu na to, jak moc je vzdělávací systém na tento úkol připravený. To znamená, že se obě země zavázaly k tomu, že dětem-cizincům bude věnována speciální podpora v rámci jejich školní adaptace. Jak se obě země snaží dostat společným cílům, jak tyto snahy vypadají na úrovni strategických dokumentů, jak v praxi škol a jak je hodnotí samotní učitelé a vedení škol, na to se zaměřím v následující části textu.

Tu tvoří druhý krok Beredayovy metody srovnání, *interpretace*. Aby mohl vzniknout text této části, předcházel jí systematický sběr dat popsany v metodologické části. Následující kapitoly prezentují výsledky provedené analýzy sesbíraných dat postupně ve třech úrovních (makro, mezo, mikro) nejprve v českém (kapitola 3), poté v norském (kapitola 4) prostředí.

### 3. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém prostředí

Stejně tak jako v deskriptivní části, i v části interpretační představím nejprve výsledky z provedeného šetření v českém prostředí. První podkapitola je věnována prezentaci výsledků obsahové analýzy českých národních strategických dokumentů týkajících se podpory školní adaptace dětí-cizinců. Druhá podkapitola věnuje pozornost regionálním dokumentům a jejich pojetí podpory školní adaptace dětí-cizinců. Třetí podkapitola prezentuje výsledky z šetření ve dvou základních pražských školách.

#### 3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české státní (makro) úrovni

Z aktuálních legislativních a národních strategických dokumentů<sup>99</sup> je možné vyčíst hodnoty a vize (vztahující se více či méně přímo ke vzdělávání dětí-cizinců), na kterých staví český vzdělávací systém a které zaštiťují veškeré další priority a cíle vzdělávání. Kromě dodržování lidských práv (Listina základních práv a svobod, článek 3, str. 2) jsou jimi *udržování a rozvoj kultury* jako soustavy sdílených hodnot, *rozvoj aktivního občanství* vytvářející předpoklady pro *solidární společnost a demokratické zásady*, v rámci nichž je nutné vést děti *k respektu a toleranci* (MŠMT, 2015b, s. 8; ŠZ § 2 Zásady a cíle vzdělávání; ŠZ § 44 Cíle základního vzdělávání).

Jako jedna z klíčových hodnot se ukazuje být také zabezpečení *rovných vzdělávacích podmínek* pro všechny děti bez rozdílu: „*Kvalitní vzdělávání je v České republice přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci.*“ (MŠMT, 2015b, s. 8). Takový postoj nutně znamená vyhranění se vůči jakékoli formě diskriminace ve vzdělávání, což dokládá také § 2 školského zákona (ods. 1): „*Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu (...).*“ Vyhranění se vůči diskriminaci je zjevné také v nejvyšším strategickém dokumentu, který usiluje o to, aby žádná

---

<sup>99</sup> Nejvyšším strategickým vzdělávacím dokumentem je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který nahradil Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílou knihu) (MŠMT, 2001): „*Spíše než souborem konkrétních opatření je Strategie 2020 dokumentem, který vymezi priority dalšího rozvoje vzdělávací soustavy. Dokument nutně zůstává na poměrně vysoké úrovni obecnosti s tím, že jím popsané hlavní směry budou podrobněji rozpracovány prostřednictvím prováděcích dokumentů, jejichž soustava musí být podstatně jednodušší, přehlednější a vnitřně provázanější, než jak tomu bylo v uplynulých letech*“ (MŠMT, 2015b, s. 5). Za prováděcí dokumenty týkající se aspoň částečně zkoumaného tématu lze považovat *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020* a z něho vyplývající *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 – 2018; 2019-2020*.

společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí, které jedinec nemůže ovlivnit (MŠMT, 2015b; MŠMT, 2014a).

Současně Strategie 2020 upozorňuje, že stávající situace rovný přístup ke vzdělávání neposkytuje, a to především proto, že již v předškolním vzdělávání jsou nabízeny nadstandardní služby za úplatu (rozšířená výuka cizího jazyka, alternativní pedagogické přístupy, zájmové útvary a další mimoškolní aktivity). Přístup k nim v důsledku není pro všechny rodiny rovný. Ve vzdělávání tak nejde o dosažení rovnosti, ale o snahu vyrovnávat a zmírňovat nerovnosti: „*Vyrovňovat podmínky v přístupu k mimoškolním vzdělávacím příležitostem, zdrojům a službám a specificky se přitom zaměřit na lokality a skupiny ohrožené sociálním, kulturním nebo jazykovým vyloučením.*“ (MŠMT, 2015b, s. 18). Zde se národní strategické plánování dostává do shody s Colemanem (1968) a Gregerem (2010), kteří tvrdí, že rovných podmínek nelze zcela docílit, můžeme se jen snažit o zmírňování nerovností.

Právě ono zmírňování nerovností patří mezi aktuální priority a cíle vzdělávání spolu s podporou kvalitní výuky a podporou učitelů jako jejího klíčového předpokladu a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2015b). Takové cíle předpokládají vývoj funkčních diagnostických nástrojů, činnost školských poradenských zařízení a supervizních mechanismů v oblasti inkluzivního vzdělávání, na což reagují provádějící dokumenty *Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015-2020* (MŠMT, 2014a) a *Akční plán inkluzivního vzdělávání v ČR* (MŠMT, 2015a).

Žádný cíl vztahující se explicitně ke vzdělávání dětí-cizinců v současné Strategii 2020 nenajdeme. Proto v českém prostředí neexistuje žádný strategický dokument, který by se věnoval primárně a detailněji vzdělávání dětí-cizinců<sup>100</sup>. Ve Strategii 2020 se nachází pouze část o inkluzivním vzdělávání týkající se dětí s postižením či těch mající znevýhodněný přístup ke společenským, politickým a ekonomickým aktivitám společnosti, mezi takové lze řadit i děti-cizince, ovšem detailněji se jim dokument nevěnuje. A to i přes to, že předchozí dokument *Bílá kniha* (MŠMT, 2001) uvádí nutnost zvýšení pozornosti menšinovému školství a vzdělávání cizinců jakožto nástroji integrace do české společnosti.

Snad i proto, že v nejvyšším strategickém dokumentu téma vzdělávání dětí-cizinců nenašlo své místo, ani v prováděcím dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015-2020* se

---

<sup>100</sup> Obecně o životě mládeže v ČR pojednává *Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020* (MŠMT, 2014b). Cizincům se však nevěnuje konkrétně, což považuji za pozoruhodné, protože jak už upozornili Kostecká, et al. (2017), dokument této koncepci předcházející (*Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*, MŠMT, 2007) věnuje celou kapitolu mládeži z národnostních menšin a mladým migrantům a běžencům. Zarážející je tento fakt vzhledem ke vzrůstajícímu počtu cizinců, na jehož základě by se dalo očekávat naopak přibývání dokumentů na toto téma.

o tomto tématu nedozvídáme kromě jediné zmínky (MŠMT, 2014a, s. 51), kdy v rámci opatření pro dosažení rovných příležitostí ve vzdělávání<sup>101</sup> je v bodu G. 2. 3 uvedeno opatření: „Podpořit vhodnými prostředky (financování, DVPP, metodickým vedením apod.) práci škol v začleňování cizinců do výuky ve školách.“ Termín provedení je stanoven na průběh roku 2016. Lze se domnívat, že cíl měl být naplněn v rámci inkluzivní reformy.

Důraz na inkluzivní školství je v dokumentu zmíněn devětkrát ve spíše obecných souvislostech, nikoli s konkrétními návrhy, jak dostat tomu, aby inkluzivní školství bylo prioritní a podporovanou oblastí ve vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání dokument cizince nezmiňuje. V bodě G. 2. 1 ale uvádí cíl obecný pro děti s potřebou podpůrných opatření, mezi které spadají také děti-cizinci:

Zavést diagnostické postupy zaměřené na vyhodnocení potřebnosti a efektivity konkrétních podpůrných opatření ve vzdělávání každého jedince s potřebou podpůrných opatření a zajistit kvalitní proškolení v postupech identifikace vhodných podpůrných opatření žáka. Realizovat následující kroky: a) vytvoření standardů diagnostiky všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jednotnou metodikou následných intervencí, b) metodické vedení poradenských zařízení v oblasti diagnostiky a následných intervencí, v používání testů a práce se závěry vyšetření a stanovování jednotlivých doporučení.

Na tento cíl navazuje *Akční plán inkluzivního vzdělávání* (MŠMT, 2015a), a zmiňuje především podporu pro pedagogické pracovníky např. *snahou vytvořit systém metodické podpory pedagogických pracovníků při vzdělávání a začleňování žáků-cizinců navštěvujících školy v České republice blíže školám než z úrovně centra a to prostřednictvím krajských kontaktních center* (MŠMT, 2015a, s. 24). V tomto dokumentu se sice vzdělávání dětí-cizinců<sup>102</sup> zmíněno třináctkrát a jedním z cílů Akčního plánu je podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem, ale detailněji, jak konkrétně k podpoře bude docházet, z dokumentu nevyčteme.

---

<sup>101</sup> Podle bodu G. 2, který vychází z cíle Strategie 2020: podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory.

<sup>102</sup> Z dokumentu je patrná také nejednoznačnost terminologie – někdy je použito označení děti-cizinci, jindy děti s odlišným mateřským jazykem.



### **3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české regionální (mezo) úrovni**

Většina českých základních škol je zřizována obcí<sup>103</sup>. Soupis všech pravomocí a kompetencí zřizovatelů z hlediska administrativy ve vztahu k řízení základních škol je uveden ve školském zákoně (ŠZ). O tom, jakým způsobem obec zasahuje do vzdělávání dětí-cizinců, zákon ani národní dokumenty nepojednávají, kromě zmínky, že „škola spolu se zřizovatelem zajistí bezplatnou jazykovou výuku cizinců“ (§ 20 ŠZ). V kontextu této práce v návaznosti na výše zmíněné považuji za mezo úroveň pozici obce, ale také kraje a organizací či institucí<sup>104</sup> spjatých se vzděláváním cizinců, stejně tak jako vzájemnou komunikaci mezi nimi a školami.

Jelikož v rámci mikro úrovně budu prezentovat pražské školy, budu se soustředit konkrétně na Prahu jako na zřizovatele základních škol a na to, jakým způsobem se staví k tematice vzdělávání dětí-cizinců. Prioritou základního vzdělávání na pražské úrovni je navyšování kapacit základních škol, mimo jiné také kvůli prokazatelné tendenci zvyšování počtu cizinců (SocioFaktor, 2016). Pražský strategický vzdělávací dokument *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2016 – 2020* (Magistrát hlavního města Prahy 2015a, s. 45) uvádí:

V souladu s novelou školského zákona platnou od 1. 1. 2012, kterou se rozšířila cílová skupina žáků (cizích státních příslušníků), kterou bude potřeba podpořit ve výuce českého jazyka. Tato zákonná úprava znamená zvýšenou finanční náročnost pro rozpočty škol a ze SR (prostřednictvím rozvojových programů) je pokryta jen malá část.

Dokument dále zdůrazňuje, že je nutné tuto problematiku řešit s ohledem na predikci a současný stav migrace cizinců a každoroční zvyšující se počet cizinců v Praze. Od roku 2016 do roku 2020 tak Praha navrhuje realizovat šest prioritních aktivit, jak podpořit začleňování dětí-cizinců. Jedná se o zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka v odpovídajícím rozsahu; zvýšení nabídky vzdělávání pedagogů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců; posílení spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi pracujícími v oblasti multikulturní výchovy a výuky českého jazyka pro cizince, popř. v oblasti odborného poradenství pedagogům; zkvalitnění interpersonálních kompetencí, tolerance a vzájemného porozumění při komunikaci a jednání s lidmi odlišných kultur a tradic; podporu spolupráce s rodinou cizinců.

Praha čelí zvyšujícímu se počtu dětí-cizinců ve svých školách, což se projevuje v pražském strategickém vzdělávacím dokumentu navzdory tomu, že národní dokumenty si pro vzdělávání dětí-cizinců explicitní cíle nekladou.

---

<sup>103</sup> Některé ZŠ zřizuje přímo MŠMT, kraj, církev či soukromá osoba.

<sup>104</sup> Ty byly představeny již v rámci kapitoly o sociálním kontextu v ČR (např. pedagogicko-psychologické poradny, organizace přímo řízené MŠMT, neziskové organizace), protože jejich služby ve vztahu ke zkoumanému tématu nejsou zaneseny ve strategických dokumentech, které byly zdroji pro tuto část.

### **3.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na české školní (mikro) úrovni**

Informace uvedené v makro a mezo úrovni lze chápat jako obecný rámec pro školy v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců, v jehož mezích se musí české školy pohybovat. Vzhledem k nejasným cílům ve výše popsáných dokumentech ve vztahu k podpoře školní adaptace dětí-cizinců a k poměrně vysoké autonomii škol záleží do značné míry na konkrétních školách, jakým způsobem k podpoře školní adaptace dětí-cizinců přistoupí. Následující text představuje, jak se k otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců staví dvě pražské základní školy. Jinými slovy půjde o ukázkou toho, jak se situace nastíněná v české makro a mezo úrovni projevuje v praxi škol.

#### **3.3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole P1 aneb „My si s tebou poradíme!”**

Než přistoupím k samotnému tématu podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole P1, stručně představím charakteristiku školy, jejího personálu a dětí-cizinců.

Škola je situovaná v okrajové části hlavního města. V daný školní rok (2016/2017) na škole působilo 67 učitelů, kteří věkově naplňují poměrně rovnoměrně celou produktivní škálu. Podle dotazovaných učitelů má škola dobrou pověst, a to především kvůli své inkluzivní orientaci. Podpora školní adaptace dětí-cizinců je jednou z priorit školy, o čemž svědčí především tři fakta. Za prvé, že má škola dlouholetou mezinárodní spolupráci se zahraničními školami s vyšším počtem dětí-cizinců, kde škola P1 čerpá inspiraci pro vlastní praxi: *„Všude jsme se už před těma 15 lety potkávali se stejnými problémy, se kterými se setkáváme my dnes. Takže my už jsme si před patnácti lety sondovali, co, kde, jak a co bychom měli dělat. A snažíme se tu dobrou praxi, kterou vidíme, aplikovat potom tady u nás.“* (Karel).

Za druhé, že si ředitel pečlivě vybírá pedagogy s pozitivním vztahem k dětem s jakoukoli odlišností. To je pro něj jedno z hlavních kritérií přijímacího řízení: *„Zajímá mě, zda ten učitel už někdy měl dítě, které bylo integrované a jestli třeba spolupracoval s asistentem. Nebo jak by tohleto řešil. Protože tady se s tím setkáváte skoro ve všech třídách, ať už je to cizinec nebo nějaká jiná odlišnost.“* Ředitel oceňuje také jazykovou vybavenost svých učitelů, díky které je škola schopna navázat komunikaci téměř s každým nově příchozím cizincem a jeho rodiči.

Třetím znakem je, že na škole funguje několik asistentů, na které ředitel i učitelé spoléhají kvůli vysokému počtu integrovaných dětí a dětí-cizinců. Pro ředitele je důležité, aby spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem byla funkční a nápomocná. Proto všichni (učitelé i asistenti) byli proškoleni o zásadách spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Základem úspěchu je podle ředitele jasné nastavení rolí.

Tyto tři zmíněné body svědčí o přítomnosti ředitele s vizí a plánováním do budoucna, což je podle Brenny (2008) jeden z klíčových předpokladů úspěšné podpory školní adaptace dětí-cizinců.

Děti-cizinci tvořily v daný školní rok 6 % z celkového počtu 690 žáků. Některé z nich uměly česky již poměrně dobře, nicméně většina z nich potřebovala intenzivnější pomoc s češtinou (především akademickou<sup>105</sup>). Největší národnostní skupiny tamních cizinců tvořily Ukrajinci, Vietnamci, Bulhaři, Srbové, několik dětí z federativních republik bývalého Sovětského svazu, Kazach, několik Mongolů, Číňanů, Filipínka a Afgánec.

### **3.3.1.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy P1**

Dotazovaní učitelé se cítí zodpovědní za podporu školní adaptace dětí-cizinců, protože jsou s nimi v nejčastějším kontaktu a kladou si za cíl naučit je co nejdříve česky, zajistit, aby se ve škole cítily dobře v kolektivu ostatních spolužáků, a seznámit je s českou povahou a způsobem života. Aby učitelé mohli svůj úkol plnit, potřebují vhodné podmínky a je nutné, aby měli oporu v regionální a státní úrovni, a to v podobě jasných pravidel, nařízení a způsobů postupu práce s dětmi-cizinci. Dotazovaní respondenti v tomto ohledu projevovali především nespokojenost a upozorňovali na své nenaplněné potřeby, které pocítují v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců kvůli nedostatečné podpoře ze strany státu a regionu.

Obecně dotazovaní učitelé označovali vztah MŠMT k podpoře školní adaptace dětí-cizinců jedním slovem: nezájem. Učitelé by si přáli, aby se ministerstvo v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců zajímalo o praxi škol a jejich potřeby. Doposud se tak podle dotazovaných respondentů neděje: „*Nic takovýho se neděje, nebo jestli jo a nevím o tom, tak to znamená, že to nefunguje. Nevšimla jsem si, že by někdo přišel a chtěl vědět, jak se to dítě začlenilo, jak to jde, jestli nejsou problémy. Sem nikdo nejde...oni nás pak nikdy nemůžou pochopit.*“ (Petra). Petra upozorňuje na to, že si nakonec každý učitel musí ve třídě s cizinci poradit po svém.

Na totéž upozorňuje ředitel Karel, který tvrdí, že ministerstvo spoléhá na to, že si školy vždy nějak poradí samy, a proto nevěnuje otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců větší pozornost: „*Oni vědí, že ty školy si nějak poraděj, ale že to už nejsou klacky, ale klády, co nám hážou pod nohy, to už neviděj. Nebo nechtěj vidět.*“ Jako příklad pro podporu Karlova tvrzení může sloužit jeho kritika § 20, na základě jehož je realizovaná podpora dětí-cizinců. Karel tento paragraf kritizuje kvůli striktním pravidlům, se kterými nesouhlasí, kvůli kterým nedostává

---

<sup>105</sup> Akademickou češtinou rozumím odborný český jazyk, který je potřebný pro porozumění odborným předmětům (dějepis, přírodopis a podobně).

takovou finanční podporu, kterou by potřeboval a kvůli kterým často určitým žákům nemůže poskytnout žádnou podporu:

Musíte žádat o podporu buď pro žáky z EU nebo pro třetizemce. Už to rozdělování mi připadá jako totální kastrace a výsměch ministerstva vůči nám. A taky mi vadí, že nemůžu třeba těm svým Čechům-Vietnamcům (kteří se tu narodili, ale česky neumí), dát tu podporu. Protože já se k nim nemůžu chovat ani jako k třetím zemím, ani jako z EU. Je to prostě Čech, takže mu musím najít podporu jinak, ale od nich nedostanu ani korunu. Já se teda snažím aspoň získat prostředky z jiných fondů než teda z ministerských, abych naplnil to, co mi ukládá zákon a vytvořil adekvátní prostředí každému dítěti (Karel).

Protože Karel necítí podporu ze státní úrovně, snaží se získat podporu alespoň z regionální úrovně: *„A tak já jdu proaktivně směrem k magistrátu a řeším s těmi odborníky nebo teda aspoň s těmi úředníky možnosti řešení ty který situace.“*

To, že ministerstvo nepřebírá za děti-cizince zodpovědnost, kritizovali také ostatní učitelé, kteří proto celou otázku vzdělávání dětí-cizinců hodnotí jako systémově nedořešenou: *„Tohleto není systémově řešený a myslím si...že to, že se o ty cizince stará vlastně META, což je nezisková organizace a nemají velkou kapacitu, tak si myslím, že to je jako už z principu špatně. Nějaká státní instituce by se měla prostě k tomu postavit a mělo by vzniknout nějaký státní středisko“*. Gita tak upozorňuje na to, že práce, kterou by měl dělat stát, se ujímá nezisková organizace.

Další nezáměr o podporu školní adaptace dětí-cizinců ze strany ministerstva se podle učitelů projevil v rámci inkluzivní reformy. Učitelé z řad respondentů postrádají jasná pravidla, kterými by se mohli řídit při práci s dětmi-cizinci v začátcích jejich vzdělávání. Děti-cizinci byly v rámci reformy opomenuty a PPP, které měly cizince vyšetřovat, je zpočátku vyšetřit odmítaly. Důvodem byla neinformovanost poraden o způsobu práce s těmito dětmi: *„Opravdu to bylo strašně chaotický a my jsme zjistili, že ty cizinci jim z toho úplně vypadli... ze začátku jsme se dohadovali s poradnou, zda vůbec nám ty cizince vyšetří, myslím si, že vůbec neproběhlo zmapování situace... v podstatě to neproběhlo ani do teď ... a to mělo rozhodně předcházet uzákonění té inkluze“* (Radka).

Mezi dotazovanými učiteli padala kritika také na regionální úroveň a na spolupráci s PPP, které byly v rámci reformy označeny jako poradenský a metodologický orgán pro učitele v otázce vzdělávání dětí-cizinců. Reálně však nemají vhodné nástroje a znalosti: *„My jsme měli podezření u jedny žákyně na vývojovou dysfázi... u Vietnamky, ale oni nám řekli, že nemůžou zjistit ani poruchu učení, ani žánou dyslexii, protože to je v závislosti na mateřském jazyce a to že oni nedokážou zjistit“* (Gita). Návštěva poradny je nakonec podle učitelů jen další byrokratický úkon, který škole donese banální potvrzení, že se jedná o dítě-cizince, na jehož základě lze dostat finanční podporu. Učitelé ale touží po metodické pomoci, jak s konkrétním

cizincem pracovat. Na banální zprávy z poraden si učitelé stěžují opakovaně: „*To, že je cizinec, to já snad tady taky poznám*“ (Petra). Tento byrokratický akt a čekání na zprávu z poraden navíc trvá podle dotazovaných příliš dlouho. Délku celého procesu opakovaně kritizoval především ředitel, protože dostává finance na podporu dětí-cizinců velmi opožděně:

Já bych mohl dostat asistenta na toho cizince, musím nejprve tři měsíce vést plán podpory, zajistit, že to dítě prošlo podle paragrafu 20 aspoň 65 hodinovým kurzem češtiny, teprve po třech měsících mi napíše vyjádření poradna, že je to cizinec a že potřebuje třeba asistenta pedagoga na deset hodin v jazykové přípravě. Následně uplyne ještě několik dalších týdnů, než se to zrealizuje a než mi přiklepne magistrát peníze. Takže uplyne půl roku, za tu dobu to dítě už skoro umí česky...já bych to potřeboval *ted' hned!*

Kromě systémové nepřipravenosti inkluzivní reformy učitelé zmiňovali potřebu materiálů pro výuku dětí-cizinců, které by měly být podle dotazovaných taktéž zodpovědností ministerstva. Všichni se shodli na tom, že materiálů je oproti dřívějším letům sice více, avšak ty, které jsou dostupné, jsou pro děti, které již umějí číst a pro úplné začátečníky. Učitelé postrádají materiály pro vyšší úroveň znalosti českého jazyka a pro děti, které ještě neumí číst a psát: „*Jako je toho už vlastně docela dost, ale ono je to pořád dokola jo... počasí, zelenina, zvířata... je to pro ty začátečníky, co už umí číst a potom ta další pokročilost, tam nic není*“ (Hana). Což bylo patrné také při mnou pozorovaných hodinách.

Dotazovaným učitelům navíc chybí systémové znalosti o tom, jak vlastně při výuce dětí-cizinců postupovat. Ocenili by jednotnou metodiku pro práci s nimi: „*Já bych chtěla, kdyby poslali seshora nějakou metodiku. Já vím, že u každého dítěte je to individuální, ale třeba že: po třech měsících máte nárok na tohle, my vám to zaplatíme, po šesti měsících na tohle*“ (Petra). Učitelé navíc kritizují nabídku stávajících vzdělávacích školení a kurzů zaměřených na vzdělávání dětí cizinců, protože nereflktují potřeby učitelů tím, že nemají přesah do praxe: „*Já jsem si myslela, že mi někdo poradí...protože ted' přijde Afgánec, neumí ani pozdravit, tak jsem čekala, že mi řeknou, co ted', co potom...takový ty praktický věci. No neporadil...to jako v tom je právě prej ta krása tady toho oboru, že si to jako každé vymyslí sám... (smích)*“ (Petra). Podobné zkušenosti mají i ostatní učitelé. Výsledkem je, že na podobné kurzy rezignovali a vyhledávají spíše možnosti sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol.

Jako další systémově nedořešenou situaci vnímají učitelé praxi, kdy do běžné třídy přijde cizinec s nulovou znalostí češtiny: „*Celkově vidím, že prostě je to nastavené špatně...my bychom je podle mě neměli vůbec dostávat takhle bez znalosti jazyka, není to dobré pro ně, ale ani pro nás učitele*“ (Hana). Z tohoto důvodu dotazovaní učitelé a ředitel apelují na zřízení přípravných tříd pro děti-cizince, ke kterým s ohledem na současně nastavenou legislativu nemůže docházet. Karel v tomto ohledu cítí podporu ze strany magistrátu hlavního města: „*Třeba magistrát hlavního města Prahy se snaží protlačit, aby byly tady aspoň dvě školy, které*

*by něco takového měly. Že v okamžiku, kdy mi nastoupí takovéhle dítě, tak já bych ho převedl, uvolnil bych ho do vedlejší školy, tam by dostal tříměsíční dril a po těch třech měsících se základní jazykovou výbavou a frázemi, by nastoupil do běžné školy“ (Karel). Psycholožka Radka označila přípravné třídy pro děti-cizince za jediné správné řešení podpory školní adaptace dětí-cizinců, za které by měl převzít zodpovědnost v první řadě stát: „Myslím si, že pokud nějak smysluplně ty cizince podpořit a začleňovat, tak jediná možná dobrá cesta by byla, kdyby tu první zodpovědnost za ně převzal stát a ty děti by intenzivně tři měsíce minimálně chodily na jazykovou přípravu“ (Radka). Ředitel jako náhradu za přípravný jazykový kurz v létě pořádá adaptační kurz pro děti-cizince, kde získají potvrzení o absolvování 25 hodin češtiny: „Budeme mít adaptační týden pro cizince, oni dostanou potvrzení, že byly na kurzu češtiny a to urychlí potom ředitelům to, kdy na něj dostanou peníze“ (Karel). Ředitel kurz nabízí také ostatním školám, které pak budou moci vykázat, že jejich děti-cizinci prošly 25 hodinami češtiny a můžou je poslat do PPP. Tím se celý proces trochu urychlí a Karel tím supluje potřebná opatření, která ze státní ani regionální úrovně nepřicházejí.*

Vzhledem k výše zmíněnému učitelé mají pocit, že jsou v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců hozeni do vody bez jakékoliv podpory ze strany státu či regionu. S přítomností dětí-cizinců a se způsoby jejich podpory školní adaptace se ale musí každý den vypořádávat i bez podpory ze zmíněných úrovní, jak uvádím v následujících podkapitolách.

### **3.3.1.2 Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole P1**

Přístup ředitele Karla na škole P1 je proinkluzivní a snaží se svým učitelům vytvořit vhodné prostředí pro práci s různými odlišnostmi dětí ve třídách. Takový přístup u všech dotazovaných učitelů má pozitivní ohlas: „Úžasná osoba ředitele, kterej teda jednak je člověk s velkým Č a s velkým srdcem. A myslím si, že má vizi, která má hlavu a patu a za kterou vědomě jde. Pro učitele dělá první poslední“ (psycholožka Radka). Učitelé se shodli, že Karlův styl vedení není samozřejmostí a váží si ho: „Ono to plyne od toho vedení. Někde kde to vedení není nastavený pro inkluzi vůbec, ani pro novinky, tak tam to prostě nemůže fungovat. Ale tady pan ředitel je v tomhle opravdu super“ (Gita). Učitelé ctí ředitele Karla především proto, že se na rozdíl od státu snaží naplnit jejich potřeby, zajímá se o ně, shání finance na jejich patřičné ohodnocení za práci s cizinci, pořizuje materiální podporu na výuku dětí-cizinců a celkově se tak pro jejich práci snaží vytvořit dobré zázemí.

Ředitel Karel navíc pravidelně učitele informuje emailem o nabídkách vzdělávacích kurzů, a považuje DVPP za důležité zvláště v dnešní době, kdy se učitelé setkávají se stále větší diverzitou. Sám ale tvrdí, že učitelé o vzdělávacích kurzech a školeních začínají přemýšlet až ve chvíli, kdy je něco trápí: „No, tak někteří na to jdou cíleně, zvláště v okamžiku, kdy je to pálí,

*jakmile těch problémů, které mají, je moc.* “ Těžké je také podle ředitele vyslat učitele na školení někam mimo školu, proto dává pozor, a když se nějaké téma stane lákavé a aktuální pro více učitelů, pozve odborníka do školy nebo zorganizuje výjezdní zasedání: „*V okamžiku, kde cítím, že je to velký problém, nebo že je to něco, co se netýká dvou tří, ale už sedmi, deseti lidí, sáhnu po školení, které bude frontálně pro všechny*“.

Jako další podporu, kterou ředitel učitelům nabízí, jsou asistenti pedagoga. Ty považuje za klíčové pro to, aby učitelé mohli pracovat s diverzitou ve svých třídách. Současně uvedl dvě věci, které jsou v otázce asistentů klíčové. Za prvé, že se učitelé musí nejprve naučit pracovat s tím, že mají asistenta ve třídě. Pro každého přítomnost druhé dospělé osoby ve třídě není snadná. Učitelé proto prošli školením o spolupráci s asistenty. Za druhé, že dobří asistenti nerostou na stromech a nedobří jsou k ničemu. Dobří asistenti se shánějí velmi těžko kvůli jejich špatnému platovému ohodnocení. Ředitel si proto asistenty vyhledává a „*vychovává*“ sám z řad studentů na praxi nebo matek na mateřské dovolené: „*Máme tady mezi asistenty studentky nebo maminky, které si přes prázdniny udělaly kurz asistenta pedagoga a nastoupily k nám, a pak tady máme tři asistentky pedagoga, které byly původem cizinky a prošly rekvalifikačním kurzem.*“ Psycholožka dodala, že na asistentkách v současnosti stojí celá podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole: „*Že budou všichni učitelé vědět, jak s téma cizincama pracovat, to je hudba budoucnosti. Všechnu tu nejlepší práci tady ale naštěstí provádějí naše paní asistentky, a na nich to všechno opravdu stojí*“ (Radka). Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě si dotazovaní učitelé velmi chválí. Vědí-li, že budou mít asistenta, mizí do značné míry jejich obavy z práce s cizinci a všichni dotazovaní připouští, že asistenti jsou klíčoví pro to, aby učitel a děti mohli fungovat v takovém počtu a takové diverzitě: „*Strašně jsem se toho bál. Naštěstí ale to bylo fajn, protože tam v té třídě byla asistentka na celou týdenní dotaci, to bylo úplně perfektní. Vůbec si to nedovedu představit bez paní asistentky, to by prostě nešlo v takovém počtu*“ (Simon).

Ačkoli učitelé nepocítují podporu ze strany regionu a státu, cítí velkou podporu ze strany ředitele Karla, který se snaží vycházet učitelům vstříc v jejich potřebách, které mají v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců. V následující podkapitole se věnují již konkrétním krokům a způsobům, které dotazovaní volí při podpoře školní adaptace dětí-cizinců.

### 3.3.1.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole P1

Za jednoznačnou výhodu dotazovaní učitelé považují přítomnost dítěte-cizince již v první třídě, protože tam je výuka názorná a všechny děti se učí od začátku: „*V první třídě to není problém. Tam je to ideální, protože jdete se všema od začátku*“ (Simon). Proto podle dotazovaných není potřeba cizince v první třídě nijak zvlášť podporovat. V ostatních ročnících se učitelé vypořádávají především s neexistencí dostačujícího množství výukového materiálu uzpůsobeného pro výuku dětí-cizinců. Učitelé tak mají velkou zásobu vlastních obrázků nebo využívají počítač či interaktivní tabuli, aby mohli být pro děti-cizince co nejvíce názorní a mohli cizincům ukázat slova, kterým nerozumí: „*No, tak hodně to stavíme na obrázcích, hlavně z začátku, aby nebyli úplně ztraceni*“ (Hana). Časté využívání zásoby obrázků bylo patrné při individuálních intervencích i skupinových kurzech českého jazyka s cizinci (ne tolik v běžné výuce), kterých jsem se mohla účastnit. Učitelé mají k dispozici kromě svých materiálů také řadu školou zakoupených obrázkových her, které využívají v různých variantách při výuce ve třídách s dětmi-cizinci. Učitelé při hodinách, které jsem měla možnost pozorovat, ukázali kreativitu, kdy s několika obrázky s dětmi hráli několik různých her, kterými děti-cizince zaujali.

Všichni učitelé se shodli, že je důležité k dětem (nejenom) cizincům přistupovat individuálně, což je těžké v běžných třídách kvůli jejich přeplněnosti: „*Většinou jich je okolo třiceti, ale je to moc. Když vezmete ten jazyk a chtěla byste, aby vám každý něco řekl, hodina vám nestačí, to se na těch dětech podepíše, protože nemáme čas je vyslechnout, a některý dítě, hlavně ti cizinci, než začnou mluvit, už je půl minuty pryč a už vyvoláváte někoho jiného*“ (Eva). Proto se v běžné třídě učitelům osvědčují takzvaní patroni z řad spolužáků, kteří s dětmi-cizinci sedí v lavici a pomáhají jim při výuce: „*Toník je připraven, aby jí pomohl...vždycky vyberu někoho, kdo je fajn, má vyřídilku, nebojí se*“ (Simon). Důležitost takové podpory pro cizince potvrzuje i školní psycholožka, která zpočátku dohlíží na to, aby cizinec měl u sebe vždy někoho ze spolužáků, na koho se může obrátit.

Učitelé se shodli, že se podpora školní adaptace dětí-cizinců z jejich strany musí vyznačovat tím, že se nebojí zkoušet nové věci, jsou cizincům otevřeni a chtějí hledat stále nové a nové způsoby, jak cizincům něco vysvětlit: „*Neomílat desetkrát dokola to stejné, ale deseti různýma způsobama...hledat různé cesty. To je na tom nejdůležitější*“ (Petra).

Nad rámec běžné výuky na škole probíhají dva typy jazykové podpory pro děti-cizince. Prvním jsou tzv. individuální intervence<sup>106</sup>, kdy si učitelky češtiny a asistentky berou cizince

---

<sup>106</sup> Podle § 16 ŠZ.



ze všech hodin češtiny a také z dalších předmětů (z jednoho ze dvou dějepisů atd.) a mají s nimi individuální výuku: „*Když přijdou, tak první tři měsíce je máme takhle individuálně a prostě se je snažíme co nejrychleji naučit česky*“ (Nela). Podle Nely si navíc učitelky oddechou, že nemají cizince, který nerozumí ve své třídě a nemusí mu věnovat extra přípravu. Druhou jazykovou podporou nad rámec běžné výuky jsou odpolední kroužky<sup>107</sup> realizované pro děti-cizince podle ročníků.

Že podporu školní adaptace dětí-cizinců učitelé nevnímají pouze skrze jazyk, reflektují v tom, že se snaží podpořit také psychickou pohodu dětí-cizinců. S tímto cílem na celé škole jednou do týdne probíhají před vyučováním třídnické hodiny, které slouží k budování důvěry a dobré atmosféry: „*Je to skvělý. Sedneme si všichni do kroužku a povídáme si, co bylo o víkendu, aby měl každý prostor se nějakým způsobem projevit, myslím si, že je to důležitý, aby se nebály mezi sebou mluvit, aby se poslouchaly navzájem. Cizinců se ptám, jak se jim tu líbí a tak no*“ (Simon).

Dále učitelé reagují na zažité stereotypy o cizincích, kterým děti-cizinci mají tendenci podléhat a které ovlivňují jejich sebedůvěru a motivaci v životě něčeho dosáhnout. V rámci podpory jejich školní adaptace se učitelé snaží tyto zažité stereotypy nabourávat a motivovat cizince ve vzdělávacích drahách:

Někdy přijde Ukrajinec a říká: Já se učit nebudu, nepotřebuju, půjdu po škole stejně kopat příkopy. Já jsem říkala, že proč by měl každý Ukrajinec kopat příkopy a každá Ukrajinka měla lítat s hadrem... ale oni to tady vidí, oni se potkávají s těma známýma, a to je všichni chlapi na stavbě, a ženská lítá s hadrem... A to já si myslím, že je hrozná škoda to takhle škatulkovat, protože zabijeme nějaký talent, kterej by mohl udělat spoustu prospěšný práce pro svět. Tak to jsme si o tom tady povídali několikrát, hodně... a ten jeden už chce bejt elektrikář, už to trochu přehodnotil a učí se a dělá mi hroznou radost (Petra).

Současně se učitelé snaží podporovat děti-cizince v častém kontaktu s českými dětmi. Obecně si učitelé myslí, že takového kontaktu mají málo: „*Je problém, že oni často chodí jenom do školy, a pak hned domů. Nechodí do družiny, nechodí s dětma ven.*“ (Eva). Podle učitelů málo kontaktu s českým prostředím vede k tomu, že se děti dlouho drží v začátečnické úrovni češtiny, nedělají další pokrok a zůstávají izolované. Proto škola děti-cizince vybavuje kontakty na různé neziskovkové organizace a možnosti kroužků, aby byly v kontaktu s českým prostředím. A tak učitelé apelují na rodiče-cizince, aby své dítě podporovali v tom, aby pobývalo mezi českými dětmi a docházelo alespoň do školní družiny: „*Tak aby se rodiče toho nebáli, ať je prostě dají do prostředí, kde se mluví česky, a když už doma česky nemluví, tak ať to dítě je v prostředí, kde se česky mluví*“ (Simon).

---

<sup>107</sup> § 20 ŠZ – rozvojové programy pro děti EU a mimo EU.

S tím souvisí další téma, sice podpora spolupráce s rodiči-cizinci, kteří jsou těmi, jež mohou své děti podporovat, ale také zabraňovat jim v kontaktu s českým prostředím. Jak se učitelé snaží spolupráci s rodiči-cizinci podporovat na škole P1, uvádím v následující podkapitole.

#### **3.3.1.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole P1**

Učitelé zmiňovali, že spolupráce s rodiči-cizinci je důležitá především proto, že tlak na dítě musí být jednotný, aby se dítěti ve škole dařilo. Proto dotazovaní učitelé na rodiče-cizince apelují, aby se vzdělávání a přípravě do školy věnovali se svými dětmi doma: „*Apelujeme na rodiče, aby nespolehali jenom na školu, že aby ty děti doma hodně četly, četly nahlas, aby dbali na tu jazykovou přípravu...ve škole nemůžeme všechno stihnout*“ (Eva). Běžně se stává, že rodiče-cizinci nemluví česky. Podle učitelů z řad respondentů to není důvod, který by rodičům zabraňoval podporovat své děti ve vzdělávání. Důležité je podle nich projevování zájmu. Proto rodiče prosí, aby se zajímali o školní dění, i když sami třeba česky nemluví: „*At' se zajímají prostě aktivně o prospěch a o to, co se děje ve škole. At' dohlídnou, jestli si plní, co mají... to určitě zvládnou, i když neumí česky*“ (Simon).

Nejvýraznějším způsobem, jak na škole P1 dochází k podpoře spolupráce s rodiči (nejen) cizinci, je netypická aktivita „tři v jednom“ zavedená ředitelem Karlem. V rámci této aktivity se pravidelně scházejí dítě-cizinec, učitel a rodič-cizinec. Cílem je zvýšit důvěru mezi všemi stranami, nebavit se o nikom za zády a rodičům-cizincům ukázat, že jejich názor je důležitý a má ve škole své místo: „*Ta tripartita, kdy se sejdeme a bavíme se o tom dítěti, co mu jde, co mu nejde, je výborná věc. My vnímáme, jak rodina komunikuje s tím dítětem, to dítě vnímá, že teda neřešíme nic za jeho zády, a rodiče vnímají, že jsou zahrnuti do chodu školy. Takže vzniká naprosto jiné klima*“ (Karel). I když jsou podle dotazovaných učitelů rodiče-cizinci různí a nechtějí proto spolupráci s nimi generalizovat, uváděli, že tím, že je škola aktivně oslovuje a snaží se je začleňovat do chodu školy, mají učitelé pocit, že spolupráce s rodiči-cizinci probíhá bez větších zádrhelů.

#### **3.3.1.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy P1**

I když je podle výpovědi ředitele Karla těžké poskytnout dětem-cizincům potřebná opatření kvůli nejednoznačnosti národních pravidel, snaží se to dělat po svém, i když je to velmi náročné. Věří ale, že podpora školní adaptace dětí-cizinců se vyplatí nejenom konkrétním dětem, ale i celé společnosti. Karel argumentuje následovně: „*Když se budeme věnovat dětem-cizincům tady ve škole, když to dítě sem přijde a bude vnímat, že je tu přijímáno, že je tu akceptovaný, tak se ho potom nemusíme v budoucnu bát. Je to hodně práce, ale ono to pomůže nejenom tomu*

*dítěti, ale pomůže to do budoucna celý společnosti.* “ Proto se ve škole všichni učitelé soustředí na to, aby brali děti-cizince jako obohacení českých žáků: „*Myslím si, že spousta cizinců může našim dětem pomoci třeba i s náhledem, jako to vypadá jinde ve světě, že to dětem rozšíří tu teorii a je to jenom správně, protože se s tím setkávají, obzvlášť v Praze, dnes a denně. Takže pro ně, ale i pro nás je to velký obohacení*“ (Simon).

Podle učitelů je nutné děti-cizince podporovat především v češtině, aby byly schopny se plnohodnotně začlenit do společnosti, ovšem žádný z dotazovaných nedošel k zúžení vnímání adaptace cizinců pouze na osvojení vyučovacího jazyka, který je často považován za jediný indikátor integrace. Naopak učitelé upozorňovali, že adaptace se netýká výhradně znalosti vyučovacího jazyka, ale že neméně důležitá je také sociální stránka dítěte, tedy to, aby děti zapadly do kolektivu. A zde vnímají učitelé důležitou úlohu školy, která má podpořit právě sociální kontakty dětí-cizinců s většinovou společností, jinak ho učitelé ani za adaptovaného nepovažují: „*Adaptovaný je v momentě, kdy nejsou problémy, aby s náma jel na výlet. Aby šlo k jiným dětem na návštěvu, aby i ono pozvalo na návštěvu ty děti*“ (Eva). Důležitost porozumět české povaze a českému humoru díky společným aktivitám s českými vrstevníky podtrhla Petra: „*Pro mě je adaptovaný, když si najde kamarády, ať už si rozumí na jakékoliv úrovni. Kamarádi strašně pomáhají, když támhle mastí fotbal na hřišti, nebo když holky jdou tančit, protože potkávají ty česky děti a prostě vnímají tu českou národu a rozumí českým vtipům.*“

Kvůli zmíněným důvodům hraje škola podle učitelů z řad respondentů naprosto zásadní roli: „*Úplně zásadní roli má škola. Dyt' to dítě je tu 6 hodin denně minimálně.*“ Zásadní role školy podle učitelů spočívá v tom, že dětem i jejich rodičům umožňuje kontakt s majoritou, který mimo školu většinou mají omezený nebo dokonce žádný. Ve škole děti-cizinci tráví značnou část svého dne, právě proto je to škola, která je zodpovědná za podporu školní adaptace dětí-cizinců.

### **3.3.1.6 Každodenní výzvy učitelů školy P1 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců**

Učitelé vnímají nedostatečnou podporu ze strany státu, cítí se být nedostatečně informováni/proškolení a mají nedostatek materiálů, jejich potřeby nejsou v tomto ohledu naplňovány. Vede to k tomu, že ve vztahu k dětem-cizincům provází dotazované pravidelně několik výzev.

Obavy mají učitelé především z výuky dítěte s nulovou znalostí češtiny v běžné třídě. Zdůvodňují je tím, že s takovou výukou nemají žádnou nebo jen malou zkušenost, ze které by vycházeli a neexistují pravidla, kterých by se měli držet: „*Bál jsem se právě toho, že v té třetí třídě je to učivo hodně těžké, náročné a vůbec jsem si nedovedl představit, jak mu to budu vysvětlovat ... Ted'ko když máte brát slova mnohoznačná, slova souznačná a on stěží přečte*

*nějakej text a stěží rozumí základním věcem“* (Simon). Podobně jako Simon mají učitelé největší obavy z toho, že děti-cizinci nebudou rozumět potřebné slovní zásobě a oni (učitelé) nebudou schopni ji dětem-cizincům vysvětlit.

Další obavu pro učitele představuje kontakt s muslimskými rodinami. Dotazovaní potvrdili, že na škole nemají příliš velkou zkušenost s dětmi z muslimského světa a obávají se, jak by takovou výuku zvládli. Zároveň připouští, že vnímají nastavení české společnosti jako protimuslimské, a obávají se, jak by se k přítomnosti více muslimských dětí ve škole stavěli čeští rodiče. Razantně se ale vyhraňují proti stereotypizaci muslimů a panice z islámské invaze, jde opět především o individuální povahu dětí a jejich rodičů, nikoliv o náboženství: *„Jako nemám nějakou extra zkušenost s přijímáním dětí z muslimského světa. Protože oni tady nejsou, to je strašně velká bublina podporovaná z hradu. Ona tam je strašně důležitá povaha toho dítěte ve finále“* (Karel). Někteří učitelé připustili, že v případě výuky dítěte muslimského původu mají obavy, aby ho něčím neurazili s ohledem na jejich kulturu či náboženství, protože ani jedno neznají: *„Protože neznám tu jejich kulturu, tak jsem měla ze začátku strašnou hrůzu, abych je něčím neurazila“* (Eva).

Další výzvou je podle dotazovaných častá nedůvěra rodičů-cizinců vůči pedagogicko-psychologické poradně: *„To je trošičku problém...že v některých těch státech, třeba na Ukrajině, když jde dítě do poradny, tak to znamená, že je nějaký divný, že je postižený“* (Radka). Učitelé spolu s psychologkou potom čelí tomu, že rodičům-cizincům vysvětlují, že to není žádná ostuda, naopak, že je to pomoc. U některých rodičů trvá dlouho, než je přesvědčí, protože se bojí úřadů. Často se i bojí, že jim škola chce nechat děti odebrat.

### ***Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole P1***

Předchozí kapitoly představily, jak škola P1 přistupuje k podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Z textu plyne, že učitelé mají pocit, že naprostou zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců nesou oni, aniž by ale měli k dispozici potřebné nástroje, materiály a znalosti o tom, jak by podpora měla probíhat. Učitelé jsou nicméně se situací vesměs spokojeni díky řediteli, který bere podporu do svých rukou a učitelům se snaží situaci usnadnit alespoň poskytováním asistentů pedagoga, materiálů, finančního ohodnocení, podporuje spolupráci s rodiči-cizinci a podobně. Takže především řediteli padá na bedra to, za co stát a region nepřebírá zodpovědnost.

### 3.3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole P2 aneb „Co si s tebou počneme?“

Druhá pražská škola, které bude věnovaná následující kapitola, je situovaná v okrajovém sídlišti hlavního města, o němž zástupkyně tvrdí: „*Je to sídliště, poměrně nepopulární. Řekla bych, že je tady poměrně vysoká koncentrace cizinců a hodně velká fluktuace obyvatel.*“

Škola v době sběru dat procházela různými organizačními změnami kvůli příchodu nového vedení (ředitelky i zástupkyně). Ředitel byl dlouhodobě nemocný, proto jsem rozhovor pořídila s jeho zástupkyní. Co se týče pedagogického personálu, tvořilo ho v daný školní rok 31 učitelů (2016/2017). Zástupkyně charakterizovala personál jako stárnoucí, který není ochotný přijímat změny a který není příliš proinkluzivní: „*Ted' budu trošku nekorektní. Řekla bych, že věkově jsme hodně vysoko, velká část je tady vlastně ještě od původního rozjezdu školy, takže se pohybuju fakt na hranici důchodového věku, nicméně víze pana ředitele a vůbec naše taková ta koncepce je samozřejmě omladit ten pedagogický sbor, takže se snažíme přijímat nové síly. Protože ony ty starší učitelky moc k tý inkluzi vztah nemají...nebo mají, ale negativní.*“ Podpora školní adaptace dětí-cizinců tak podle zástupkyně není mezi personálem jednoznačnou prioritou.

S dětmi-cizinci mají tamní učitelé spíše malé zkušenosti, přestože se řada z nich s cizincem ve své třídě poprvé setkala již v devadesátých letech: „*První kontakt s nimi byl po revoluci v těch devadesátých letech, to byli hlavně Vietnamci*“ (Olina). Pro některé dotazované učitele je výuka dětí-cizinců úplně novou zkušeností: „*Před třemi lety ještě jsem tohle nemusela řešit. Samozřejmě že sem tam se ve třídě objevili žáci vietamské národnosti, ale to jsou děti, který jsou strašně přizpůsobivý a většinou se strašně rychle naučí jazyk*“ (Sandra).

Děti-cizinci tvořily ve škole 16 % z celkového počtu 659 žáků v daném školním roce. Většina z nich potřebuje intenzivnější pomoc s češtinou. Množství dětí-cizinců ve škole zástupkyně nepovažuje za nijak zvláštní, i když se jedná o školu s vyšším procentem výskytu dětí-cizinců s ohledem na kontext pražských škol. Problematika vzdělávání dětí-cizinců se podle jejích slov týká celé Prahy: „*Nemyslím si, že je to jiný než v ostatních školách, je to problém všech škol.*“ Nehledě na počet dětí-cizinců musí mít podle zástupkyně každá škola svůj plán, jakým podporují školní adaptaci dětí-cizinců. Složení dětí-cizinců, kteří docházejí do školy, charakterizovala zástupkyně následovně: „*Jsou to jednak děti, které už s tím jazykem přišly do styku, protože tu nějakou dobu žijí, což jsou zejména Vietnamci, Ukrajinci, a potom jsou to ty, který opravdu rodiče přivezou jeden den, druhý je takhle sem strčej a tak nějak se učí, no a tak nějak se snažíme.*“ Což vypovídá o postoji zástupkyně k takovým dětem-cizincům a jejich rodičům, které přicházejí bez znalosti češtiny a vůči kterým škola nemá zavedený systematictější a funkční postup práce a výuky.

### 3.3.2.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy P2

Stejně jako na škole P1 si učitelé nad přístupem státu a regionu k podpoře školní adaptace dětí-cizinců postesklí: „*V těch pravidlech, jakýma mi můžeme podpořit ty cizince, v tom se jako dá strašně těžko vlastně vyznat. Tak bych řekla, že to je uživatelsky ne vždy přívětivý. Ale tak děláme, co považujeme za nejnütnější*“ (Irena). Zástupkyně upozornila stejně jako ředitel Karel na škole P1, že podpora školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu není přehledná. Na rozdíl ale od Karla, vedení školy P2 žádá pravidelně pouze o granty ministerstva na podporu žáků z EU a žáků z třetích zemí, ale nijak systematictěji a intenzivněji se další podporu a finanční prostředky sehnat nesnaží.

Samotní učitelé přístup ministerstva k podpoře školní adaptace dětí-cizinců charakterizovali jako nedomyšlený. Kvůli této nedomyšlenosti a tomu, že podpora školní adaptace dětí-cizinců není podle učitelů prioritou ministerstva, nedochází k poskytování rovných příležitostí pro tyto děti. Rovné podmínky dětem-cizincům nejsou poskytovány podle učitelů hned zpočátku tím, že jsou bez naprosté znalosti vyučovacího jazyka umístěny do běžné třídy, ve které nevědí, co se děje: „*Jako už to prostě není rovnej přístup, když to dítě je najednou ze dne na den v jiný zemi, nové škole, kde nikomu nerozumí a má pracovat od prvního dne stejně jako ty ostatní děti, i když přišel do pátý třídy a on prostě netuší, o co jde v tý třídě*“ (Pavla). Pavla i ostatní učitelé upozornili v tomto ohledu na neexistenci přípravných tříd pro děti-cizince: „*Myslím, že by stálo za to vymyslet nějakou povinnost a ty děti dovést na nějaký intenzivní kurz češtiny před tím, než je pustím do tý školy. Protože ta absolutní neznalost jazyka, tu práci učitelkám strašně stěžuje!*“ (Irena). Učitelé se shodují na tom, že cizinci by měli být do škol přijímáni rozhodně se znalostí češtiny, alespoň základní: „*Bylo by ideální, kdyby ti cizinci měli povinnost nějakýho ročního kurzu, kde by získali aspoň základy českého jazyka a s tím by teprve přicházeli na školy, aby se nestalo, že cizinec, který překročí hranice, druhý den nastoupí na základní školu a všichni řeknou: poradte si s ním. Takhle to teď vlastně probíhá*“ (Sandra).

Pavla navíc upozornila na systémovou nedořešenost vzdělávání dětí-cizinců, které přijdou do české školy v pokročilejším věku, ale bez dřívější zkušenosti se školou: „*To jako na to nejsme připravený vůbec jo...to prostě takových dětí tady tolik asi není...ale tak stačí, že několik jich tu je a prostě ten systém na ně není vůbec připravený a nikdo vám neporadí, protože nikdo neví, co s tím*“ (Pavla). Pavla hovořila o současné konkrétní zkušenosti s chlapcem, který přišel do jejich školy ve věku čtvrté třídy, ale celý život žil v uprchlickém táboře a vzděláváním neprošel vůbec. Jak v takových případech postupovat, česká legislativa

ani strategické dokumenty neřeší. Stále se jedná o běžného cizince, který má nárok na jazykovou podporu podle § 16 a § 20 a na nic víc.

Jako další věc, na kterou učitelé v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu upozorňovali, byla nedostatečná nabídka dalšího vzdělání v oblasti výuky dětí-cizinců. Nikdo z dotazovaných neprošel ani v době svých studií žádným kurzem zabývajícím se touto problematikou, proto jednají intuitivně nebo na základě sdílení zkušeností s ostatními učiteli. Stejně jako učitelé na P1 by dotazovaní na P2 ocenili nabídku DVPP zaměřenou na vzdělávání dětí-cizinců, shodně s učiteli na P1 ale postrádají kurzy s přesahem do praxe.

Nejvíce by měli zájem o kurz, který by pojednával o specifikách různých kultur vzhledem k tomu, že školy začínají být více kulturně heterogenní a k tradičním skupinám cizinců přibývají vzdálenější kultury, o kterých učitelé nemají žádné znalosti, a rádi by věděli, jak se k dětem chovat s ohledem na jejich kulturu či náboženství: „*Cizinců bude čím dál tím víc a cizinců ze zemí, na který nejsme zvyklí. Takže kdyby tohle bylo k dispozici, tak bych určitě do toho šla. Protože já mám holčičku z Ukrajiny... tam asi žádná třetí místa moc nebudou, ale pokud mi přijde z arabských zemí, což tady pár dětí máme. Tak potřebuju vědět, jestli mám nějaký náboženský a kulturní omezení, se kterým se setkám. Ale to moc nikdo nereflektuje tuhle naši potřebu*“ (Sandra). Podle výpovědi Sandry je patrné, že by se učitelé rádi připravili na práci s kulturně odlišnými cizinci, ovšem takové kurzy podle učitelů nejsou k dispozici.

Učitelé si to vysvětlují stejně jako učitelé na P1 tím, že kurzy, které se tvoří, nevycházejí z předchozího zmapování potřeb učitelů při podpoře školní adaptace dětí-cizinců. A tak jsou pro učitele málo prakticky využitelné: „*Doučuju ty cizince, tak jsem byla na kurzu třicetihodinovém, abych na to dostala certifikát, ten už mám osm let. No a ta praxe je jiná. My jsme se tam učili na dospělých, takže učitelé dospělí nám dělali ty záčky, prostě podle nějakých knih spíš vysvětlovali ty pravidla a různé věci... jaký je tvar toho slovesa třeba, nebo jaký je tvar podstatného jména po určitých číslovkách... ale to tady vůbec není podstatný ...tady se musíme naučit přežít*“ (Pavla).

Dalším způsobem, jakým by stát měl možnost podle dotazovaných podpořit školní adaptaci dětí-cizinců, by byla tvorba vhodných materiálů a metodik pro učitele, kteří by tak měli ulehčenou práci. S nabídkou dostupných materiálů ale učitelé spokojeni nejsou. Je jich málo a za výrazně problematickou kategorii dostupných materiálů považuje Sandra ty pro děti-cizince, které ještě neumí číst a psát: „*Všechno co jsem zatím viděla, tak bylo pro děti, co už umí číst... na tyhle ty prťouse není lautr nic... opravdu si to cucám z malíčku mi připadá*“ (Olina).

Neexistenci vhodných materiálů stejně jako nedostatečnou nabídku DVPP si učitelé vysvětlují nezájmem ministerstva o to, jak reálně vypadá situace vzdělávání dětí-cizinců

v českých školách: „*To je jak s tou reformou...to si dycky vymyslí někdo nahoře, ale nikdo si nejde vyzkoušet mít v jedné třídě tolik odlišností...ani sem nikdo se nepříjde podávat a zeptat se, co bychom potřebovali. Jooo oni to možná na nějaký ukázkový hodině vidí, ale to je taková ta faleš... protože si člověk připraví pěknou hodinu, ne běžnou, jak to ve skutečnosti vypadá.*“ A tak, dochází-li výjimečně k hospitacím ze strany ministerstva ve školách, hospitovaná situace nevyovídá o každodenní praxi škol a těžko se na základě takových návštěv budou navrhovat opatření, která učitelům budou skutečně nápomocná.

Rozhovory s dotazovanými učiteli neobsahovaly příliš výpovědí o podpoře školní adaptace dětí-cizinců ze strany regionu a PPP, jak tomu bylo u předchozí školy P1. Výpovědi učitelů se většinou omezili na hodnocení typu: „*Prostě oni nám nepomůžou, vyplňují půl roku nějaký papíry, ale metodicky nám nikdy nikdo jako od nich nepomohl*“ (Pavla). A tak je podpora školní adaptace dětí-cizinců čistě v rukou školy. Jakým způsobem se k nastíněné situaci staví vedení školy P2 a jakým způsobem podporuje své učitele v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců, o tom pojednávám v následující podkapitole.

### ***3.3.2.2 Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole P2***

Analýza pořízených rozhovorů s respondenty na škole P2 ukázala, že učitelé mají od podpory školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení jiná očekávání než samotné vedení školy. Dotazovaní učitelé na příklad očekávají, že vedení je v praxi podpoří a poskytne jim vhodné podmínky pro realizaci konkrétní podpory školní adaptace dětí-cizinců. Podle slov učitelů však vedení poctivě plní pravidla přicházející shora, ačkoli ta nereflektují potřeby praxe: „*Naše vedení dělá přesně to, co jim zákon a pravidla umožňují, ale to je strašně málo. Třeba nám taky řeklo, že bude chodit na hospitace, že nám řekne dopředu, co budou hodnotit...takže oni chtějí mít vzornej zápis, kdyby přišla inspekce, chtějí vidět hezkou hodinu, nechtějí vidět ty problémy, se kterými se potýkáme*“ (Pavla). Dotazovaní mají proto pocit, že je vedení v jejich potřebách nechce vyslyšet a celkově necítí z této strany podporu: „*My musíme křičet, ozývat se, aby se něco změnilo, jenomže...potom vám ředitel řekne, jestli se vám něco nelíbí, tak tady nemusíte být... takže málokdy něčeho dosáhneme*“ (Pavla). Učitelé z řad respondentů mají často pocit, že jsou v otázce podpory školní adaptace osamoceni.

Další oblastí, na kterou vedení a učitelé nahlíží odlišně, je využívání asistentů pedagoga. Zástupkyně Irena k tomu tématu vypověděla, že asistenti jsou z pohledu vedení důležití, považují je za jeden z hlavních způsobů, jakým se snaží svým učitelům ulehčit proces podpory školní adaptace dětí-cizinců. Irena současně uvedla, že narážejí na velký problém s jejich sháněním: „*Kdyby bylo k dispozici víc asistentů, bylo by to fajn, ale ti dobří se velmi těžko shánějí. Ted' tady ale máme pro děti cizince asistentku, která je původem z Ukrajiny, což je pro*



*řadu těch dětí cizinců výhoda, protože s ní mohou mluvit mateřským jazykem“ (Irena). Dotazovaní učitelé přítomnost zmiňované asistentky nevnímají tak pozitivně kvůli její špatné znalosti češtiny: „Proboha kde je ta logika...copak cizinec, který neumí česky, může cizince naučit česky? Navíc on si s tou asistentkou neseď. Dospělo to tak daleko, že dneska ti dva se pořád hádají a perou se spolu a vedení je to jedno“ (Martina). Pozorování v jedné z hodin češtiny ukázalo, že tato asistentka zasahuje učitelům do výuky a ptá se jich sama na českou gramatiku, které nerozumí. Škola se tak potýká s nevyjasněností kompetencí asistenta pedagoga a pedagoga ve třídě, učitelé přítomnost asistentky považují často za rušivou, a protože vedení učitelům není nápomocné, hledají učitelé oporu a informace v jiných organizacích a u odborníků: „Nejdřív jsem si musela zvyknout, protože jsem měla dospělýho člověka ve třídě, takže jsem se cejtala, že jsem pod neustálým dohledem, pak jsme si museli vymezit pravomoce. Paní asistentka mi zasahovala do výuky, takže jsme si museli říct, co ne, co ano... ale lehký to pro mě nebylo ty začátky...tak jsem byla sondovat u odborníků a zkušenějších kolegů“ (Sandra). Pro většinu dotazovaných je přítomnost asistenta ve výuce novinkou, na kterou nejsou zvyklí, a ocenili by jasnější pravidla o způsobu spolupráce.*

Další věc, kterou učitelé zmiňovali, je pocit nedostatečného finančního ohodnocení za snahu podporovat školní adaptaci dětí-cizinců: „Je to těžký, když za to nedostanete zapláceno. Já si tady můžu sedět a na to děvče udělat čas. Ale když ty kolegyně mají malá děcka a nikdo jim za to nedá ani korunu navíc, že se věnují tomu dítěti, který neumí česky, tak to chápu, že jsou naštvány. A vedení mi řekne, že to je moje věc, že tu sedím po vyučování“ (Pavla). Učitelka upozorňuje na to, že vedení školy klade povinnosti, ale neoceňuje jejich plnění, ani nenastavuje procesy, které by ke splnění mohly vést. Proto Pavla často zůstává po vyučování dobrovolně s cizinci, kteří potřebují pomoc s úkoly či s porozuměním probírané látky, a na to,

Další oblastí, na kterou vedení a učitelé mají odlišný názor, jsou dostupné kurzy týkající se vzdělávání dětí-cizinců v rámci DVPP. Ty jsou podle učitelů bez reálného přínosu do jejich praxe, proto na ně po předchozích zkušenostech zanevřeli. Irena si neúčast učitelů takových kurzech ovšem vysvětluje obecnou neochotou učitelů se dále vzdělávat: „V tom je bych řekla výhoda mít ty mladší pedagogy, oni jsou takový flexibilnější, aktivnější, jsou chtiví různých vzdělávacích akcí a tak. Kdežto ty zkušenější mají zažitý nějaký věci a v podstatě v těch si jedou a to tak, že už to takhle dojedou, nebudou se učit nic nového“ (Irena).

Učitelé jsou také nespokojeni se současně nastaveným systémem získávání nových výukových materiálů a pomůcek ve škole: „Ono se to teď u nás nastavilo tak, že když se vám něco líbí, tak nemůžete jít a koupit to a přinést účtenku, jak to bylo dřív... teď musíte jít do školy, vyplnit formulář, že byste chtěla tu a tu knížku, že stojí tři stovky, jestli vám to dovolej koupit. Oni vám to dovolej, vy zjistíte, že už tam ta knížka není, jdete ji shánět jinam“ (Pavla).

Také ostatní učitelky se v tomto shodují a připouští, že kvůli tomuto složitému procesu si málo kdy něco pořídí. Proto se materiálová vybavenost školy pro podporu školní adaptace dětí-cizinců nelepší: „*Vidíte, tohle jsou obrázky, který jsem v osmdesátých letech používala pro výuku němčiny. Ted' se mi hodí u těch cizinců, protože nic jinýho tu není*“ (Pavla). I ostatní učitelky zmiňovaly, že většina pomůcek, které při výuce dětí-cizinců používají, jsou jejich osobní materiály pořízené na své náklady: „*To, co jste viděla, to jsou moje osobní logopedický pexesa, to jsem si já kupovala... já kdybych si odsud odvezla svoje věci, tak tady nezůstane nic. Já už druhý rok žádám o logopedický pomůcky, prostě si to musím vymyslet jinak, nebo to nějak vyrobit nebo prostě nějak to udělat. Nic tu nedostaneme*“ (Olina).

Celkově výpovědi učitelů o jejich podpoře ze strany vedení shrnuje následující výpověď: „*Tady na škole nás nikdo na nic nepřipravuje, nikdo nám nedá žádný materiál. Prostě nám přivedou dítě a řeknou: tady je nový žák, neumí česky a tím to skončí. Nikdo nám neřekne, máte možnost si zjistit ty a ty materiály... existují ty a ty dobrý kurzy, školení*“ (Sandra). Učitelé se proto cítí být hozeni do vody, aniž by je předtím někdo naučil plavat. Jak se s takovou situací vypořádávají a jak vypadá konkrétní podoba, jakou se učitelky snaží podporovat školní adaptaci dětí-cizinců, nastiňuje následující kapitola.

### **3.3.2.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole P2**

I přes nedostatek materiálů pro výuku dětí-cizinců se učitelky snaží vymýšlet různé způsoby, jakými cizinci látku vysvětlit, udělat ji názornou a zábavnou. To klade vysoké požadavky na kreativitu učitele: „*Je to vlastně o tom, že musíte umět hodně improvizovat, na tom to stojí, musíte volit básničky a písničky, který nejsou zastaralý, kde nejsou slova, kdy kolikrát ani český děti neví, co to je*“ (Olina). Důležité je také podle učitelů nenechat se odradit neúspěchem a hledat různé další cesty. Dále se učitelům osvědčuje mít vlastní arzenál obrázků a vlastních obrázkových knih a encyklopedií, díky kterým dětem-cizincům umožní lépe rozumět tomu, co se děje ve třídě. V rámci běžného vyučování se učitelky pro děti-cizince snaží vytvářet speciální úlohy uzpůsobené jejich nedostatečné znalosti češtiny: „*Pokud to jsou děti, které už trochu rozumí a jsou schopny nějak pracovat s náma, tak pro ně dělám jinou přípravu, mají jinou formu testu, mají omezená cvičení, kratší cvičení. Když třeba děláme diktát, tak aby se nenudily, tak jim to dám jako opisování nebo doplňovací cvičení*“ (Sandra).

Dalším způsobem, jakým se učitelky snaží podporovat děti-cizince v jejich školní adaptaci, je motivovat je. Učitelky na příklad uváděly, že děti-cizinci mají obecně velké potíže s určováním, do jakých slov patří tvrdé a měkké „i“. Když ale odevzdají cvičení s chybami, snaží se na tyto chyby neupozorňovat a motivovat je dobrým hodnocením: „*Vím, že měkké tvrdé i zatím v žádným případě pro ně nic neznamená, takže i když to hodnotim, tak to opravim,*

*pokud těch chyb tam není hodně, tak slovně píšu skvěle, tohle se ti povedlo, hezky napsáno... aby tam mělo nějaký pochvalný a motivující hodnocení“* (Sandra). Učitelka naráží na další problematickou věc, kterou je hodnocení dětí-cizinců. Učitelé s tím nejsou spokojeni, protože nevědí, jak cizince hodnotit. Možnost tří pololetí je neklasifikovat (podle ŠZ<sup>108</sup>) často učitelům dává falešný pocit, že se cizinci nemusí tolik věnovat: „*Tím, že je to dnes takový...že vy ji z češtiny nemusíte první rok hodnotit, takže klidně můžete říct, ať si kreslí, ať sedí a poslouchá...jenomže v dalším roce už na to tvrdě narazí, že jo“* (Pavla). Pavla upozorňuje na nejednotnost v přístupu učitelek na škole P2 k dětem-cizincům, kdy některé z kolegyně využívají možnosti cizince neklasifikovat, a tím pádem se mu ve třídě nijak nevěnují. Většina dotazovaných takový přístup neshledává šťastným, protože tím pádem nedochází k žádné podpoře dětí-cizinců ze strany učitele, což se na dítěti-cizinci následně projeví ve vyšších ročnících.

Co se týče podpory školní adaptace dětí-cizinců nad rámec běžného vyučování, nabízí škola dětem-cizincům několik opatření: přípravné třídy<sup>109</sup>, které jsou ale primárně zřizovány pro české děti s odkladem školní docházky. Takovou podporu si všechny učitelky chválí, ačkoli je mrzí, že možnost docházet do přípravné třídy mají pouze cizinci v předškolním věku nebo ve věku první třídy.

Pro starší děti-cizince na škole fungují kroužky češtiny jako druhého jazyka realizované podle § 20 ŠZ: „*Nemají to povinně, je to na rodičích. Oni to neplatí, mají to zdarma a dobrovolně“* (Kamila). Kurz byl ve škole donedávna organizován jen podle ročníků, což nebylo udržitelné, neboť v rámci ročníku byly děti různě pokročilé v češtině, takže učitelky si samy vymyslely inovaci a děti do kurzu češtiny rozdělily ještě podle jejich úrovně znalosti českého jazyka: „*My jsme byly nuceny v rámci češtiny pro cizince vytvořit skupinu průřezově prvním stupněm, protože jsou tam opravdu děti, které nemluví. Od první do páté třídy... my jsme se snažily dodržovat to po třídách, podle věku...ale tohle nejde... když tady jsou děti, který už chodily v Čechách do školky a teď přijdou najednou děti, který jsou tady měsíc, tak je to*

---

<sup>108</sup> „*Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se postupuje podle § 51 až 53 a § 14 až 17. Při hodnocení těchto žáků se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného RVP ZV (nebo obsahem předmětu „Český jazyk a literatura“ podle dosavadních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání) se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za souvislost podle § 15 odst. 2 a 4 vyhlášky, která ovlivňuje výkon žáka.“* (META, 2017).

<sup>109</sup> Přípravné třídy základní školy podle § 47 ŠZ lze zřídit s písemným doporučením školského poradenského zařízení: (1) Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.

*prostě šílený“ (Kamila). Po ročnících učitelky organizují pro děti-cizince doučování, jehož náplň uvedla Kamila: „Mají jednu nebo dvě hodiny týdně a buď je to na to, že když nemluví, tak na rozvoj slovní zásoby, anebo potom u těch starších se jim snažíme pomoci s gramatikou českou a s látkou, kterou potřebují do školy v různých předmětech. Protože zase je škoda, aby ty děti propadaly jenom proto, že jsou cizinci.“*

Vedle skupinových kroužků češtiny probíhají na škole P2 individuální intervence (na základě § 16 ŠZ), které si učitelky velmi pochvalují, protože jsou ve třídě jeden na jednoho, a učitelky se tak mohou plně věnovat jenom cizinci a mohou využívat různé materiály, zkoušet různé přístupy, přizpůsobit vše dítěti-cizinci, což v běžné třídě nelze: „*Je ideální, když jste s tím dítětem sama, má to tu výhodu, že si přečtete pohádku, to dítě se vás zeptá, čemu nerozumí“ (Pavla).*

Učitelky uváděly, že cítí jako svou zodpovědnost, kromě toho naučit je česky, posilovat u dětí-cizinců jejich sebevědomí. Upozorňovaly na to, že je potřeba být tu pro ně především v úplných začátcích, kdy se stydí mluvit, nebo se bojí používat češtinu: „*Ty cizinci jsou ze začátku celý takový vyjukaný, že jo...cizí prostředí, nerozumí, stydí se, že neumí vyslovovat dobře, tak musí být učitel připravený na takovou tu otevřenou náruč...to tam musí být“ (Olina).*

Pro úspěšnou adaptaci dětí-cizinců jsou naprosto zásadní dobré zkušenosti se školou a majoritním prostředím hned od počátku. Pokud se něco pokazí v začátcích, může to mít neblahé následky na psychiku dítěte, což se stalo v případě Radka. Jeho současná třídní učitelka Martina situaci komentuje následovně:

Radek sem přijel z Iráku, celý život žil v uprchlickém táboře a neměl žádnou zkušenost se školou v jeho deseti letech, kdy sem přijel. No měl k tomu všemu negativní přístup, protože on chtěl do toho Turecka, tady se cítil špatně. No a oni ho tady strčili k prvňákům. To byl další moment, kdy prostě von zase vnímal ty negativní věci. Teď jemu se tam samozřejmě nelíbilo, on, velkej kluk má chodit k prvňákům. To bylo neštěstí. Protože on už byl vyspělejší, absolutně nerespektoval učitelku jako takovou, asistentku, takže jsme ho dali potom do třetí třídy a tam to dopadlo tak, že asistentka se s ním učila na chodbě, protože prostě to bylo příšerný, takže my jsme byli v kontaktu s tím integračním centrem, a nějak jsme to teda domluvili, že udělal rozdílové zkoušky za tu první, druhou třídu, a teď teda je u mě ve třetí třídě, v češtině se neorientuje absolutně (Pavla).

Martina celé jednání s chlapcem těžce nese a kritizuje chování ředitele: „*Já jsem se proti tomu, že ho dali do první třídy vyhranila, že ho nemůžou dát mezi prcky přece a ředitel říká - tak ho dáme do šestý třídy – (Já na něj koukala) Prosím? A jak to tomu dítěti pomůže? – No tak mu tam daj do držky a dá pokoj, řekl mi ředitel“ (Martina). Učitelka upozorňuje na to, že Radek při jeho prvních zkušenostech se školou v životě nebyl podpořen, ba dokonce naopak zažíval spoustu negativních vjemů ovlivňujících dětskou psychiku. Původní výběr třídy pro Radka na škole P2 se ukázal být nevhodný. Vedení zařadilo desetileté dítě do první třídy kvůli tomu, že neměl dřívější zkušenost se školou, což ale nefungovalo dobře kvůli jeho vyspělosti. Výběr*

správné třídy je ale podle učitelů klíčový: „*Už výběrem třídy a učitelem, kam to dítě zařadí, už tím určíte celý ten adaptační proces*“ (Sandra).

Učitelky jako další svou zodpovědnost procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců vnímají podporovat je v kontaktu s českými podněty, kterých mají tyto děti podle učitelek obecně málo. Škola je často pro cizince podle výpovědí jediné místo, kde se setkávají s českými podněty: „*Často vůbec nemají tu možnost chodit třeba do té družiny, kde by se mohly bavit s těma dětma, doma se baví mateřským jazykem a žijou tou svojí kulturou*“ (Pavla). Upozorňuje na to, že děti jsou nuceny žít dva životy. Ačkoliv učitelky zmiňovaly opakovaně důležitost většího kontaktu s dětmi většinové populace, škola kromě družiny nenabízí žádné kroužky pro děti, kde by se mohli cizinci setkávat s českými dětmi nad rámec vyučování.

### **3.3.2.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole P2**

Všichni dotazovaní zdůrazňovali důležitost spolupráce s rodiči, aby podpora školní adaptace dětí-cizinců mohla probíhat: „*Spolupráce s rodičema je hrozně důležitá, protože my bysme měli být partneři, který se o sebe opíraj a měli bysme za sebou stát*“ (zástupkyně).

Učitelky zmiňovaly, že se snaží s rodiči-cizinci navázat dobrý vztah hned ze začátku, často ale mají pocit, ačkoli nechtěly komunikaci s rodiči-cizinci generalizovat, že je komunikace s nimi náročnější než s českými rodiči, především kvůli jejich časté neznalosti češtiny a neochotě spolupracovat se školou. V tom, kdo by měl mít iniciativu v komunikaci s rodiči, se učitelé neshodují. Někteří jsou přesvědčeni, že iniciativa má být čistě na straně rodičů-cizinců, protože je to jejich zájem: „*Jako oni sem přišli do země a je to jejich starost, aby jejich děti prospívaly*“ (Sandra). Jiní učitelé naopak situaci vnímají tak, že cizinci jsou v nové zemi nejistí, nevědí, co se sluší, co se po nich chce, a potřebují impuls ze školy a potřebují znamení, že jsou ve škole vítáni:

Je to moje iniciativa. Já jsem mu řekla, že jeho synovi pomůžu, ale potřebuju, aby se mnou teď táta spolupracoval ...dycky jsem mu napsala, kdy potřebuju, aby přišel, jestli se mu to nehodí, ať vymyslí jinej termín. Ale vážně každej tejdenn chodil a vždycky s nějakým překladatelem nebo překladatelkou...takže ty dva měsíce jsme takhle intenzivně pracovali a potom měsíce a půl jsem si oddechla. Věřím, že díky té spolupráci s tatínkem a s tím překladatelem, tak jsme to společně silama zlomili, začalo se to prostě vylepšovat. Ale kdybych to nechala jen tak a cíleně ho nebombardovala, bylo by to jiný (Martina).

Učitelka hovoří opět o Radkově situaci. Učitelka nakonec uspěla a chlapec prospívá, bez spolupráce s rodiči by se podle jejích slov nikam nepohnuli.

### **3.3.2.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy P2**

Respondenti ze školy P2 vypovídali, že cizinci, se kterými přicházejí do kontaktu, chtějí v České republice zůstat: „Většinou chtějí tady zůstat, protože věří, že se tady budou mít dobře a škola jim to má umožnit“ (Olina). Aby se zde měli opravdu dobře, je podle respondentů naprosto zásadní děti-cizince podpořit právě v jejich školní adaptaci. Je to období, kdy navazují vztah nejenom k novému jazyku, češtině, ale především k nové zemi, její kultuře a jejím obyvatelům. Učitelky považují dítě-cizince za adaptovaného na školní prostředí v době, kdy se u nás cítí jako doma a kdy je mu ve škole dobře, má kamarády a účastní se společenského života školy. To se ale podle učitelek nestane samo od sebe, v tom je právě role školy, aby cizince v těchto ohledech podporovala:

Já bych řekla, že to je v ten moment, kdy ten jeho pobyt ve škole obsahuje zažitá stereotypy, které to dítě přijímá, a které dokáže dělat bez toho, aby je učitel neustále naváděl. V ten moment, kdy se to dítě třeba orientuje ve škole, v rámci předmětů, dokáže se připravit tak, aby nebyl pod neustálým dohledem. Tak já už to beru, že už to dítě je vlastně z větší části připravené a adaptované v rámci té třídy...protože ta čeština, to už je jenom ta třešnička na vrchu, která to jenom doladí, ale jakmile se to dítě přizpůsobilo tomu prostředí, tak už to beru jako výhru...ale my jim musíme pomoci (Sandra).

Učitelka Kamila uvedla, že pro úspěšnou adaptaci není důležitý ani tak společný jazyk, ale to, že se dítě chce zapojit do společných aktivit, že získá kamarády mezi českými dětmi a má s nimi společné zájmy a zážitky: „Když se naučí vycházet se spolužáky. Zapadne do toho kolektivu tak, že prostě ty děti ho berou, kamarádí se spolu, jsou spolu nejenom ve škole, ale i mimo.“ Učitelka Pavla se podělila se svým kritériem hodnocení adaptace, které je pro ni jídlo. To, že si cizinec si pochutná na českém jídle, je pro ni důležité: „Když to nebylo to jejich jídlo, tak to odstrčili a myslím, že do té adaptace patří i to, že se naučí jíst rajskou s knedlíkama.“ Takové vnímání lze považovat za příklad asimilační tendence, který nedává příliš prostoru k udržení si svých zvyků a tradic.

### **3.3.2.6 Každodenní výzvy učitelů školy P2 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců**

Přes všechny výše zmíněné třecí plochy mezi vedením a učitelkami, které ústí ve frustraci učitelek, za největší výzvu při podpoře školní adaptace dětí-cizinců považují český jazyk pro cizince. V tom se shodují i dotazované učitelky spolu se zástupkyní, která přítomnost cizinců s nulovou znalostí češtiny označila za Achillovu patu školy: „Ta čeština no...to je prostě nejtěžší, co dělat s těma cizincema v běžné třídě, když neumí česky.“ Učitelky se shodují na tom, že děti se poměrně rychle naučí základy češtiny, ale málokdo pokročí v úrovni výš: „Oni už tam potom nechtějí chodit. To je pro ně lepší behat venku, voni už se s těma dětma dorozuměj,

*jim to stačí“ (Pavla). Takže akademická čeština pro děti-cizince zůstává výzvou, což se projevuje především v naukových předmětech, kde mají cizinci potíže.*

Další výzvu vidí respondenti v tom, že rodiče-cizinci častokrát neznají své povinnosti vůči škole, nevědí, co se od nich očekává. Zároveň ale upozorňují, že nemají kapacitu na to, aby všechny rodiče seznamovali zvláště s českým vzdělávacím systémem a s povinnostmi rodiče vůči škole: *„My nemáme na to, abychom rodičům vysvětlovali, jak funguje česká škola. To si myslím, že tady by měly zabodovat integrační centra. A měli by jim říct, že školní docházka je povinná a takový ty všechny náležitosti“ (zástupkyně). Také v tomto se dotazované učitelky se zástupkyně shodují: „Možná, že kdyby se jim dával na začátku nějaký přehled, co teda musí, co se od nich očekává, ideálně teda v jejich jazyce, aby to nebylo česky a oni v tom netápali. Ale prostě informace o tom, že tak v Čechách jsou třídní schůzky, proto to a to... řeší se tam tohle... nebo...měli byste kontrolovat žákovskou knížku, notýsek, děti píšou domácí úkoly“ (Kamila).*

Olina výstižně shrnula oblasti, ve kterých by učitelé potřebovali pomoci, aby byli schopni lépe podporovat školní adaptaci dětí-cizinců: *„Je to o pomůckách, my je nemáme. Je to o tom asistentovi, nemáme je kvalitní. A určitě je to o tom, aby byla větší komunikace s těmi rodiči a taky aby byla komunikace s nějakým odborníkem, s někým, kdo se v tom pohybuje a zná ty odlišnosti...tak aby nám metodicky mohl někdo poradit“ (Olina).*

### ***Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole P2***

Předchozí kapitoly představily způsob podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole P2. Z výše uvedeného plyne, že učitelky nejenom že necítí podporu ze strany státu a regionu, necítí navíc podporu a pochopení ze strany vedení, což učitelky často považují za frustrující. To dokládá také pláč několika respondentek v průběhu našeho rozhovoru. Nicméně přes všechnu nepodporu a překážky, které učitelkám znesnadňují práci, cítí, že podpora školní adaptace je jejich zodpovědnost, protože jsou s dětmi-cizinci v kontaktu nejčastěji a ve výsledku dělají, co je v jejich silách pro to, aby dětem-cizincům v jejich školní adaptaci pomohly.

### 3.3.3 Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců na školách P1 a P2

Na základě prezentace výsledků šetření ve dvou pražských školách lze uvažovat o společných i rozdílných prvcích podpory školní adaptace dětí-cizinců. Nejprve se budu věnovat zjištěným shodám na obou školách. Ty se všechny týkají obecného přístupu dotazovaných k dětem-cizincům a jejich hodnocení současného nastavení systémové podpory.

Učitelé obecně zmiňovali skepsi a zklamání nad podporou ze strany státu v otázce školní adaptace dětí-cizinců, kterou lze podle nich charakterizovat nezájmem o praxi a potřeby škol ve vztahu ke vzdělávání cizinců. Tento nezájem dotazovaní podložili neexistencí vhodných materiálů pro výuku dětí-cizinců, nevhodnou/nepraktickou škálou nabízených kurzů o vzdělávání dětí-cizinců, nedostatečnou metodickou podporou učitelů – neproškolenost personálu PPP a celkově nezvládnutá inkluzivní reforma s ohledem na cizince, kterou dotazovaní označili jako systémově nedořešenou a z níž „jim“ cizinci úplně „vypadli“. A tak by ocenili větší zájem „shora“, aby následná nařízení vycházela z potřeb „zdola“. Ministerstvo se podle dotazovaných nejenže nezajímá o potřeby škol, mají dokonce pocit, že školám ještě přitěžuje (záměrně či nezáměrně) a hází jim lidově řečeno klacky pod nohy.

Učitelé z řad respondentů proto považují český vzdělávací systém za *nepřipravený* na vzdělávání cizinců, což považují za největší bariéru, kvůli které nedochází k naplňování rovných vzdělávacích příležitostí pro děti-cizince, které jsou zakotvené v české legislativě. Celý proces podpory školní adaptace dětí-cizinců je tak značně komplikován.

Za další překážku dle analýzy rozhovorů lze označit *neexistenci přípravných tříd* pro děti-cizince, které jsou stále s nulovou znalostí češtiny umístěovány do běžných tříd. Dotazovaní učitelé volají po zřízení přípravných tříd pod záštitou ministerstva či zřizovatele, protože v současné době legislativa ředitelům nepovoluje vytvořit pro děti-cizince přípravný stupeň<sup>110</sup>.

Mějme ovšem na paměti, že Česká republika se opírá o *integrační model* vzdělávání cizinců (viz kapitola modely vzdělávání cizinců), v jehož rámci není běžné vzdělávat děti-cizince v samostatných třídách pouze v jazyku, než ho zařadí do běžné třídy. Stejně tak není běžná hlubší propracovanost národních dokumentů o vzdělávání dětí-cizinců. Kritika by

---

<sup>110</sup> Ředitel Karel dokonce uvedl, že se kvůli snaze vytvořit pro učitele a děti-cizince funkční systém výuky ocitá často na hraně zákona. Ředitel by si přál přípravný stupeň pro cizince, ale legálně ho nemůže ve škole zřídit, vypořádal se s tím takto: „*Já jsem se inspiroval v tom Švédsku, tam mají vytvořený systém přípravných tříd, kde jsou cizinci, což by bylo ideální. Ale já nemůžu vzít dítě, které nemá odklad do přípravné třídy. Nemohu udělat to, že bych vytvořil legálně přípravný stupeň, aby mi tam chodily ty děti a učily se česky. Takže jsem to udělal v podstatě na hraně, kdy jsem vytvořil těm dětem plán podpory, opatřením jsem jim snížil hodiny, nebo vytáhl jsem je z hodin a vytvořil jsem takovou skupinu, kterou vedou dvě asistentky pedagoga a tyhle děti k nim chodí v průběhu vyučování na češtinu. Mají své portfolio, kde mají napsaný plán práce a odškrtávají si postupně, kam až dospěly. Tím já zlegalizuju tuhle skupinu, která sem chodí jo, takže aspoň takhle, ale jako věkově to odporuje tomu...já bych tomu žákovi správně neměl vytvořit nějakou skupinu pro výuku češtiny a vytáhnout toho žáka z výuky, ale pro mě je důležitý, že dělá tu češtinu.*“



tak měla mířit o úroveň výš. Dotazovaní vlastně zpochybňují funkčnost integračního modelu jako takového.

*Neexistence vhodných školení/kurzů*, které by učitelům pomohly v praxi s cizinci, se ukázalo být další překážkou. Školení, která jsou k dispozici, dotazovaní shodně označovali jako nepraktická. Stejně jako učitelé negativně hodnotili nabídku DVPP, hodnotí stejně špatně dostupnou nabídku *materiálů* pro výuku dětí-cizinců. Upozornili na absenci výukových materiálů pro děti-cizince, které ještě neumějí číst, a potom naopak pro pokročilejší děti. Existují v podstatě materiály pro děti-cizince začátečníky, které již umějí číst. Učitelé by ocenili také ulehčené učebnice v naukových předmětech, kde cizincům dělá potíž znalost akademické češtiny. Se současnou situací se učitelé vypořádávají tím, že mají vlastní arzenál obrázků, na kterém se snaží cizincům ilustrativně ukázat slovní zásobu, které nerozumějí.

To, že učitelé vnímají systém jako nepřipravený pro výuku cizinců, v nich vyvolává pocit, že jsou *hozeni do vody* bez podpory shora. Plavat se učí každý sám. A jelikož neexistují žádné obecné závazné strategie/pravidla, jak s cizinci ve třídě pracovat, v tom, jak moc se učitel rozhodne cizinci ve třídě věnovat, hraje největší roli jeho individuální přístup k cizincům<sup>111</sup>.

S pocitem *hození do vody* jdou ruku v ruce *dvě hlavní obavy*, které učitele doprovázejí při výuce dětí-cizinců. Je to již zmíněná výuka dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny (nastoupí-li do vyšší než první třídy) a výuka dětí-cizinců pocházejících z odlišných, pro nás netradičních kultur, především učitelé označovali muslimské rodiny. Kvůli své nezkušenosti s takovými kulturami a nedostatkem znalostí o charakteristikách jejich kultury a náboženství se obávají kontaktu s nimi.

Dotazovaní učitelé z obou škol navzdory svým obavám vnímají cizince ve třídě jako přínos pro sebe i pro ostatní české děti, i když připustili, že často nevědí, jak s cizinci pracovat jako s obohacením v kontextu běžné výuky. Protože upozorňovali na to, že zdaleka ne všichni učitelé na zkoumaných školách sdílejí takový postoj, je na snadě otázka, zda učitelé učí na škole ve které je více cizinců záměrně, protože s nimi chtějí pracovat, anebo jsou na škole déle, než začali přicházet cizinci, a oni tak neměli možnost volby. Rozhovory se mnou udělali ti učitelé, kteří se cizincům věnovat chtějí, jedině ti měli chuť o daném tématu se mnou mluvit.

Z analýzy rozhovorů plyne, že všichni respondenti vnímají pojem školní adaptace dětí-cizinců velmi podobně. Považují ji za přizpůsobení se běžnému, každodennímu chodu

---

<sup>111</sup> Může souviset s pro české prostředí dlouhodobým problémem neatraktivnosti učitelé profese obecně: „Školský systém v České republice se v oblasti vzdělávání, zaměstnávání a dalšího rozvoje učitelů potýká s řadou vážných problémů. Jedním z nich je nízká atraktivita učitelé profese v regionálním školství, zapříčiněná nejen poměrně nízkými průměrnými platy (a to nejen v mezinárodním kontextu i ve srovnání s průměrem vysokoškolsky vzdělané populace v ČR). Situaci komplikují rovněž omezené možnosti kariérního postupu a rozšířené přesvědčení, že profese nenabízí dostatečné příležitosti k seberealizaci a odpovídající společenskému uznání“ (MŠMT, 2015b, s. 25).

školy, které zahrnuje orientaci ve školním prostředí, porozumění organizační struktuře pobytu ve škole, pochopení a plnění svých úkolů spojených s docházením do školy. Vše zmíněné je potom závislé na spolupráci s rodiči-cizinci a jejich ochotě se spoluúčastnit na chodu školy. Zodpovědností učitelů je podle dotazovaných podpořit všechny zmíněné oblasti.

Za zásadní v podpoře školní adaptace dětí-cizinců považují respondenti sociální oblast školní adaptace. Adaptuje se pouze ten, kdo si mezi českými dětmi najde přátele a tráví čas spolu s nimi v „českém stylu“ (venku, na kroužcích atd.) nehledě na úroveň znalosti češtiny. Škola hraje podle dotazovaných největší roli právě tím, že má možnost podporovat tuto sociální oblast, protože ve škole tráví děti nejvíce času. Jako důležitý indikátor adaptace se u řady respondentů objevovala také zmínka o podporování jezení typicky českých jídel (knedlíky, kachna, zelí, atd.). Popsané chápání školní adaptace lze identifikovat jako asimilační, jelikož nedává prostor pro udržení vlastní kultury a zvyků (to dotazovaní nezmiňovali). Zdá se, že respondenti podporují děti-cizince v tom, aby se co nejvíce podobaly českým dětem. O čemž svědčí také minimální zapojování kultury dětí-cizinců do výuky.

Ačkoli respondenti vnímají za nejdůležitější podpořit děti-cizince v sociální oblasti školní adaptace, nejvíce se soustředí na podporu výuky českého jazyka. Nejvíce si v tomto ohledu učitelé z řad respondentů chválí *individuální intervence* (možné díky inkluzivní reformě), kdy jsou s cizincem sami ve třídě, a mohou se mu tak věnovat zcela individuálně, takový přístup vnímají jako nemožný v rámci běžné třídy. Intervence se tak zdají být v očích učitelů spolu s vysněnými přípravnými třídami jako cesta správným směrem.

Učitelům se osvědčuje *role patrona*, který je vybírán z řad českých spolužáků, a s úspěchem se setkávají učitelé, kteří jsou kreativní a trpěliví.

Téma, které je podle všech dotazovaných problematické a které považují za důležité vyřešit systémově, je téma *hodnocení dětí-cizinců* a nezodpovězená otázka toho, zda je správné hodnotit pokrok dětí-cizinců nebo striktně probranou látku – do jaké míry a jak dlouho brát ohled na jazykovou odlišnost.

Poslední stěžejní oblastí, ve které se učitelé shodovali a kterou zdůrazňovali, je otázka *spolupráce s rodiči-cizinci*. Všichni učitelé se shodli na tom, že je nesmírně důležité mít rodiče (nejenom) cizince na své straně tak, aby měli ke škole důvěru. Učitelé shodně vypovídali, že se snaží s nimi vybudovat důvěru, i když si postesklí, že je komunikace s nimi často náročná, především pokud nemluví česky. Záleží potom opět na individuálním přístupu učitelů, jak moc proaktivně se budou snažit o vybudování vztahu s rodiči-cizinci, kteří často neznají český vzdělávací systém a nevědí, co se od nich v české škole vyžaduje<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> „(3) Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení, b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání

Identifikované shody se týkaly vnímání podpory adaptace učitelů a hodnocení systému v zdělávání cizinců jako takového, ke kterému byli dotazováni učitelé kritičtí. Jejich kritika směřovala k neexistenci jasných a jednotných pravidel a postupů, které by přicházely shora o tom, jak v praxi s dětmi-cizinci postupovat. Kvůli této nejednotnosti a nesystematičnosti vzdělávání dětí-cizinců není důraz na jejich podporu pro školy a učitele povinný. Startovací čáru mají všechny školy stejnou: mlhavou a nejasnou. Záleží proto čistě na individuálním přístupu učitelů, kteří s cizinci přicházejí do kontaktu, a je na nich, do jaké míry se jim budou věnovat. Klíčovou úlohu v tomto ohledu hraje přístup a vize vedení školy, které může k přijímání cizinců a inkluzi obecně přistupovat vstřícně, nebo také nemusí. Právě v oblasti hodnocení vedení a způsobu realizace podpůrných opatření na konkrétních školách byly patrné rozdíly.

Učitelé ze školy P1 projevovali velké uznání práci tamního ředitele, který se aktivně stará o blaho jak dětí, tak učitelů, intenzivně se věnuje vzdělávání cizinců a vymýšlí stále nové způsoby, jak jejich podporu zlepšovat (mimo jiné návštěvou zahraničních škol s vysokým počtem cizinců, kde hledá inspiraci). Učitelé se proto cítí ve škole dobře, mají pocit, že jsou vyslyšeni (alespoň ředitelem, když už ne ministerstvem a dalšími podpůrnými orgány). Mají pocit, že ředitel je s učiteli na jedné lodi a společně bojují proti ministerstvu, které považují za společného nepřítele. Ředitel stejně jako učitelé věří, že pokud dětem-cizincům poskytnou dobré vzdělání a podporu v začátcích, dojde k jejich úspěšnému začlenění do společnosti. To je cílem školy a za tímto cílem všichni proaktivně jdou.

Situace na škole P2 je odlišná. Tamní učitelé nejenže zažívají *nepochopení* a nepodporu ze strany státu, ale cítí ji také ze strany vedení, které dodržuje pravidla přicházející shora a víc samo proaktivně pro děti ani učitele nedělá. Navíc neslyší problémy učitelů. V této škole je proto vzdělávání některých cizinců problematické a trpí tím nejenom samy děti, ale také učitelé, kteří se snaží přes malou podporu vedení dětem pomoci. I když jim vedení snahy kazí například tím, že nedomýšlí, do jaké třídy cizince zařadí, nebo tím, že učitele patřičně finančně neohodnotí. Problémy, které následně učitelé řeší, bere vedení na lehkou váhu a učitelé jsou frustrováni. Tamní vedení a učitelé jsou na dvou odlišných lodích a nejsou ve shodě.

Důležité je mít také na vědomí, že na škole P2 je většina učitelů téměř *důchodového věku*. Jedná se tedy o učitele, kteří se s cizinci začali setkávat až po dlouholeté vyučovací praxi, takže je to pro ně nová věc, kterou si nevybrali. Kdežto na P1 si ředitel sám vybírá ty pedagogy,

---

*závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka, c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání, d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem, e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích.“ (§ 22 ŠZ).*

kteří mají vztah k inkluzi a kteří jsou nastavení tak, že se nebojí odlišností a výzev s nimi spojenými. Jsou to tedy ti, kteří s cizinci pracovat chtějí, zatímco na škole P2 jsou učitelé, kteří s nimi pracovat musí (z důvodu změny demografického vývoje).

Ve zkoumaných školách P1 a P2 se nepotvrdil nález předešlých výzkumů, že školy s větším počtem cizinců jsou lépe připravené na jejich výuku (Jenks, Lee, & Kanpol, 2001; Kitsantas, & Mason, 2012). Ukázalo se, že vyšší počet cizinců ve škole nehraje roli v nabízených podpůrných opatřeních. Záleží na nastavení vedení školy. Na zkoumaných školách naopak nabízejí intenzivnější podporu na škole s méně cizinci.

Jako konkrétní příklad odlišného přístupu vedení může sloužit otázka *využívání asistentů*. Všichni učitelé se shodli na tom, že asistent je důležitou osobou při podpoře dětí-cizinců, ovšem ne na obou školách mají s asistenty dobré zkušenosti. Rozdíl lze vysvětlit tím, že P1 se systematicky a již několik let věnuje spolupráci mezi asistenty a učiteli ve třídě, např. vyjasňováním kompetencí apod. To, že jsou v tomto ohledu úspěšní, dokazuje fakt, že asistenti jsou zváni na jiné školy, aby školili ostatní, jak má taková spolupráce s učiteli fungovat. Učitelé na škole P1 shodně tvrdí, že dobře zvládají přijímání dětí-cizinců, a že je to zásluha především tamních asistentů, kteří se dětem-cizincům věnují intenzivně a individuálně.

Ve škole P2 jsou asistenti poměrně novou záležitostí a učitelé nebyli nijak připravováni na jejich přítomnost ve třídě, často se opakovala nejistota ve vymezených kompetencích. Učitelé navíc kritizují, že k cizinci, který neumí česky, přiřadili asistentku Ukrajinku, která češtinu také příliš neovládá. Na P1 je část asistentů také ukrajinského původu, ale mají jazykový certifikát z češtiny a jejich původ a mateřský jazyk zde naopak považují za výhodu, protože značná část tamních cizinců jsou Ukrajinci nebo Rusové, takže asistenti mohou v případě potřeby s dětmi komunikovat také v jejich mateřském jazyce. Druhým příkladem odlišného přístupu vedení na zkoumaných školách může být téma umístění cizinců do třídy. Na P2 se jeví být příliš neřešené, až celkem náhodné, zatímco na P1 se pro každého cizince třída pečlivě vybírá.

Zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců je vzhledem k výše popsané nesystémové a nesystematické základně přenesena čistě na jednotlivé školy. Záleží proto ve velké míře na přístupu ředitelů škol, jak se k podpoře školní adaptace dětí-cizinců postaví, a jaké prostředí připraví svým učitelům, aby mohli děti-cizince v jejich školní adaptaci podpořit.

## 4. Interpretace dat o podpoře školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí

Stejně jako v předchozí části prezentující výsledky šetření v českém prostředí, přistoupím v této části k prezentaci výsledků šetření provedeném v norském prostředí. Nejprve představím výsledky obsahové analýzy strategických dokumentů ve vztahu k podpoře školní adaptace dětí-cizinců, a to nejprve dokumentů státních, následně regionálních (doplněné o rozhovor s ředitelem PPP). Poté přistoupím k prezentaci výsledků z šetření ve dvou základních školách v Oslo.

### 4.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské státní (makro) úrovni

Z analýzy národních vzdělávacích dokumentů jsou patrné hodnoty, na kterých staví norský vzdělávací systém. Za základní označuje vláda demokratické zásady, toleranci a rovnost. Ty má všem dětem bez rozdílu zabezpečit vzdělávací systém počínaje mateřskými školami přes školy vysoké a celoživotním vzděláváním konče (UDIR, 2007a, s. 5).

Dokumenty uvádějí, že vzdělávání musí být organizováno dle zásad rovných vzdělávacích příležitostí tak, aby si každý mohl vybrat vzdělávací cestu a následné povolání, které je ve shodě s jeho vlastními zájmy a schopnostmi, nikoli s tradičním očekáváním z hlediska genderu či národnosti (BLD, 2015; UDIR, 2007a). Rovností se v tomto kontextu nemyslí stejnost, ale to, že všichni mají *stejnou hodnotu* bez ohledu na svůj původ (KD, 2010; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007; KD, 2007). BLD (2012) k tomuto uvádí:

Všichni obyvatelé Norska mají stejná základní práva a povinnosti. Všichni musí respektovat stejné zákony. Mezi těmito rámci ale existuje řada způsobů, jakými lze v zemi žít. Nejde o to, v jakého Boha kdo věří, jaké jídlo jí nebo jaké má oblečení. Nic z toho nedefinuje to, zda je Norem. Norská společnost sestává ze všech, kdo v zemi žijí, a ze všech způsobů života obyvatel (BLD, 2012, s. 8).

Takový přístup ve vzdělání předpokládá otevřený postoj škol k odlišnostem (UDIR, 2014). Podle Ředitelství pro vzdělávání (UDIR) musí *veškerá* nařízení a opatření ve škole reflektovat multikulturní prostředí. To svědčí o vyspělém přístupu k přítomnosti cizinců ve společnosti. Ministerstvo BLD (2015) uvedlo, že Norsko je jednou z nejlepších zemí pro výrůstání a výchovu dětí, a tak by to mělo zůstat i nadále. Velice ambiciózním cílem Norska je proto *být mezi zeměmi s nejlepšími vzdělávacími systémy na světě*. Cíl je zdůvodňovaný tím, že kvalita vzdělávacího systému je zásadní pro kvalitní vývoj dalších oblastí společnosti (UDIR, 2007a).

Aby se země svému cíli přiblížila, klade si následujících pět cílů. Prvním je důraz na inkluzivní školství: „*Všechny děti a jejich rodiče žijící v Norsku se mají cítit začlenění a respektovaní nehlédě na jejich životní styl a kulturu*“ (BLD, 2015; BLD, 2012; Taguma, et

al., 2009). Jediné, co má děti rozdělovat, jsou jejich zájmy, nikoli národnost<sup>113</sup> (BLD, 2012). Druhým cílem je boj proti rasismu a diskriminaci. „*Nikdo nesmí být diskriminován nebo vyřazen z jakékoliv aktivity kvůli přistěhovaleckému původu. Cílem integrační politiky je zajistit, aby každý, kdo žije v Norsku, zažil pocit sounáležitosti s norskou komunitou*“ (BLD, 2012, s. 9). Na myšlenku rovnosti a zamezení etnické diskriminaci byl vytvořený samostatný Akční plán a Akční plán proti chudobě (BLD, 2009). Třetím cílem je lepší vnímání multikulturality. Tento cíl vychází z premisy, že Norsko je multikulturní zemí, ve které žijí lidé z více než 200 zemí, cizinci se svými dětmi tvoří cca 14 % z celkového počtu obyvatel, 8 - 10 % dětí a studentů navštěvuje mateřské, základní a střední školy, ve kterých se mluví více než 120 jazyky. Multikulturalita je tak každodenností současného Norska (BLD, 2012; KD, 2010; Taguma, et al., 2009). Multikulturní společnost se obecně vyznačuje tím, že dává jedinci právo být odlišný a přesto se účastnit společenského dění na stejné a plnohodnotné úrovni jako majoritní občané (UDIR, 2003 in Hauge, 2014). To také ukazuje zpráva Parlamentu č. 6 (BLD, 2012): „...*mít rodinu a přátele v jiné zemi než Norsku, nestojí v cestě tomu být současně Norem či Norkou. Je zde prostor pro složenou identitu, kdy jedinec může být Nor a angažovat se aktivně v norské společnosti a zároveň cítit sounáležitost ke svojí původní zemi či zemi rodičů a tamní kultury a tradicím.*“

Čtvrtým cílem je důraz na podporu dětí ve volnočasových sportovních aktivitách. Cílem vlády je umožnit všem dětem a mládeži přístup k různým typům volnočasových aktivit. Pro řadu dětí-cizinců je sportoviště nejdůležitější místo, kde se (kromě školy) setkávají s norskými vrstevníky (BLD, 2012; KD, 2007).<sup>114</sup>

Konečně pátým cílem je důraz na podporu učitelů a jejich podmínky pro výuku dětí-cizinců. Vzdělávání učitelů pro práci s cizinci považují dokumenty za nedostačující (Haugdal, 2013; NOU č. 7, 2010; Taguma, et al., 2009; KD, 2007;), i když multikulturní výuka je povinná na všech pedagogických fakultách (Taguma, et al., 2009; UDIR, 2007b). Podle dokumentů nejsou připraveni ani ředitelé na řízení multikulturních škol (BUFDIR, 2016; Taguma, et al., 2009).

---

<sup>113</sup> Zajímavé je, že dokumenty explicitně reagují na teroristický útok z 22. července roku 2011 (Anders Breivik), který považují za útok na základní norské hodnoty. Odpovědí má být ještě více demokracie, otevřenosti a inkluze, nikoli strach a uzavření se multikulturalitě (KD, 2016; BLD, 2012).

<sup>114</sup> Jako výzva se ukazuje plavání. Podle KD (2007, s. 44) totiž celá řada nově příchozích dětí-cizinců neumí plavat. Kunnskapsdepartementet proto navrhnul, aby se navýšily hodiny plavání pro nově příchozí děti, mládež a dospělé spadající do základního vzdělávání. Záměrem je snížit riziko utonutí. Ministerstvo na tento cíl vyhradilo pro rok 2016 deset milionu NOK (KD, 2015, s. 44). Ministerstvo také dalo za úkol Utdanningsdirektoratu úkol vypracovat akční plán pro plavání, jehož součástí má být spolupráce mezi školou a volnočasovými organizacemi, což má přispět k tomu, aby obce pracovaly s tématem plavání více systematicky.

Vzdělávání dětí-cizinců probíhá v souladu s následujícími třemi zásadami norské vlády: děti-cizinci nemají mít více překážek než norské děti, dětem-cizincům mají být zabezpečeny rovné vzdělávací příležitosti a děti-cizinci mají být vnímány jako obohacení pro jednotlivce a celou společnost (BLD, 2015; UDIR, 2007b).

Díky pravidelné evaluaci a monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců v základních školách lze z dokumentů vyčíst také výzvy norského školství, kterým (i přes poměrně dlouholeté soustředění se na výše zmíněné hodnoty) dlouhodobě čelí. Za největší výzvu jsou považovány *horší výsledky dětí-cizinců* oproti norským vrstevníkům. Také mezinárodní výzkumy poukazují na velmi malý pokrok ve vzdělávacích výsledcích dětí-cizinců v Norsku (BLD, 2012; Taguma, et al., 2009). Další výzvou je *nízký počet dětí-cizinců v předškolním vzdělávání*, jenž může být způsoben nízkou kapacitou mateřských škol obecně a jejich zpoplatněním (OECD, Taguma, et al.; KD, 2007; UDIR, 2007a). Velký důraz je kladen na *nebezpečí stereotypů* vůči cizincům v prostředí školy, které mohou při nevčasném zásahu přerůst v rasismus, proto nesmějí být brány nikdy na lehkou váhu (BLD, 2012). Zpráva parlamentu uvádí, že nikdo by se neměl charakterizovat pouze jednou dimenzí, každý má spoustu charakteristických znaků a identit<sup>115</sup> (BLD, 2012; KD, 2007).

Jako poslední zmíním výzvu, kterou je *sociální segregace* cizinců projevující se ve školách, a to především v hlavním městě, kde žije řada dětí-cizinců se svými rodinami izolovaně od norské společnosti. Zkušenosti ukazují, že děti, které žijí v takových podmínkách, mívají velké obtíže s jazykovým a sociálním rozvojem. V Norsku se pro takto izolované děti-cizince dokonce zavedl samostatný termín *ulvebarn* (vlčí dítě) (Jakobsen, 2007).

V návaznosti na zmíněné hodnoty a výzvy si Norsko v dokumentech klade hlavní cíle vzdělávání dětí-cizinců, jsou jimi: zvýšit počet dětí-cizinců, které umí norsky před vstupem do norské školy (jinými slovy zvýšit počet dětí-cizinců v MŠ); zlepšit vzdělávací výsledky dětí-cizinců; posílit úroveň znalosti norštiny dospělých cizinců, aby mohli lépe pomoci svým dětem se školními povinnostmi a urychlit jejich adaptaci (BLD, 2012; KD, 2007).

---

<sup>115</sup> Dalším důvodem, proč nelze stereotypizovat je, že cizinci nejsou jedna skupina, je mezi nimi více rozdílů než mezi nimi a majoritním obyvatelstvem, proto nejde rozdělovat na *my* a *oni* (BLD, 2012, s. 9).

## 4.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské regionální (mezo) úrovni

Základní školy jsou v Norsku zřizované obcí. Obce tak mají poměrně velkou zodpovědnost za vzdělávání dětí-cizinců a zřizují pro ně podpůrná opatření, což jim ukládá školský zákon. Prvním a zásadním opatřením, které mají od roku 2012 v režii právě obce, jsou *přípravné třídy* (*innføringsklasser*). Jejich cílem je, aby se děti-cizinci naučily co nejrychleji norský do takové míry, aby se mohly co nejdříve účastnit běžné výuky. Výuka v přípravné třídě může trvat maximálně dva roky (BLD, 2012). Většina škol ale délku pobytu dětí-cizinců v přípravných třídách redukuje na jeden rok a zdůvodňuje to tím, že pro integraci cizinců je důležité, aby byli co nejdříve zařazeni do běžné třídy (Rambøll Management Consulting, 2016; UDIR, 2016; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Přípravné třídy jsou v Norsku dvojího typu: přijímací třídy (*mottaklasser*) a alfabetizační třídy (*alfabetiseringsklasser*). Obě jsou určeny žákům se slabými nebo žádnými dovednostmi v norštině<sup>116</sup> (Utdanningsetaten, 2015, s. 53). *Přijímací třídy* jsou pro děti 2. - 10. ročníku základní školy, které mají dřívější zkušenost se školní docházkou. Tyto třídy nejsou zřízeny ve všech školách (není to potřeba). Jsou umístěny v obcí určených školách podle k množství cizinců.

*Alfabetizační třídy* jsou naopak určeny pro děti 2. - 10. ročníku, které nechodily do školy před příjezdem do Norska. Takových tříd není mnoho a jsou organizované Jazykovým centrem (*Språksenteret*), kde je také realizovaná výuka. Po pěti měsících jsou tyto děti posílány do nejbližší školy (Utdanningsetaten, 2015).

Dalším typem jazykové podpory, kterou má na starost obec, je již zmíněná *speciální výuka norštiny (SNO)*, na níž mají podle § 2 -8 školského zákona nárok „žáci v základním vzdělávání, jejichž mateřský jazyk je jiný než norský či sámský do té doby, než zvládnou sledovat běžnou výuku ve třídě. Pokud je nutné, mají žáci nárok také na výuku mateřského jazyka, dvojjazyčnou výuku nebo obojí“ (UDIR, 2016, s. 37; UDIR, 2015a, s. 3; UDIR, 2012, s. 5)<sup>117</sup>. V praxi se taková podpora podle § 2 -8 jeví jako těžko proveditelná. Zákon totiž říká, že obec je povinna dětem-cizincům (v případě zájmu) poskytnout výuku mateřského jazyka

---

<sup>116</sup> Průměrný počet měsíců strávených v přijímací třídě (jeden rok), alfabetizační (5 měsíců).

<sup>117</sup> SNO probíhá v menších skupinách cizinců několikrát týdně v prostorách školy, jinak ale děti chodí do běžné třídy. Předtím než jsou děti-cizinci přijaty do SNO, musí projít mapováním znalosti jazyka (viz kartlegging), které zabezpečuje obec (UDIR, 2012). Výsledky mají poskytnout učitelům informace o tom, na jaké oblasti je potřeba se především soustředit (UDIR, 2007c). Kartlegging testování navíc ukazuje, že hodně škol používá děti-cizince místo tlumočnicků v komunikaci s rodiči-cizinci. To kritizuje ministerstvo BLD (2015, s. 35), které tvrdí, že kvůli tomu je dítě zahrnuto do komplikovaných situací dospělých, kterým by děti vůbec neměly čelit. Tato kritika se řešila na úrovni vlády, kde dostal podporu návrh, aby se takové využívání dětí zakázalo a posílila se služba tlumočnicků. Nyní se tvoří návrhy nového zákona.



(*morsmålsopplæring*), dvojjazyčnou výuku všech předmětů (*tospråklig fagopplæring*) a speciální výuku norštiny jako druhého jazyka (*særskilt norskopplæring* = SNO). Náročné je to kvůli obtížnému shánění kompetentního personálu (např. dvojjazyčných učitelů). Nejproblematictější bývá situace především v obcích s malým počtem cizinců, ve kterých se taková výuka finančně nevyplácí. Současné k problémům dochází také ve velkých městech, jako je Oslo, kde je hodně dětí s různými odlišnými mateřskými jazyky v jedné třídě a dvojjazyčná výuka či výuka mateřského jazyka je náročná na logistiku a organizaci (KD, 2007). Pokud výuku mateřského jazyka<sup>118</sup> a dvojjazyčnou výuku nemůže poskytnout škola, kam dítě dochází (kvůli tomu, že nemají k dispozici kompetentní personál), je obec povinna v případě zájmu rodičů zajistit dítěti místo v jiné škole.

Dalším opatřením pro děti-cizince je podle § 13-7a norského ŠZ *doučování* (*pomoc s domácími úkoly*<sup>119</sup>). Obec má na starost zajistit, aby taková nabídka byla ve všech školách aspoň v rozsahu osmi hodin týdně pro 1. – 10. ročníky (Školský zákon, LOV-1998-07-17-61, 1998; UDIR, 2015b). Toto opatření je pro školy povinné od podzimu 2010 a pro děti je zdarma a dobrovolné.

Posledním opatřením, které je zčásti zodpovědností obce a které se stále týká jazykové podpory, jsou volnočasové aktivity školy, používá se buďto zkratka SFO (*Skolefritidsordningen*) nebo označení *Aktivitetsskole*<sup>120</sup> Tyto jsou ale zřizovány především kvůli podpoře sociální.

Míra podpory, kterou dané obce reálně ve školách nabízejí, se odvíjí od počtu cizinců v daném městě. V Oslo jakožto hlavním městě s vysokou koncentrací cizinců lze vidět hojnou realizaci všech zmíněných opatření. Oslo má totiž oproti ostatním norským městům tu výhodu, že jako hlavní a velké město má k dispozici finanční prostředky a má možnost zaměstnávat řadu odborníků a profesionálů (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009; Taguma, et al., 2009).

---

<sup>118</sup> Intenzita realizace výuky v mateřském jazyce, dvojjazyčné výuky a dalších podpůrných opatření se značně liší mezi obcemi. V Bergenu a Trondheimu 8 z 10 žáků dostává jistý typ speciální podporu norštiny (SNO) navíc k výuce mateřského jazyka a dvojjazyčné výuky. Oslo dostává podporu mateřského jazyka 10 procent všech žáků v ZŠ, zatímco v Drammenu neexistuje žádný student, který by získal podporu mateřského jazyka nebo dvojjazyčnou výuku či speciální výuku v norštině. Oslo poskytuje dvojjazyčnou výuku, ale žádné vzdělání mateřského jazyka. V Bergenu naopak polovina z těch, kteří dostávají SNO, dostává také výuku mateřského jazyka a v mateřském jazyce (UDIR, 2016, s. 38).

<sup>119</sup> *Plikt for kommunen til å ha tilbod om leksehjelp.*

<sup>120</sup> Doslovný překlad *aktivitetsskole* by zněl spíše škola aktivit, pro účely tohoto textu dále používám označení aktivní škola. Ta poskytuje péči, dohled a usnadní dětské hry, kulturní a volnočasové aktivity pro děti. Systém je pro účastníky dobrovolný a obec určuje výši rodičovské platby. V roce 2013-2014 byl průměrný poplatek za aktivní školu 2 191 NOK za měsíc. Existuje důvod předpokládat, že cena může ovlivnit účast mezi rodinami s nízkými příjmy (BLD, 2015).

Oslo klade důraz na komunikaci s ostatními orgány, které jsou zodpovědné nebo částečně zodpovědné za vzdělávání, a stejně tak na komunikaci s politiky:

Prosazujeme a posilujeme spolupráci mezi jednotlivými orgány zodpovědnými za provádění integrační politiky, především mezi Ředitelstvím pro vzdělávání (Utdanningsdirektoratet), Ředitelstvím práce a sociálních věcí (Arbeids- og velferdsdirektoratet), Ředitelstvím pro děti, mládež a rodinu (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet), Ředitelstvím pro zdraví, integraci a rozmanitost (Helsedirektoratet og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) (KD, 2016, s. 5).

Obec Oslo ve vztahu k vzdělávání posiluje také spolupráci s OPS<sup>121</sup>, PPT<sup>122</sup>, STATPED<sup>123</sup> a národními vzdělávacími centry (Utdanningsetaten, 2013a; KD, 2016; UDIR, 2015a).

Cíle vzdělávání v osloských školách kopírují národní cíle. Oslo klade důraz především na pocit bezpečí ve školách pro všechny žáky, na nulovou toleranci k šikaně, násilí a rasismu, na inkluzivní prostředí a posilování spolupráce školy a rodiny (UDIR, 2016; Utdanningsetaten, 2015; UDIR, 2015a; Utdanningsetaten, 2013b; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Oslo ve svých dokumentech reflektuje zvyšující se počet cizinců a jejich dětí, a tím pádem potřebu větší kapacity pro tyto děti ve školách, což svědčí o tendenci norského školství plánovat a reagovat efektivně na demografické změny:

Speciální podpůrná opatření pro děti-cizince v základních školách jsou realizována ve volných prostorách na základních školách. Nabídka by měla být lokalizována v blízkosti veřejné dopravy. V každé škole by měly existovat alespoň dvě skupiny tříd cizinců, kteří potřebují jazykovou podporu. To jim umožní integraci mezi norské vrstevníky. Současná situace vykazuje potřebu rozšířit kapacitu během plánovacího období, zejména v centru města. V oblasti Střediska jsou plánovány 2 přípravné třídy pro první stupeň od roku 2016 a 2 x 2 skupiny přijímacích tříd pro mládež ve věku druhého stupně od roku 2015. Pro tyto účely se staví nové areály. (Utdanningsetaten, 2013a, s. 91).

Walter (ředitel PPT) potvrdil, že obec rychle reflektuje demografický vývoj v Oslo a zvyšující se počet cizinců: „*Oslo roste a mění se. Bourají se továrny a staví se paneláky pro nově příchozí. Stejně tak se rozšiřují stávající školy a staví se školy nové. Musíme postavit 1,8 třídy za týden, protože máme takový velký nárůst dětí v populaci, hodně z toho jsou cizinci teda.*“

Obec Oslo nabízí pro děti-cizince podpůrná opatření vycházející z § 2-8 ŠZ a drží se hesla: „*Ne trochu od všeho, ale kvalitně to, co nabízíme.*“ (Utdanningsetaten, 2015). Speciální výuka norštiny (SNO podle § 2-8 ŠZ) je nabízena na většině základních škol v Oslo, na několika školách jsou zřízeny také *přípravné třídy*<sup>124</sup> (Utdanningsetaten, 2013a, s. 90).

---

<sup>121</sup> OPS (= Offentlig-privat samarbeidas) = Partnerství veřejného a soukromého sektoru.

<sup>122</sup> PPT (= Pedagogisk-psykologisk tjeneste) = Pedagogicko-psychologická poradna (UDIR, 2016).

<sup>123</sup> STATPED (= ) = Státní poradna speciální pedagogiky.

<sup>124</sup> K 1. říjnu 2015 se v přípravných třídách nacházelo téměř 4900 žáků. Skoro 700 z nich bylo žadatelů o azyl. Přibližně polovina žadatelů o azyl, kteří absolvovali základní vzdělání, začínala v přípravných třídách (Utdanningsetaten, 2013a).

Dále školy v Oslo s vyšším počtem cizinců přistoupily k opatření, v rámci kterého dostávají zvýšený rozpočet, aby mohly svým žákům nabídnout delší otevírací dobu (některé školy mají otevřeno od 7 ráno do 11 večer po celý rok) a servis, jako je knihovna, kulturní hala a sportovní vybavení, které mohou využívat (Taguma, et al., 2009).

Obecně čelí Oslo ve vztahu k usazování cizinců jednomu velkému problému, a to rezidenční segregaci, která se zrcadlí v národnostním složení škol. Z řady škol ve východní části Oslo se tak staly školy tzv. přistěhovalecké, ze kterých odcházejí norští žáci na více „bílé“ školy (Taguma, et al., 2009).

Co se týče spolupráce školy a rodiny, vzdělávací politika v Oslo se řídí větou: „*Žákům s podporujícími rodiči se daří lépe a dosahují lepších výsledků*“ (UDIR, 2016, s. 94). A proto se snaží posilovat a pěstovat spolupráci s rodiči, především rodiči-cizinci. Oslo vytvořilo brožuru *Oslostandard pro spolupráci školy a rodiny*, kde jsou uvedena pravidla spolupráce a komunikace školy a rodiny, povinnosti rodičů a to, co se od nich očekává<sup>125</sup> (Utdanningsetaten, 2013b). Walter však ze zkušenosti upozorňuje na obecně špatnou komunikaci s rodiči-cizinci:

Jsou mnohem méně angažovaní a ochotní spolupracovat se školou. Málokdy chodí na rodičovské schůzky (i když bývají tlumočené). Může to být kulturní věc, rodiče si myslí, že když jsou děti ve škole, jsou věci školy, proč by se do toho měli vměšovat. Některé kultury dokonce chápou přítomnost rodičů ve škole jako něco velmi negativního, znamená to pro ně, že mají děti průšvih, takže se snaží být škole, co nejdál to jde. Ale norský systém je jiný. Staví právě na spolupráci a vlastně bych řekl inkluzi rodičů. Ti musí hodně přispívat svým časem, někdy penězi.

Norsko ušlo během čtyřiceti let zkušenosti s cizinci velký kus cesty na poli vzdělávání dětí-cizinců. Za klíčový mezník je však obecně chápán až vznik Národního centra pro multikulturní vzdělávání v roce 2004<sup>126</sup> (NAFO). Díky němu se podařilo práci s dětmi-cizinci více systematizovat. NAFO od doby svého vzniku přijímá zadání od Ministerstva školství, spolupracuje s univerzitami, rodičovskými radami i PPT. Dnes má NAFO síť po celé zemi a nese zodpovědnost za více než 200 projektů spojených s multikulturní výukou v mateřských, základních, středních i vysokých školách. Tyto projekty se týkají vzdělávání dětí-cizinců, podpory učitelů, asistentů, dvojjazyčných učitelů, národních minorit i spolupráce rodičů a školy. V národním strategickém dokumentu je role NAFO popsána následovně (KD, 2003, s.

---

<sup>125</sup> V brožuře stojí mj., že škola svolává 2x ročně rodičovské schůzky a od rodičů se očekává, že dohlídnu mimo jiné na dochvilnost svých dětí, zabezpečí jim stravu každý den, aktivně se účastní společenských aktivit školy (Utdanningsetaten, 2013a). To je reakcí na to, že rodiče-cizinci přicházejí často z odlišných kultur a nevědí, co se od nich v norské škole očekává.

<sup>126</sup> V prosinci 2003 vydal Kunnskapsdepartementet strategický plán *Likeverdige utdanning i praksis!*, který měl za cíl redukovat vzdělávací rozdíly mezi majoritními a minoritními žáky. Jedním z předpokladů bylo právě založení centra NAFO (národní centrum pro multikulturní výuku) 1. ledna 2004. Více viz <http://nafo.hioa.no/>.

11): „NAFO bude národním centrem pro rozvoj kompetencí v multikulturní škole a vzdělávání. Centrum dostane zodpovědnost za budování multikulturních kompetencí v MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ a vzdělávání dospělých.“ NAFO vytvořilo kurikulum norštiny jako druhého jazyka pro děti-cizince. Tvoří konkrétní materiály pro učitele norštiny jako druhého jazyka (i online). Vytváří také testovací materiály v norštině i v mateřských jazycích dětí-cizinců. Cílem centra je dále přispět k tomu, aby národní politika týkající se vzdělávání cizinců byla realizována na úrovni obcí. NAFO též pomáhá rozvíjet kompetence personálu PPT v oblasti multikulturních témat, pomáhá tak zvyšovat kvalitu tamních pracovníků, a tím pádem i služeb. NAFO provádí také evaluační a monitorovací činnost, jejímž výsledkem bývají zprávy, výroční zprávy, zprávy na konkrétní témata atd.

Druhým důležitým orgánem hrajícím jednu z hlavních rolí ve vzdělávání dětí-cizinců je PPT. Mandát PPT je regulovaný školským zákonem a jeho § 5-6. PPT je zodpovědná za systémovou i individuální podporu učitelům a rodinám se specifickými obtížemi<sup>127</sup>. Podpora dětí-cizinců probíhá za systematické podpory PPT, která vytváří strategie pro každé dítě zvlášť, a ty jsou následně evaluovány. Evaluace obsahuje zhodnocení strategie a pokroku dítěte v jazykovém, čteném a psaném vývoji. Pravidelně se sepisuje průběžná a závěrečná zpráva (KD, 2016).

Ředitel PPT Walter Froyen se řídí heslem „*Co je dobré dnes, nemusí být nutně dobré zítra. Proto nikdy nesmíme přestat hledat lepší praxi.*“ Zmiňuje, že se spolupodílel na vytváření kartlegging<sup>128</sup> testů, výukových materiálů, a na chodu aktivních škol, ale není to pro děti-cizince dost, pořád vidí, že by měli dělat více. Největší výzvou v otázce vzdělávání dětí-cizinců je podle Waltera jejich nedostatečná znalost norštiny<sup>129</sup>.

<sup>127</sup> Více viz <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten>

<sup>128</sup> „KASF (kartlegging av skolefaglige ferdigheter) je mapování školních odborných dovedností. Všechny děti, které jsou v zemi nové a jsou ve věku 5. až 10. třídy, musí do Jazykového centra, kde jsou testované. Nejenom z jazyka, ale testuje se, zda předtím chodily vůbec do školy – zda mají znalosti v matematice, jak jsou na tom s norštinou, ale také se svým mateřským jazykem. Na základě toho rozhodujeme o podpoře pro konkrétní dítě. Jsou tři možnosti. Někteří věkově spadají třeba do šesté třídy, ale nikdy předtím do školy nechodily. Bydlely v uprchlických táborech například a na základě testů vyjde, že mají jít do alfabetačních tříd. Pokud chodily již předtím do školy, jdou do přijímací přípravné třídy. Pak je třetí skupina, takové děti dostanou intenzivní výcvik v norštině přímo v Jazykovém centru, ale také v dalších předmětech, aby co nejrychleji mohly do běžné třídy. NSL je další mapovací test, je přizpůsobený dětem ve věku 1. až 3. třídy a pro ty, co norsky vůbec neumí. SPOFF je nový test, tam je hodně zábavných aktivit. Je to takhle udělaný, aby se nestalo, že např. chlapec, který by přišel od vás z Česka po sedmi letech v české škole, ale neumí norsky, aby nebyl umístěn do přijímací třídy spolu s dětmi, které v životě do školy nechodily nebo třeba jen jeden rok, ačkoli jsou stejného věku. Proto ten český chlapec by dostal intenzivní dril v Jazykovém centru, aby se naučil norská slova, protože českou slovní zásobu bude mít normálně rozvinutou. Zatímco ty, co jsou stejně staré jako chlapec, ale do školy nechodily, neznají potřebnou slovní zásobu ani ve svém mateřském jazyce. Těch, co musíme umístit do alfabetačních tříd je naštěstí nejmiň, ale jsou a přibývá jich. To je výzva toho, že přijímáme válečné uprchlíky z afrického a asijského kontinentu, hodně máme ze Somálska, Eritrey, to jsou děti, které často bydlely celý život v uprchlickém táboře v Súdánu a nechodily vůbec do školy no. Musí se jim proto věnovat úplně jiná pozornost než českému chlapci z příkladu.“ (Walter, ředitel PPT, rozhovor).

<sup>129</sup> „Největší výzvou je kvalita norštiny cizinců. Pravidelně tu máme děti, které celou povinnou školní docházku odchodili v Oslo. Ale na škole s 90 procenty cizinců, takže nedostali dril v norštině, bydlí v pákistánské čtvrti a o přestávkách mluví urdu.

### **4.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na norské školní (mikro) úrovni**

Z výše představené charakteristiky makro a mezo úrovně lze vyčíst, že podpora školní adaptace dětí-cizinců je v norském prostředí systematická a strukturovaná s jasně vymezenými kompetencemi a zadáním pro jednotlivé instance, které do procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců vstupují. Následující text ukáže, jak podpora školní adaptace dětí-cizinců probíhá reálně ve školách, a to na příkladu dvou základních škol v Oslo<sup>130</sup>, ve kterých jsem provedla své šetření.

#### **4.3.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole O1 aneb „Společně to zvládneme“**

Škola je situovaná v okrajové části hlavního města mezi sídlištěm (kde žijí převážně cizinci) a vilkami (kde žijí dobře situovaní Norové). Do školy O1 docházejí děti z obou prostředí, takové složení žáků podle ředitelky odráží národnostní a ekonomickou strukturu hlavního města, což považuje za výhodu pro místní žáky: „Škola odráží národnostní složení celého města, děti i jejich rodiče se tak vlastně učí a poznávají, jaké je naše město. To je jedna z nejdůležitějších hodnot, kterou zde dětem předáváme.“ Tine (PPT) navíc sdělila, že jde o dobře finančně zaopatřenou školu, která značnou část svého rozpočtu věnuje na podporu školní adaptace dětí-cizinců. Výsledky tamních žáků jsou ve srovnání s ostatními školami v Norsku podle Tine dobré, za což podle ní může proinkluzivní přístup ambiciózního vedení: „Obecně je O1 dobrá škola s dobrými výsledky i přes všechny jejich žáky s různými odlišnostmi. Je to ambiciózní škola s ambiciozním vedením.“

Pedagogický personál tvoří 35 učitelů, věkově odráží celou produktivní škálu: „Máme dobrý podíl mužů a máme věkově různorodý personál, od nově vystudovaných učitelů ve věku 23, 24 až do důchodového věku.“ Ředitelka má ve svém personálu záměrně učitele, kteří mají pozitivní vztah k dětem s různými odlišnostmi: „Soustředím se na to, jestli ti, co u nás chtějí pracovat, jsou pro práci učitele zapálení, a jestli je pro ně důležité, aby se všemi dětmi uspěli. Chci najít vždy dobré lidi, kteří chtějí jít novými cestami a pomoci všem dětem bez rozdílu.“ Ředitelka zároveň zmiňuje, že chce takové učitele, kteří budou na cizince nahlížet jako na příležitost, zdroj a nebudou se bát s takovými dětmi pracovat. Právě to jsou znaky multikulturní školy (viz kapitola o sociálním kontextu).

---

*Jediná chvíle, kdy mluví norský v celém svém životě, jsou okamžiky, kdy sedí ve třídě. Takže to je opravdu největší výzva a musíme se pořád snažit vymýšlet něco nového a neusnout na vavřínech.*“ (Walter, ředitel PPT, rozhovor).

<sup>130</sup> Město je geograficky rozděleno na 20 školních oblastí. První z prezentovaných škol spadá do oblasti 8, Nordre Aker (O1) a druhá škola do oblasti 2. Sentrum Ost (O2). Obě školy nabízejí pouze první stupeň (tzn. 1. – 7. ročník), (Utdanningsetaten, 2013a).

Děti-cizinci tvořily v daném školním roce (2015/2016) 16 % z celkového počtu 390 žáků ve škole a reprezentovaly 17 národností. Učitelé zmiňovali, že většinu cizinců ve škole tvoří děti z afrických zemí, především Etiopie a Somálska, dále z Iráku, Turecka, ale hodně dětí pochází také z Polska a Litvy. Celkově se shodovali na tom, že složení tříd je různorodé a škola O1 to bere jako příjemnou výzvu: „*Ostatní školy nerozumí našim výzvám, ty jsou specifické kvůli našim žákům, kteří mají jiný mateřský jazyk než norštinu. Soustředíme se na to, aby všichni dostali rovné příležitosti a abychom mezi dětmi nedělali zbytečné rozdíly. Rádi pracujeme s vizí, že všichni žáci jsou naši žáci*“ (Berit).

#### **4.3.1.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy O1**

U představených českých škol jsem upozorňovala na to, že učitelé potřebují oporu ze strany státu a regionu, aby byli schopni podpořit děti-cizince v jejich školní adaptaci. Totéž platí i pro norské prostředí. Oproti českým respondentům si však ti na škole O1 chválí dostupné dokumenty týkající se podpory školní adaptace dětí-cizinců přicházející ze státní i regionální úrovně. Podle ředitelky v nich totiž vždy najdou odpověď na otázky, které jim v praxi často ve vztahu k podpoře školní adaptace dětí-cizinců vyvstanou: „*Ty dokumenty používáme neustále, jsou výborná základna pro to, co děláme. A v nich vždycky najdeme odpověď. Když máme pocit, že nám třeba něco chybí, tak v těch dokumentech najdeme, jak máme postupovat, jaké máme možnosti a že třeba můžeme žádat o nějakou podporu někde*“ (Laura).

Stejně tak si dotazovaní chválí spolupráci na regionální úrovni, konkrétně s PPT. Pro komunikaci se zástupci PPT je ve škole určen tzv. sociální učitel: „*Je to osoba, která je prostředníkem mezi školou a PPT, kde máme také svého kontaktního člověka pro naši školu (Tine), dále tam mají psychology, speciální pedagogy, spoustu odborníků, na které jsem v případě potřeby odkázána. Takže oni jsou schopni poradit sociálním učitelům, jak se vypořádat s nějakou situací, jak jednat s tím kterým žákem*“ (Marte). Respondenti byli spokojeni nejenom s odbornou a metodickou podporou školám v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců, jsou také spokojeni se současným systémem finančního zajištění podpory školní adaptace dětí-cizinců: „*Dostáváme extra peníze z obce na podporu dětí, které potřebují speciální podporu podle § 2 -8 školského zákona. Není to teda moc, jestli dětem chcete dát opravdu dobrou péči, tak to spolufinancujete ze školního rozpočtu, ale ten základ je skvělý*“ (Laura). Obec financuje ve škole speciální výuku norštiny pro děti-cizince (SNO) a doučování. K obojímu mají učitelé k dispozici vhodně materiály, které vytváří PPT či NAFO: „*Vše funguje skvěle, plus od nich máme výborné výukové materiály, které vytváří*“ (Marte). Metodická podpora spolu s nabídkou výukových materiálů je pro učitele stěžejní.

Celkovou spokojenost s podporou ze strany státu a obce narušuje pouze jediná potřeba učitelů: chuť do dalšího vzdělávání (kvůli kritice pedagogických fakult, kde je podle učitelů z řad respondentů stále málo pozornosti věnováno práci s dětmi-cizinci). Učitelé se shodli na tom, že vzhledem k národnostní situaci v zemi je žádoucí, aby každý učitel byl vzdělán v oblasti minoritní pedagogiky: „*Bylo by skvělé, kdybychom všichni měli minoritní pedagogiku jako součást studia na vysoké škole, protože dříve či později se každý setká ve své třídě s cizincem...takže ty praktické věci a hlavně ty kulturní...co je v jiných kulturách považováno za zdvořilé nebo nezdvorné...to bychom měli vědět všichni*“ (Hanne). A tak se dotazovaní učitelé snaží účastnit kurzů o dané problematice v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### **4.3.1.2 Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole O1**

Vzhledem k výše uvedené podpoře ze strany státu a obce, má ředitelka jasně dané, jakou podporu může dětem-cizincům v jejich školní adaptaci nabídnout a na kterou dostane patřičnou finanční i materiální podporu. Může se proto více soustředit na další oblasti, ve kterých by její učitelé potřebovali pomoc, aby byli schopni podporovat školní adaptaci dětí-cizinců.

Jedním ze způsobů, jak ředitelka své učitele podporuje, je přijímání asistentů pedagoga, kteří jsou placeni ze školního rozpočtu, proto není jejich najímání pro školy povinností. Ředitelka si ale uvědomuje fakt, že učitelé ve třídách čelí velké diverzitě v žákovském složení, a snaží se je přítomností asistentů podpořit. To všichni dotazovaní učitelé oceňují: „*Když máte asistenta ve třídě, tak je to supr, když máte asistenta, který ví, co dělá, je odborník, tak je to prostě nad zlato. Je to ohromná pomoc a podpora. Mít ho a mít dobrého asistenta není samozřejmostí, takže za to vděčíme našemu vedení*“ (Berit). Učitelé upozornili na to, že ne každý asistent může být dobrý a nápomocný, ale díky dobré volbě ředitelky si své asistenty chválí.

Laura se dále snaží učitele povzbuzovat v tom, aby chodili na kurzy dalšího vzdělávání organizované především obcí či organizací NAFO. Pro schopnost pracovat s dětmi-cizinci je podle ředitelky důležitá také spolupráce s akademickým prostředím. V častém kontaktu je proto již řadu let celá škola s univerzitním profesorem (UiO), který se vzděláváním dětí-cizinců zabývá výzkumně a vytvořil několik materiálů pro jejich výuku a testování znalosti norštiny (viz kapitola Testování dětí-cizinců): „*Ta spolupráce s Kamilem je výborná, on spolupracuje s několika školami a školí je v tom, jak pracovat s cizinci – jazykově. Takže ten nám pomohl hodně, hlavně když nám sem přicházelo více a více cizinců a my si nevěděli ze začátku rady*“ (Laura).

Přes veškerou podporu je ředitelka přesvědčená o tom, že nejvíce se učitelé naučí až samotnou praxí s cizinci. Proto za největší podporu učitelů považuje samotnou možnost vyučovat ve třídách s cizinci. Bez nich by podle ředitelky samotné kurzy neměly význam: „*Zažívám, že když učitel má ve třídě hodně žáků různých národností, je zdatnější. Když má učitel jedno nebo dvě takové děti, je to většinou: pane bože, co já si s ním počnu, když nemluví norsky. Takže pak nemá ani potřebné kompetence. Ty člověk získá, až když je k tomu donucen, a to já je tady donutím no v těch třídách...takže oni jsou všichni šikovní*“ (Laura). Díky tomu, že učitelé na O1 mají každodenní kontakt s cizinci, jsou podle ředitelky každým dnem zdatnější v podpoře jejich školní adaptace.

Dotazovaní učitelé uváděli, že mají pro podporu školní adaptace dětí-cizinců k dispozici vše potřebné. Chválí si především materiální vybavení školy, které mohou využívat. Protože učitelé nemusí intenzivně řešit, kde sehnat a jak vytvořit vhodné výukové materiály pro děti-cizince, mají prostor a čas na rozvoj a zlepšování svých vlastních kompetencí: „*Všechno tu máme, to je tady perfektní. V mé třídě navíc obdrželi všichni od školy Ipod, to je skvělá pomoc pro cizince, že mohou poslouchat mluvený text, ne jenom číst, že...to je pro ten jazyk důležitý. Je však důležité, abychom všechno, co máme k dispozici, používali ke správným účelům. Nestačí mít pouze materiály, pakliže je učitel používá špatně, že. A to si nejsem úplně jistý, jestli to vždycky tady tak umíme dělat. Takže vidím prostor a potřebu pro rozvoj našich kompetencí*“ (Leif). Z výše zmíněného plyne, že škola má ze svého pohledu vše, co pro podporu školní adaptace dětí-cizinců potřebuje. Jak ona podpora probíhá konkrétně v každodenním chodu školy, uvádím v následujících kapitolách.

#### **4.3.1.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole O1**

Otázka úspěchu podpory školní adaptace dětí-cizinců tkví podle učitelů v co nejrychlejším naučení cizinců norského jazyka, díky kterému se z němé tváře stane rovnocenný partner pro komunikaci s norskými dětmi i učiteli: „*My se soustředíme především na jazyk, jazyk bývá přeci pro řadu lidí i při testování zásadním indikátorem míry začlenění, že? Když neznáš slova, nemůžeš vyřešit žádný konflikt, ani navázat pořádně přátelství. Takže pak je ostatní mohou považovat za přítěž, takoví pak mohou vymýšlet hlouposti, když to takhle řeknu*“ (Marte). Znalost norštiny je tak podle učitelů i jistou prevencí proti podlehnutí sociálně patologickým jevům.

V rámci hodin v běžné třídě učitelé uvedli, že cizincům dávají speciální úlohy s ohledem na jejich jazykové kompetence v norštině: „*Dávám jim úlohy ulehčené vzhledem k jejich jazyku, někdy to je dost práce navíc, musím upravit pro ně celý týdenní plán pro každý předmět*“



(Hanne). V případě, že nemají učitelé ve třídě asistenta, spoléhají na pomoc spolužáků: „*Když máte ve třídě několik dětí, které vám nerozumí, a nemáte asistenta, tak musíte dokázat, že si poradíte, takže je to potom o tom požádat ostatní, aby pomáhali těm cizincům, vedle kterých jsem je třeba posadil...to funguje výborně a nakonec to obohatí obě strany*“ (Leif). Kromě zvláštních úloh vytvořených speciálně pro děti-cizince a pomoci spolužáků učitelé v běžné třídě děti-cizince nijak zvlášť nepodporují. Cizinci mají totiž ve většině předmětů učebnice s lehčí slovní zásobou ve všech ročnících a některé učebnice existují dokonce v několika dvojjazyčných variantách.

Nad rámec vyučování nabízí škola dětem-cizincům kurz norštiny pro cizince, pro který mají na škole vyčleněnu speciální místnost, kde je k dispozici spousta výukového materiálu. Díky tomu, že je vše na jednom místě, může materiály využívat každá skupina: „*Takže jak vidíš, hodně používáme smart board, děti mají rády ty interaktivní úkoly a předhánějí se v tom, kdo může kliknout na tu tabuli. Nejvíc používáme tenhle program (Klar, ferdig, norsk). Chci, aby tady všichni mluvili, to je nejdůležitější, takže mám tři až šest dětí v těch skupinách, víc ne. V tomto počtu je to ještě zvládnutelný*“ (Marte). Učitelka mi všechny materiály, které používá, ukázala a způsob, jakým s dětmi-cizinci pracuje, popsala následovně:

Jedu taky podle NISK (norsk intensivt kurs – intenzivní kurz norštiny), ten je skvělý, protože má jakoby stejný materiál, ale podle různých úrovní norštiny. Takže když přijdou a neumí vůbec nic norský, začínají na úrovni jedna. No a podle rozvrhu docházejí na půl hodiny před začátkem školy a na půl hodiny po škole čtyři dny v týdnu. Pro první a druhou třídu používám úroveň 1, třetí a čtvrtou úroveň 2, oni mají stejná témata, ale rozdílné úlohy (...).

Potom tady ty kartičky, výborná věc. Vypracovala to PPT v Oslo. Je to na to, že děti říkají názvy věci – já řeknu „sklenice“, ty řekneš „sklenice“ a já kontroluju, zda dobře vyslovuješ, a pak to řeknou všichni dohromady a jde další. Potom jim to rozložím a ptám se jich, můžeš ukázat na sklenici? Je tam dost způsobů, jak to použít. Ať to použijí ve větě, nebo jde s tím hrát Bingo...No, takže máme dva dny na jedno téma a jdeme dál. A jsou to všechny obrázky pro všechny témata, která učíme: takže tělo, rodina, domov, oblečení, škola a pak jsou k tomu slovesa a barvy.

Marte upozorňuje na to, že nejvíc ze všeho po příjezdu do nové země a nové školy potřebují děti-cizinci slovní zásobu týkající se školy: „*NISK doporučuje začínat lidským tělem, protože to je dítěti nejbližší. Zkoušela jsem to, ale některým právě chyběla ta slovní zásoba ohledně školy a byli nešťastní. Takže jsem se vrátila k tomu, že začínám školou, potom jdeme na lidské tělo, potom k rodině, oblečení a takovýmhle tématům. Ale jsou u mě málo, potřebovali by mnohem víc*“ (Marte). Učitelka zároveň zdůraznila to, že dvě a půl hodiny norštiny čtyřikrát týdně jsou pro cizince málo. Pokud dětem-cizincům nestačí tato podpora v rámci běžné výuky a v rámci SNO, mohou docházet ještě na pravidelné doučování po vyučování, kde se jim učitelé věnují individuálně.

Další oblastí, která se týče podpory jazyka, je mateřský jazyk dětí-cizinců. Podpora mateřského jazyka dětí-cizinců ve školách byla velkým tématem v Norsku před několika lety, stejně jako užitečnost dvojjazyčné výuky dětí-cizinců a zaměstnávání dvojjazyčných učitelů. Od dvojjazyčné výuky se nakonec poslední dobou upouští kvůli nekompetentnosti dvojjazyčných učitelů a komplikované logistice takové výuky v rámci školy, která často vedla k segregaci žáků právě podle jejich mateřského jazyka (viz Záleská, 2015). Ředitelka potvrzuje, že nemá dobrou zkušenost s dvojjazyčnými učiteli, protože nebyli většinou pedagogicky vzdělaní, přijímání byli jen kvůli jejich znalosti norštiny a svého mateřského jazyka: „*To je velmi složitá otázka, myslím, že je fajn, kdyby děti měly aspoň část výuky ve svém jazyce, ale otázka je, jak moc dětem mohou dát takoví dvojjazyční učitelé v ostatních předmětech než je jejich jazyk. Ono to tu bylo populární před deseti lety, ale nemělo to úspěch*“ (Laura). Proto ředitelka v současné době nemá ve škole žádné dvojjazyčné učitele a soustředí se především na podporu jazyka vyučovacího, norštiny, se kterým jsou mimo školu ve velmi omezeném kontaktu.

Kromě jazykové podpory se dotazovaní učitelé na škole O1 snaží podpořit školní adaptace dětí-cizinců tím, že dbají na to, aby ve škole bylo dobré klima, čímž se snaží předcházet šikaně a rasismu. Učitelé jsou citliví na sebemenší projevy nepřátelství a okamžitě zasahují: „*My se to dozvíme velmi rychle, protože se s nima neustále bavíme, takže zasáhneme v začátcích. To totiž může strašně ublížit psychice dítěte, a když je to cizinec, tak o to bych řekl víc, protože ten už je tak psychicky většinou rozhozený z toho, že je v cizím státě. Zároveň jsou opravdu snadným terčem, protože viditelně vyčnívají, ať už svou barvou pleti nebo tím, že prostě neumí náš jazyk, tím pádem se neumí bránit*“ (Leif). Tine současně upozornila na to, že děti-cizinci často nahlašují, že je někdo šikanuje. Podle ní jde ale ve většině případů spíše o nevinné poznámky norských dětí týkající se ne toho, že jde o cizince, ale toho, jaké má kdo oblečení<sup>131</sup>: „*Šikana na O1 kvůli národnosti a kultuře? To spíš je kvůli tomu, že někdo je ze sociálně slabších rodin. Často přijdou a hlásí nám, i rodiče, že to děcko někdo šikanuje, ale spíš jde o to, že ty děcka se ptají: proč máš takovou roztrhanou bundu? Proč máš takový boty? Že se soustředí na tyhle materialistický věci, ne na barvu kůže nebo jazyk nebo tak něco. Šikana je pro toto dost silný slovo*“ (Tine).

Aby učitelé udrželi děti-cizince v psychické pohodě, snaží se jim intenzivně věnovat především v jejich začátcích na škole O1, kdy se cítí podle učitelů často frustrovaní, naštvaní a smutní: „*Kvůli tomu prohrávají často také po odborné stránce, nejsou úspěšní ve škole,*

---

<sup>131</sup> Souvisí s tím, co bylo zmíněno v charakteristice školy, sice že se v ní potkávají děti z rodin velmi dobře zaopatřených a naopak z rodin sociálně slabých, což jsou zpravidla děti cizinců.

*protože se jich ta frustrace a nechut' drží. Takže si myslíme, že je strašně důležitý s těma dětma intenzivně pracovat a podporovat je v jejich začátcích a pomoci jim cítit, že je chceme a pomoci jim v pocitu, že jsou začlenění. To samozřejmě klademe na srdce také norským žákům, aby byli milí a inkluzivní, oni jsou zlatí a odpovídají: jo, jasně, budeme“ (Leif). Podle Leifa se na škole daří ve většině případů držet mezi dětmi přátelskou atmosféru díky tomu, že na ni učitelé neustále upozorňují a i v norských dětech se snaží každý den budovat pozitivní přístup k cizincům.*

Dotazovaní učitelé také upozorňovali, že v rámci podpory školní adaptace dětí-cizinců je důležité nezapomínat na původ dětí-cizinců a nepotlačovat ho. Naopak se učitelé snaží děti-cizince učit, aby na něj byly hrdé: *„Je strašně důležitý, abychom v dětech budovali sebevědomí a abychom nepotírali jejich původ, naopak, abychom je naučili být na něj hrdý“ (Berit). Proto učitelé před celou třídou upozorňují na příklad na to, jak krásně umí děti-cizinci psát azbukou. Tímto se snaží povzbudit děti-cizince a norským žákům ukázat, že vlastně v něčem mají výhodu cizinci. Leif dodává, že se snaží v norských žácích vzbudit empatii vůči cizincům, snaží se, aby posloucháním životních příběhů byli citlivější vůči cizincům a více nápomocní: „Obzvlášť silně na ně zapůsobil příběh našeho žáka albína ze Zimbabwe. Tam teda co on vyprávěl, v jakým jsou vlastně albíni nebezpečí, to tady všichni koukali s otevřenou pusou a pak ho skvěle vzali mezi sebe, byl u těch norských žáků vlastně za borce“ (Leif). Podle slov Leifa se jeho taktika setkává vždy s úspěchem. Nejvhodnější pro zařazování původu dětí-cizinců do výuky je předmět KRLE (křesťanství, náboženství, filosofie a etika): „Já jsem strašně ráda, že mám ve své třídě děti z odlišných kultur. Protože když v KRLE mluvím třeba o islámu, tak tam může několik mých žáků hovořit o vlastní zkušenosti a ostatním dětem povědět, co to vlastně znamená být muslim.“ (Berit). Tímto způsobem škola dětem-cizincům říká, že jejich původ do školy patří, že se není za co stydět, naopak, že se s ním počítá a bude využit jako obohacení pro norské děti.*

Za velmi důležité při podpoře školní adaptace dětí-cizinců učitelé považují také navazování sociálních kontaktů s norskými vrstevníky. Proto v rámci podpory školní adaptace všichni dotazovaní podporují děti-cizince v tom, aby se účastnily tzv. aktivní školy (viz kapitola 4.2 volnočasové aktivity školy *Skolefritidsordningen*): *„To je strašně důležitý pro ně chodit do kroužků, tam se setkají se spolužáky a ostatními dětmi ze školy, zažívají dobré věci skrz sport. Je to součást naší kultury, ono se to platí, ale těm cizincům, kteří si to nemůžou dovolit, nabízíme slevy nebo jim to v některých případech zaplatíme z rozpočtu školy“ (Laura). Účast dětí-cizinců v aktivní škole považuje ředitelka za tak důležitou, že je ochotná dětem-cizincům zaplatit účastnický poplatek ze školního rozpočtu. Marte dokonce aktivní školu považuje za nejlepší prevenci šikany: „Získají tam zájmy, získají tam kamarády. A kdo má kamarády, nebývá*

šikanován. “ Kromě podpory účasti v aktivní škole se učitelé snaží podporovat děti-cizince také v osvojování si norských tradic. Opakovaně učitelé zmiňovali především účast na narozeninových oslavách spolužáků a naopak pozvání norských spolužáků na oslavu vlastní. V Norsku je běžné, že když má dítě narozeniny, slaví se ve velkém duchu a na narozeninovou oslavu jsou pozvané všechny děti ze třídy: „Tady je běžné, že děti slaví narozeniny se svými spolužáky. Je fajn pozvat všechny, aby se někdo necítil odstrčený. No a ten chlapec z Keni řekl, že může pozvat jen pět chlapců. Tak jsem mu řekla, že jestli je to možné, ať pozve všechny, že je to takový zvyk tady. Tam to nakonec nedopadlo, protože mi to řekl na poslední chvíli, ale hned jsem o tom mluvila s rodiči a příští rok už rozeslali pozvánky všem předem“ (Hanne). Podle učitelů je toto často obtížné kvůli velkým kulturním rozdílům a také kvůli rodinnému rozpočtu a zázemí dětí-cizinců. Tím se dostáváme do prostředí rodiny cizinců. O důležitosti spolupráce jsem již hovořila v předchozích kapitolách, v té další proto přistoupím přímo ke způsobům, jakými se učitelé na škole O1 snaží spolupráci s rodiči-cizinci posílit.

#### **4.3.1.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole O1**

Personál na škole O1 se snaží aktivně posilovat spolupráci s rodiči-cizinci, protože mají na paměti, že: „Škola má přispět k socializaci...a to celé rodiny, ne jenom dětí, takže škola má za úkol naučit také rodiče o norské kultuře a zvycích...pomocť jim, aby také oni získali díky škole přátele“ (Berit). Z výpovědi plyne zajímavé zjištění, že učitelé neposilují spolupráci s rodiči-cizinci jenom pro to, aby uspěli v podpoře adaptace dětí-cizinců, ale aby pomohli samotným rodičům adaptovat se na norské prostředí. Do školy se je snaží začlenit na příklad účasti na předmětu KRLE, kde mají rodiče možnost vyprávět dětem o své kultuře a náboženství: „Často se nám podaří i to, že rodiče-cizinci dokonce navaří jídlo jejich kultur/náboženství“ (Leif). Tím ostatním dětem umožní pocítit něco z kultur, o kterých se baví, na vlastní kůži.

Dále učitelé upozorňují na to, že se rodiče často vymlouvají na svou neznalost norštiny a snaží se dávat ruce pryč od školních povinností. Učitelé jsou však v takových případech neoblomní a snaží se rodičům-cizincům vstřípit, že své děti musí ve vzdělávání aktivně podporovat svým zájmem o školu: „Neznalost jazyka není překážkou, dokud se rodiče zajímají, co děti ve škole dělaly, co se naučily, co mají za domácí úkol atd., takže důležité je, aby se ptali dětí, jak se měly ve škole a aby se zajímali o školu“ (Tine).

Ředitelka upozornila, že komunikace s rodiči-cizinci bývá zpočátku problematická, protože často nevědí, že by měli být se školou v těsném kontaktu. K nedorozumění často dochází právě kvůli tomu, že rodiče-cizinci nejsou ze svých vzdělávacích systémů zvyklí na

tak těsnou spolupráci se školou: „*V Norsku znamená spolupráce s rodiči hodně, stavíme náš vzdělávací systém na tom, že rodiče mají značnou odpovědnost také ve vzdělávání. Odráží se to například v tom, že rodiče musí dětem připravovat vlastní jídlo, pití, nemáme obědy. Často jsme venku i za špatného počasí, takže děti musí mít pláštěnky...to bývá pro cizince často těžké pochopit... a takové ty rutiny, že když je dítě nemocné, tak chceme, aby rodiče ráno zvedli telefon a dítě omluvili*“ (Berit). Práci s neznalostí rodičů-cizinců přijímají učitelé jako svou zodpovědnost a jako něco, na čem aktivně pracují: „*Ale snažím se být důsledná a sama jim často píšu, volám, jen tak je informuji o tom, jak si jejich dítě vede, aby ke mně získali důvěru*“ (Berit). Stejně jako Berit i ostatní učitelé uváděli, že aktivně pravidelně rodičům-cizincům volají, aby jim třeba jen připomněli povinnosti, které je v následujícím týdnu čekají. Podle učitelů je toto ověřený způsob, jak získat rodiče-cizince na svou stranu. Proto se podle nich vyplatí těmto telefonátům či schůzkám ze začátku věnovat čas.

Laura zmínila, že mají štěstí, protože jejich rodiče-cizinci bývají zpravidla angažovaní. Vysvětluje si to tím, že většina z nich jsou stále ještě studenti vysoké školy (kteří do Norska přišli za vzděláním), takže mají již z principu kladný vztah ke vzdělání. Pokud se ale stane, že rodiče-cizinci nejsou tolik přístupní ke spolupráci, učitelé berou situaci, o které jsou přesvědčeni, že je to správný způsob podpory školní adaptace dětí-cizinců, do svých rukou: „*Často třeba rodiče-cizinci nechtějí, aby šly jejich děti na naši letní školu, to je mi potom vždycky líto, protože pro ně je to zásadní v otázce jazykové, ale i sociální. Takže kolikrát jsem prostě ty děti nahlásila na letní školu místo rodičů...těm jsem oznámila, že tehdy a tehdy je letní škola...nemusí s tím každý souhlasit, ale jsem přesvědčená, že dělám správně. Ty děti vždycky září, když tam můžou nakonec jít*“ (Berit). Učitelé se tak na jedné straně snaží respektovat přání a kulturu rodičů, ale někdy překročí svou odpovědnost pro dobro dětí-cizinců. Ty tak mají v očích učitelů před rodiči přednost.

Nejvíce času věnují učitelé podpoře spolupráce rodičů-cizinců ze vzdálených kultur, protože s nimi bývá nejobtížnější navázat komunikaci stejně jako s těmi, kteří nemluví norský: „*Mám jednu striktně muslimskou rodinu, co striktně dodržují všechny muslimské zvyklosti a pravidla...ale líbí se mi, že se přes původní konflikty a neshody se nakonec snaží vyjít vstříc škole a že posílají své děti na výlety. Mají k nám respekt a my ho máme k nim, proto to funguje. Říkám jim, že přizpůsobíme program a stravu a všechno tomu, aby jim to vyhovovalo, ale že oni se musí také přizpůsobit*“ (Leif). Leif upozorňuje na něco, co je pro norské prostředí typické: časté výlety do přírody zahrnující přespání v turistických chatkách. Podpora školní adaptace dětí-cizinců jde až tak daleko, že učitelé uzpůsobují stravu dětem-cizincům a také program, který by mohl být v nesouladu s některým z náboženství dětí-cizinců. To nakonec rodiče-cizinci vždy ocení a škola si je podle Leifa opět získá o něco víc na svou stranu. Hanne

v souvislosti se školními výlety vzpomínala na situaci, kdy rodičům-cizincům pocházejícím ze vzdálené kultury nedostatečně vysvětlila, co obnáší výlet do norské přírody: „*Na podzim jsme měli jet opět na víkend na chatu. Chtěla jsem, aby ten muslimský chlapec jel s námi, rodiče nejdříve hodně nechtěli, mluvila jsem s nimi asi dvě hodiny, nakonec souhlasili, že může jet. Uzpůsobili jsme mu jídlo atd., ale on neměl žádné vybavení do zimy, takže děti mu musely všechno půjčovat. Rodiče zkrátka nevědí, co je potřeba, neznají norskou přírodu (smích) a ty naše chaty*“ (Hanne). Hanne i ostatní učitelé si teprve na základě zkušeností uvědomují, že vlastně to, co berou ze své perspektivy za samozřejmost, není zdaleka samozřejmostí pro některé rodiče-cizince. Z těchto situací se učitelé vždy poučí a při další akci vědí, že rodičům-cizincům je potřeba poskytnout mnohem více informací o všem, co by mohlo být zdrojem nepochopení.

#### **4.3.1.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy O1**

Učitelé se shodli na tom, že jedině cizinec, který se adaptuje na školní prostředí, má šanci uspět v dospělém životě. Protože ale pobyt ve škole je pro děti-cizince náročný především v jejich začátcích, považují dotazování učitelé za naprosto nutné, aby škola cizince v jejich školní adaptaci podpořila, protože je tak podporuje v celkové adaptaci na norské prostředí, nejenom na školu. Za nejdůležitější považují pomoci dětem-cizincům v nastolení rovnováhy mezi mírou udržení si vlastní kultury a přijetí kultury norské, pomoci jim v osvojení norského jazyka a podporovat je v sociálních kontaktech s norskými vrstevníky. Aby toho učitelé byli schopni, je zásadní podle respondentů vnímat děti-cizince jako obohacení: „*Myslím si, že je zcela zásadní, aby učitelé na cizince nahlíželi jako na obohacení...mám zkušenost z „bílé“ školy, kam přišel jeden polský chlapec, a nikdo jsme si s ním tenkrát nevěděli rady, protože neuměl slovo norský. To bylo špatně. Nesmíme z toho mít hrůzu*“ (ředitelka Laura). Laura upozorňuje na to, že snadnější je pro učitele podpořit děti-cizince v jejich školní adaptaci na škole, kde je cizinců již hodně.

Podporu školní adaptace dětí-cizinců vnímají učitelé jako podstatnou také pro norské děti, protože jen díky tomu, že se učitelé soustředí na podporu školní adaptace dětí-cizinců a snaží se začlenit jejich původ do výuky, se norské děti dozví věci, které se v knihách nedočkou. Dozví se autentické pohledy svých spolužáků: „*Třeba se dozví o stravování a hudbě v tom kterém náboženství, je to něco jiného než si otevřít knihu a něco si přečíst. To považuju za výhodu multikulturní školy. Že děti o těchhle věcech nečtou, ale zažívají je.*“ Norské děti se tak podle Leifa stávají empatické a citlivé a k odlišnostem získávají pozitivní přístup. Škola je tak učí nebát se toho, co je jiné.

#### **4.3.1.6 Každodenní výzvy učitelů školy O1 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců**

I přes veškerou podporu ze strany státu a obce zažívá škola O1 v otázce podpory adaptace dětí-cizinců několik výzev. Za jednu z největších učitelé považují práci s dětmi-cizinci, kteří nemají žádnou znalost norštiny: „*Největší výzva je, že přicházejí k nám a neumí jediné slovo norský, často to jsou uprchlíci, přišli před týdnem a po týdnu přivedou děti, takže jsou prostě celkově jak ty děti, tak ti rodiče vyjukani a nevědí... to je pro nás rozhodně největší výzva*“ (Leif). Na tom se shodují i ostatní učitelé. Škola totiž nenabízí přípravné třídy. Rodiče by museli děti posílat do vzdálenější školy, proto často děti nechávají v O1 a dochází pouze na SNO.

Za další z velkých výzev učitelé považují to, že škola má co nejrychleji naučit děti-cizince akademickou norštinu, aby zvládly běžný chod ve škole, ale zároveň, a snad především norštinu pro běžný život: „*Nejobtížnější je...že je mám naučit odborné výrazy, aby byli schopni sedět v běžné třídě ve všech předmětech, ale zároveň je musím naučit, aby uměli popsat to, na co se dívají a co dělají doma. Tu každodenní norštinu a každodenní výrazy...to jsou v podstatě dvě odlišné věci.*“ Skloubení těchto dvou úrovní norštiny vyvíjí na učitele velký tlak. Učitelé se snaží, aby dětem-cizincům dali co nejrychleji pevné základy v běžné neformální norštině, a zároveň se snaží soustředit také na odborné výrazy, se kterými se cizinci budou setkávat v rámci jednotlivých předmětů.

Jako další velkou výzvu učitelé uvádí podporu školní adaptace dětí-cizinců bez dřívější zkušenosti se školou: „*Když je to někdo přicházející z kultury, která je v podstatě opačná od té naší a nemá zkušenosti předešlé se školou...tak prostě to, co je správné z našeho pohledu, není nutně správné z jejich pohledu...takže tam to chce vždycky spoustu trpělivosti a vyjednávání a respektu z obou stran*“ (Berit). Výpověď upozorňuje na náročnost celkové komunikace s cizinci z odlišných kultur a především s dětmi-cizinci, které nemají předešlou zkušenost se školou, i když věkově spadají do vyšší než první třídy.

Za výzvu učitelé považují také to, že děti-cizinci v jedné třídě mají různou úroveň norštiny: „*V mojí třídě mají děti různé znalosti a různou úroveň norštiny, bydlí tu různě dlouho. S tím se musí pracovat opatrně a individuálně, což je asi největší výzva, kterou zažívám. Najít pro každého správné úkoly. Nejsem si nikdy jistá, jestli to, co jim dávám, je pro ně to nejlepší.*“ Hanne vypovídá z pozice začínající učitelky, takže ještě nemůže čerpat ze svých dřívějších zkušeností a je nucena v současné době zkoušet podle svého uvážení, jaké postupy a jaké úlohy jsou vhodné pro jednotlivé děti-cizince s různou úrovní norštiny.

Mladší a méně zkušené učitelé na škole O1 za výzvu považují to, že si nejsou jisti, jak k cizincům při vyučování přistupovat jako k obohacení a jak vhodně a ve správné míře začleňovat jejich původ do výuky: „*Myslím si, že je to kolikrát dost složité brát cizince jako*

*obohacení, bohužel. Je to strašný tlak, když to ze všech stran slyšíte, že k nim máte tak přistupovat. Ale tím, že neumí jazyk, je to kolikrát velmi těžké. Například mám chlapce z Keni, nevím nic o jeho jazyku, ani kultuře...takže vlastně nemám tolik možností, jak ho využít jako obohacení...takže spíš jsem z toho kolikrát frustrovaná“ (Hanne). Hanne upozornila na to, že ji často frustruje tlak společnosti, která neustále zdůrazňuje, že se cizinci musí brát jako obohacení. To však podle Hanne předpokládá to, že učitel má alespoň základní povědomí o kultuře a jazyku svých žáků.*

Ředitelka uvedla, že pro učitele je výuka cizinců náročná práce, jelikož v hodinách často vyrušují a jsou neklidní, protože nerozumí. *„Je to výzva pro učitele, to bezesporu, protože musí rychle pochopit, že i když dítě sice sedí v běžné třídě, neznamená to, že to v běžné třídě zvládá. Často zlobí, bubnují do lavice, protože se nudí a vybijí si frustraci.“* Ředitelka zároveň uvedla, že její učitelé se s touto výzvou vypořádávají poměrně dobře. Učitelé na toto konto vypovídali, že by si přáli, kdyby mohli mít v každé třídě asistenta pedagoga: *„Bylo by supr, kdybychom mohli mít v každé třídě asistenta, abychom mohli mít ještě individuálnější přístup k žákům a aby nám pomohl usměrnit třeba ty cizince...ale to už by byl luxus“* (Hanne).

Další výzvu dotazovaní učitelé spojují s komunikací s rodiči-cizinci ze vzdálených kultur. Neevropské rodiče mají podle nich příliš velký respekt ke škole a v podstatě se bojí do školy docházet, protože jsou zvyklí na své systémy, kde rodič obvykle přichází do školy jen v případě, že má dítě problém: *„Já bych si přála, aby rodiče někdy zvedli vícekrát telefon a zavolali mi, když jim není něco jasné. Mají přehnaně velký respekt většinou. Takže si myslím, že to je to, co se musí změnit – pořád rodičům opakujeme, že jsme tu i pro ně a že tady v Norsku to stojí na spolupráci rodičů a školy...když ty rozdíly jsou velký, tak to stejně je náročný“* (Berit). Učitelé zároveň uváděli, že kromě komunikace s rodiči z neevropských kultur považují za výzvu komunikaci s rodiči bez znalosti norštiny, protože takové se škole spíše straní a nechťejí chodit na rodičovské schůzky, což je podle učitelů nejzásadnější úkol a zodpovědnost rodičů. *„Ono je to tak, že když norský neumí, tak o nich moc nevíme, nechodí na rodičovské schůzky, asi se stydí, aby nevypadali divně, když nebudou rozumět...ale bychom je rádi viděli.“* Hanne si posteskla opět na nedostatek znalostí o tom, jak přistupovat ke kultuře rodičů: *„Myslím, že bychom to mohli dělat líp, lépe integrovat ty rodiče...dát jim více informací o tom, jak norská škola funguje, že je to hodně o spolupráci s rodiči, že je důležité, aby chodili na třídní schůzky. Ted' jsem neměla žádného cizince na třídní schůzce například.“*

Za výzvu lze považovat také práci s předsudky vůči určitým národnostem. Všichni učitelé připustili, že si za dobu své praxe vytvořili předsudky vůči jistým národnostem, za což nejsou rádi a snaží se být neustále otevření, i když někdy to jde podle učitelů těžko. Shodně se vyjadřovali k somálským rodinám, se kterými je těžké komunikovat, a to především proto, že



matky jsou často nevzdělané, analfabetky, a je s nimi špatná domluva. Proto ani děti nejsou motivované ke studiu: „*Stereotypy mám...třeba si myslím, že se Somálcema je to náročnější než s ostatními národnostmi. Ty děti nemají respekt ke škole, neposlouchají nás a s rodiči často nemůžeme navázat žádný kontakt*“ (Hanne). Leif připustil, že má předsudky ani ne tak k lidem jako takovým, ale ke vzdělávacím systémům některých zemí, na jejichž základě si předsudek rozšíří na rodiče, kteří přicházejí z daných zemí: „*Byl jsem na stážích v několika afrických zemích. A když vidíte, že fyzické tresty jsou na denním pořádku, stále, ve 21. století, proti čemuž já se stavím velmi negativně, tak jako to je potom těžký, když vám přijdou rodiče a děti z těchto systémů a očekávají to stejné tady.*“ Dotazovaní učitelé zmiňovali, že se snaží být citliví na své negativní předsudky vůči jednotlivým skupinám cizinců a snaží se svých stereotypů zbavovat, až na Hanne, která stereotypy považuje za něco přirozeného, co je součástí každého z nás, i když to někdo nechce přiznat: „*Myslím si, že každý máme nějaké předsudky, ne každý to řekne, protože lépe zní, když někdo řekne, že nemá žádné předsudky, ještě k tomu, když je učitel, to se přece nesluší...ale myslím si, že ten, kdo to říká, neříká pravdu (smích)*“ (Hanne).

### ***Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole O1***

Je zřejmé, že vedení i učitelé školy O1 pocítují silnou oporu ve státu, obci a poradenských zařízeních. Mají pocit, že mají vše potřebné, aby byli schopni děti-cizince podporovat v jejich školní adaptaci podle svých představ. Mají totiž k dispozici širokou škálu výukových materiálů, dobře funguje SNO a ve většině tříd mají učitelé k dispozici asistenta pedagoga. Vedení si chválí navíc systém financování podpory školní adaptace dětí-cizinců, který považuje za jednoduchý a uživatelsky přívětivý. Za výzvy považují dotazovaní především práci s dětmi bez znalosti norštiny, protože ve škole není zřízena přípravná třída pro děti-cizince. Stejně tak bývá pro učitele výzvou spolupráce s rodiči-cizinci bez znalosti noštiny, kteří pocházejí ze vzdálených kultur.

### 4.3.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na škole O2 aneb „Nikdo z kola ven“

Škola O2 je situována ve východním okraji centra hlavního města. Podle dotazovaných učitelů se jedná o dobrou školu, především proto, že díky svému motu *Učení a bezpečí* klade důraz na budování dobrého prostředí pro všechny děti: „*To naše heslo znamená, že žák nesmí zažít obtěžování kvůli svému původu, kultuře, barvě kůže a jiným odlišnostem...nejsou to pro nás jen planá slova, my takhle opravdu tady žijeme.*“

Pedagogický personál tvoří 54 učitelů pestrého věkového i národnostního složení. Ředitel vybírá do svého týmu nejlepší učitele, kteří jsou k dispozici: „*Vždy zaměstnávám ty nejlepší. Takže se nedívám na pohlaví, původ, nic takového, je pro mě důležitý, jaký mají vztah k dětem a jak jsou kompetentní k výuce v multikulturním prostředí.*“ Díky pečlivému výběru pedagogů je ředitel se svým personálem spokojený a oceňuje, jak dobře se vypořádává s prací s dětmi různých národností: „*Myslím si, že všichni naši učitelé jsou naprosto úžasní v tom, jak se vypořádávají s rozdíly mezi dětmi a jak vyzdvihují ty a pomáhají těm, které doma nedostávají tolik podpory, což jsou teda především cizinci.*“ Cílem ředitele je, aby jeho žáci dosahovali i nadále dobrých výsledků v národním testování: „*Chceme dobré výsledky žáků. To se nám zatím daří. Protože ačkoliv jsme škola s vysokým počtem dětí cizinců, stejně se naše výsledky pohybují nad průměrem škol v Oslo.*“ Úspěšnost v národním testování svých žáků si ředitel vysvětluje jejich vysokou motivovaností: „*Pro naše žáky je extrémně důležité, aby si ve škole vedli dobře. Hodně z nich žije pod hranicí chudoby. Pocházejí z rodin, které nemají finanční prostředky, materiální zázemí...a my těm dětem vštepujeme, že jejich jediná šance na lepší život je škola.*“ Ředitel upozorňuje na to, že takový přístup k dětem klade mnohem větší nároky na učitele: „*Tím pádem naši učitelé musejí být ještě šikovnější, ještě profesionálnější s extrémně empatickým přístupem k dětem než na školách v západním Oslo, kam chodí děti z ekonomicky silných a stabilních rodin.*“

Děti-cizinci tvořily 67 % z celkového počtu 650 žáků ve škole v daném školním roce (2015/2016). Skupinu cizinců tvoří děti s různou úrovní znalosti norštiny od nulové až po výbornou. Škola zrcadlí industriální oblast, ve které žije spousta ekonomických imigrantů, kteří zůstávají v zemi často jen několik let, a pak se vracejí zpět do své vlasti: „*Je to oblast pracovních migrantů, takže je tu během roku spousta odchodů a příchodů. Takových je tu nejvíce Poláků.*“ Učitelé potvrdili, že národnostní složení na škole se mění spolu s demografickými a proměnami ve světě: „*Mění se to, teď jsme třeba zaznamenali více dětí ze Sýrie, Afganistánu, ty dřív nechodily...ale Poláci, těch je tu nejvíc, a tak to je už řadu let a to se nemění, dále tu je dost Vietnamců, Turků-Kurdů, Albánců*“ (Inga).

#### **4.3.2.1 Podpora škol v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany státu a regionu pohledem vedení a učitelů školy O2**

Stejně jako na již představených školách P1, P2 a O1 také na nyní prezentované škole O2 dotazovaní vypovídali, že aby byli schopni v každodenní praxi podporovat děti-cizince v jejich školní adaptaci, potřebují mít sami vhodné podmínky pro svou práci. Ty jim podle učitelů ze školy O2 vytváří především dobrá podpora ze státní a regionální úrovně.

Stejně jako dotazovaní na škole O1, také dotazovaní na škole O2 si chválí současnou legislativu a strategické dokumenty pojednávající o vzdělávání dětí-cizinců: „*Díky § 2 - 8 a 2 -5, které musíme respektovat, můžeme dětem cizincům poskytnout takovou podporu, kterou potřebují. Takže jsem velmi rád, že existují*“ (ředitel). Oproti výpovědím na škole O1 si ředitel ze školy O2 navíc chválí zpětnou kontrolu, kterou ministerstvo provádí s cílem zjistit, zda školy v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců plní to, co jim ukládají závazné národní dokumenty: „*Z UDIRu přicházejí tak zvané kompetenční cíle, které my máme naplnit pro každý ročník. Podle nich tvoříme roční plán a podle něho každý učitel tvoří týdenní plán. Tam přesně stojí, co se bude v hodinách dělat, jak pracujeme s cizinci apod. Vše je na internetu, takže je to dostupné opět i pro ministerstvo, které na základě toho kontroluje, zda školy dělají, co mají. Funguje to dobře.*“ Ředitel si chválí pravidelné monitorování stavu v norských školách, protože může sloužit nejen ministerstvu, ale také jako zpětná vazba ředitelům jednotlivých škol.

Dotazovaní jsou spokojeni také s precizní prací pedagogicko-psychologické poradny (PPT), na kterou se obrací v případech, kdy mají cizince, se kterým si nevědí rady: „*Máme svého konzultanta z PPT, toho si pozveme, on tu pozoruje, jak se dítě chová, jak se k němu chová učitel, jak se k němu chovají ostatní děti no a buď rovnou něco poradí, nebo si pozve dítě spolu s rodiči do PPT, kde proběhnou další testy a rozhovory, na jejichž základě PPT pošle raport s tím, kde je problém a dá nám návrhy, jak s dítětem pokračovat.*“ (ředitel). Současně učitelé mají možnost požádat o pravidelné konzultace s odborným pracovníkem z PPT, který dochází na hodiny daného učitele a dává mu zpětnou vazbu na jeho práci: „*Mám hodně dětí, které jsou pod dozorem PPT, a oni mi pomáhají a dávají mi zpětnou vazbu k tomu, jak se k těm dětem chovám*“ (Elin). I ostatní si tuto službu chválí a často ji využívají.

Kromě možnosti přímé podpory učitelů a dětí-cizinců si dotazovaní chválí materiály, které PPT vytváří pro výuku dětí-cizinců s různou úrovní znalosti norštiny: „*Teď používáme NISK, vypracovaný PPT, no a jde o to, že díky tomu jsme dalším způsobem schopni pomoci cizincům s jejich norštinou během jejich prvního roku ve škole, ale stejně tak těm, kteří už norsky umí trochu více*“ (ředitel).

Co se týče financování podpory dětí-cizinců, ředitel uvedl, že v praxi dostane škola jistou částku na žáky, které vykáže jako ty, kterých se týká paragraf 2 -8 : „*Dostanu cca 10 000 NOK extra na žáky, kteří mají nárok na podpůrné opatření. Ale není to tak, že bych žádal, abych dostal peníze. Naopak, tendence je, obec chce, abychom redukovali SNO, tak se pozná naše kvalita, že jich nebudeme mít hodně, kteří potřebují extra pomoc*“ (ředitel). Ředitel poukázal na jistou tendenci, která si trochu protiřečí. Mají dětem-cizincům, kteří nezvládají výuku v běžné třídě, poskytnout místo v hodinách SNO, ale současně by měl jejich počet klesat, aby byl vidět pokrok dětí-cizinců.

Jako další oblast podpory z národní a regionální úrovně, si dotazovaní na škole O2 velmi pochvalují nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v tématech podpory dětí-cizinců. Především vzpomínají na doby, kdy s výukou cizinců začínali a právě dostupné kurzy ministerstva a PPT jim poskytly potřebné informace a dovednosti, aby mohli děti-cizince patřičným způsobem podpořit v jejich školní adaptaci: „*Další vzdělávání funguje skvěle. Já jsem tenkrát před těmi 15 lety začínala úplně od začátku, bez žádných znalostí o cizincích, bez žádných zkušeností. A ty kurzy ministerstva mě tenkrát zachránily*“ (Linn). Stejně jako Linn i další učitelé upozornili na situaci před deseti lety, kdy začali učit děti-cizince. Neměli o nich žádné znalosti, a díky dobré podpoře učitelů se cítili sebejistě a rychle získali potřebné znalosti a kompetence.

Kritiku, kterou dotazovaní vůči státu zmiňovali, byla nízká účast dětí-cizinců v předškolním vzdělávání, o kterou by se měl podle dotazovaných postarat lépe právě stát. Často se totiž nyní děje, že děti, které se v Norsku narodily, docházejí do první třídy bez znalosti norštiny a ztrácejí tak čas v přípravných třídách: „*V Norsku je problém s mateřskými školami. Kritizuje nás za to i OECD. MŠ jsou totiž placené, stojí hodně peněz, zatímco vysoké vzdělávání je zdarma. Takže hodně dětí nechodí do MŠ, hlavně děti-cizinci, a proto neumí v době nástupu do školy norský, ačkoli se tady v zemi narodily.*“ Ředitel zároveň chválí dílčí snahy obce v tomto ohledu, jako například projekt, kterého se škola účastní: „*Ted' jsme v jednom projektu, který poskytuje určitý čas v MŠ zdarma. Je to projekt této městské části, protože těch cizinců tady máme hodně. Pomáhá to. Ono je nesmírně důležité, aby děti chodily do školky*“ (ředitel).

Na základě rozhovorů lze říci, že stát si vysloužil obecně důvěru učitelů. Ti věří státu i obci také v otázce přibývajících cizinců a uprchlíků. Nemají proto žádnou paniku a obavy, protože věří, že stát a obec se postará: „*Myslím si, že v tomhle má obec Oslo pořádek a má to jako prioritu. Myslím si, že Oslo se zabývá tím, aby bylo dostatek míst v přípravných třídách pro cizince, zároveň aby bylo dost místa na ubytování cizinců a všechno, co je potřeba. To oni dělají výbornou práci a my se o to nemusíme strachovat*“ (ředitel).

#### 4.3.2.2 *Podpora učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců ze strany vedení na škole O2*

Stejně jako ředitelka na škole O1, také ředitel ze školy O2 se díky kvalitní podpoře ze strany státu v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců může soustředit na detaily, které učitelům samotnou práci s dětmi-cizinci ještě usnadní, zefektivní a zkvalitní. Ještě před několika lety ředitel přijímal dvojjazyčné učitele, které vnímal jako podporu nejen pro děti-cizince, ale také pro norské učitele, měli totiž s dětmi-cizinci probírat látku v jejich mateřském jazyce, což mělo usnadnit práci norským učitelům. Dvojjazyční učitelé byli také přítomni na část výuky v běžných hodinách norských učitelů. Od této praxe však škola ustoupila, protože nezaznamenávala pozitivní výsledky ani ohlasy norských učitelů: „*Před několika lety jsme zrušili dvojjazyčnu výuku. Uvědomil jsem si, že je důležité mít dobré norské učitele, kteří učí v norštině. Myslím, že to přináší lepší výsledky než bilingvní vzdělávání. Norština je oficiální jazyk v Norsku, a tak se ty děti musí naučit dobře norsky, jestli tu chtějí uspět*“ (ředitel). Ústup od přijímání dvojjazyčných učitelů se objevil současně ve škole O1. Na obou školách se ukázalo, že tato podpora nepřináší dětem-cizincům ani učitelům očekávané pozitivní výsledky.

Nová taktika ředitele, jak učitelům usnadnit práci s dětmi-cizinci, je věnování velké části školního rozpočtu na asistenty pedagoga: „*Máme kromě učitelů ještě 20 asistentů, to je hodně.*“ V očích dotazovaných učitelů má přítomnost asistentů pedagoga pozitivní ohlas: „*Díky panu řediteli tu máme spoustu zdatných asistentů, ti jsou velmi důležití. Protože díky nim se můžu věnovat cizincům více individuálně, když mi dohlíží na zbytek třídy. Asistenti jsou Alfa a Omega celé výuky tady, bez nich to není žádná sranda*“ (Elin). Učitelé jsou s asistenty v úzkém kontaktu, schází se s nimi nad svými týdenními plány, aby byl asistent informovaný, a funguje to podle slov učitelů dobře: „*Spolupracujeme velmi úzce, to jinak nejde, pokud chcete asistenta a pokud chcete, aby byl přínosem, musíte ho zasvětit do svých výukových plánů a do toho, jak vidíte jednotlivé žáky, on také musí cítit, že je tam potřebný, že ho vy potřebujete, ne že je tam navíc*“ (Terje).

Další podporou pro učitele ze strany vedení je, že na škole vytvořil tak zvaný „obohacující tým“, který se skládá ze zástupce PPT, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga. Tomuto týmu se může kdykoliv jakýkoliv učitel svěřit s problémem, který v procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců právě řeší a zmíněný tým mu pomůže: „*Když má nějaký učitel obavy o některého z žáků nemusí to být cizinci, ale o cizincích je to často, tak ho nahlásí do něčeho, čemu říkáme obohacující tým, který začne pátrat po tom, kde je problém a jak ho vyřešit*“ (ředitel). Za existenci tohoto týmu jsou učitelé vděční. Vědí, že když budou mít s něčím potíží, mají se okamžitě na koho obrátit.

Stejně jako škola O1, také škola O2 je v těsné spolupráci s profesorem z UiO: „*To je taky fajn pro ty učitele, on jim tu dělá často nějaký školení, taky tu dělá svoje výzkumy, a pak nám sděluje výsledky. To je pro ně děsně obohacující*“ (ředitel). Ředitel vidí ve spolupráci s akademickým prostředím velký potenciál a považuje to za důležité doplnění vyložené praktické podpory ze strany PPT.

Učitelé si dále chválí dostupné materiály pro výuku dětí-cizinců, které na školu ředitel pořizuje: „*Máme velmi dobré učebnice a pracovní sešity. Používáme digitální platformy jak v norštině, tak v matematice. A pak máme spoustu učebnic, kde můžeme zvolit úroveň jazyka. Takže někteří pracují podle ulehčené verze norštiny – nemají tam tolik odborných termínů atd. To je velmi pěkné a užitečné a existuje to již pro skoro všechny předměty a ročníky*“ (Elin). Elin zároveň upozornila na rychlý vývoj ve vytváření materiálů pro výuku dětí-cizinců v norském prostředí, kdy vzpomíná, že před patnácti lety materiálů bylo málo a musela si většinu vytvářet sama ve svém volném čase: „*Myslím si, že tak, jak to funguje teď, je to skvělé, ještě si pamatuji, že před deseti či patnácti lety jsme měli málo materiálů a museli jsme doma trávit moře času nad kopírkou, vystřihováním atd., zkrátka tvořili jsme si materiály sami, ale to teď už máme výbornou podporu*“ (Elin).

Přístup vedení školy k učitelům si dotazovaní chválí, protože podle nich řediteli záleží na tom, aby se ve škole měly dobře nejenom děti, ale také, aby tam prospívali učitelé. Důkazem je podle učitelů z řad respondentů to, že se ředitel zajímá o jejich názory, potřeby a problémy: „*Vedení je tady skvělé, každý týden si s námi sedne a vyslechne nás, co nás trápí, co se nám líbí. Vím, že to tady pro ně není lehké vzhledem k tam vysokému počtu dětí-cizinců, ale zvládají to skvěle, nemůžu si na ně vůbec postěžovat*“ (Inga). Jak se tato podpora ze strany vedení, regionu a státu projevuje v každodenní podpoře školní adaptace dětí-cizinců na škole O2 uvádí následující kapitola.

#### **4.3.2.3 Podpora dětí-cizinců v jejich školní adaptaci ze strany vedení a učitelů na škole O2**

Stejně jako na třech předchozích představených školách (P1, P2, O1) také na O2 se učitelé v rámci podpory školní adaptace dětí-cizinců soustředí především na osvojení vyučovacího jazyka. O2 jako jediná nabízí dětem-cizincům možnost docházet až jeden rok do přípravné třídy zřízené přímo pro cizince: „*Než ho přijmeme, musíme se ujistit, zda má nějakou zkušenost se školou z dřívější, pokud ne, posíláme ho do jiné školy, do alfabetizační třídy. Pokud má zkušenost se školou z dřívější, posíláme ho k nám do naší přípravné třídy, kde děti mohou zůstat až jeden rok, podle toho, jak jsou zdatné a kdy zvládnou přechod do běžné třídy, tys tam byla se podívat, tak jsi viděla, že jsou na tom různě.*“ (ředitel). Učitelé si přípravné třídy chválí, protože zamezily tomu, že by učitelé do běžné třídy dostali dítě, které vůbec nerozumí norský:

*„Takže nám se v podstatě neděje, že dostaneme žáka, kterej teprve včera přijel do Norska, takoví jdou do přípravné třídy. To je perfektní tohleto, že do běžných tříd je dostaneme, až když umí aspoň trochu norský“ (Inga). To je podle slov ředitele něco, na co se škola v současnosti soustředí nejvíce: „Přípravná třída je nyní asi to nejdůležitější, čím se zabýváme. Jsou tam žáci, kteří vědí, že mají rok...rok na to, aby se zvládly naučit norský tak, aby zvládly sedět v běžné třídě ve výuce v norštině. Je toho strašně moc, co musí stihnout a zvládnout během krátké doby.“ Třídní učitelka přípravné třídy není spokojená s tím, že mají pouze rok, podle ní je to naprosto nedostačující doba: „Nemyslím si, že to stačí. V zákonu stojí, že to můžou být až dva roky, v realitě to bývá ten jeden rok no, protože je pravda, že většina to nějak tak zvládne za ten rok a je škoda, aby ztráceli další rok, ale někteří by to prostě potřebovali jako sůl“ (Linn).*

Po roce v přípravné třídě jsou děti-cizinci umístěny do běžných tříd a jejich podpora školní adaptace dále probíhá několika způsoby. Nejdůležitějším jsou kurzy speciální výuky norštiny pro cizince. SNO nabízejí na škole O2 čtyřikrát týdně před vyučováním. Elin sděluje, že SNO jako koncept je často kritizován z důvodu, že slabé podporuje v tom být slabí a je těžké se posunout do další úrovně: „Kritika SNO říká, že ti nejslabší budou ještě slabší...ale pro nás to neplatí. Ti nejslabší dostanou extra pomoc v tom, aby se posunuli dál. Myslím si, že tady to funguje vážně dobře s prostředkama, které můžeme dětem nabídnout, s asistenty a učiteli, kteří se jim věnují a učí je norštinu.“ Zároveň Elin tvrdí, že na škole O2 se učitelům daří děti podpořit v tom, že také v norštině postupují a běžně překonávají začátečnickou úroveň norštiny.

Dalším opatřením, které škola praktikuje, je stanovištní vyučování (*stasjonsundervisning*), které probíhá v rámci běžné třídy a běžného vyučování norštiny. Výuka probíhá na pěti stanovištích, kde se žáci střídají ve skupinách. Výhodou je, že učitelka může skupiny tvořit podle znalosti jazyka. Největší pomocí, díky které takovou výuku Elin zvládá, je přítomnost asistentky pedagoga: „Máme pět stanovišť. Bez asistentky bych to dělat nemohla. Každý by na mě pokřikoval a všem bych nestihla pomoci“ (Elin).

Další nabídka pomoci je doučování určené pro děti, kterým doma nemohou pomoci rodiče: „Nabízíme jim také doučování, to je taková třešnička na dortu pro ty, co nedostanou pomoc doma, jsou organizované dvakrát týdně po ročnících“ (Elin). Když někdo potřebuje více pomoci a doučování dvakrát týdně nestačí, může se dítě nebo rodič domluvit individuálně s učitelem: „Můžou si klidně domluvit individuální konzultace a doučování s námi, pokud je to tak, že jim doma rodiče nemohou pomoci“ (Inga). Často jde o děti rodičů analfabetů nebo těch, kteří neumějí norský.

Učitelé z O2 stejně jako ti na O1 uváděli, že považují za důležité podporovat v rámci školní adaptace dětí-cizinců jejich hrdost na svou původní kulturu. Opět za nejvhodnější považují předmět KRLE (křesťanství, náboženství, etika), kde je učitelé vyzývají, aby hovořily

o svých kulturách a svých náboženstvích. To podle učitelů vede ke zvyšování sebevědomí dětí-cizinců, ale také k respektu ostatních žáků a může to pomoci k navázání přátelství mezi nimi: „*No když máme KRLE a máme třeba hinduismus, islám...tak je zajímavé, jak ty děti-cizince můžu krásně využít. Protože ti, co jsou muslimové, vědí o islámu mnohem víc, než co stojí v knize nebo co vím já...takže potom oni se o to podělí a mluvíme o rozdílech a shodách v různých náboženstvích*“ (Terje). Linn zmiňovala, že se cizinci často snaží přizpůsobit až moc, vadí jí, že se děti často učí nerespektovat svou původní kulturu a stydět se za ni (viz pohrdání vlastní etnicitou, Meglitsch, 1985 viz kapitola o sociálním kontextu): „*To, že se snaží přizpůsobit moc na sílu, způsobuje, že vše ze své původní kultury ničí. Já jim říkám často: nezapomeňte nikdy, kdo jste, nezapomeňte, jaké jsou vaše kořeny, je to vaše síla.*“ Což svědčí o pravém multikulturním přístupu, kdy si učitelé uvědomují důležitost původní kultury dětí-cizinců a vnímají ji jako rovnocennou k norské.

Učitelé zmiňovali, že s dětmi-cizinci často řeší otázku identity. Děti se samy ptají, kdo jsou, za koho jsou považovány: „*Máme dost dětí pákistánských, ale to už je třetí generace, a oni se mě stále ptají, odkud jsem? Kdo jsem? Stále nemají vyřešenou svou identitu, třetí generace! Takže se jich jen zeptám, co myslíš ty? Je to těžká otázka a nikdo na to nemá odpověď. Ale říkám jim, že se narodili v Norsku, mluví norský...tak jsou Norové, jestli chtějí...ale cítím, že jsou hodně zmatení*“ (Inga). Učitelé se shodují, že je nutné věnovat dětem-cizincům čas také na to, aby si s nimi povídali právě o jejich identitě, protože často nemají nikoho jiného, s kým by toto téma mohly prodiskutovat. Učitelé se snaží dětem vštípit, že je v pořádku nebýt stejný: „*Jsmo rozdílný a je důležité naučit se jeden druhého respektovat a jeho kulturu. Také je důležité, aby věděli, že člověk nemusí být Norem, aby mohl žít v Norsku. Je v pořádku být odlišný, pokud znáš jazyk...norštinu*“ (Linn). Učitelé se tak snaží budovat v dětech-cizincích dvojí identitu.

Učitelé uváděli, že pro školní adaptaci dětí-cizinců je velmi důležité, aby se nesegregovaly a aby byly v kontaktu s norskými spolužáky. Proto je podporují v tom, aby docházely do odpolední „aktivní školy“: „*Je velmi chytré chodit do aktivní školy, ono to něco stojí, ale naučí se zase trochu víc ten jazyka a získají nějaké přátele, norské přátele, bez norských přátel se nikdy nezačlení*“ (Elin). Aktivní školu vnímají stejně jako učitelé ze školy O1 za stěžejní pro navázání přátelství s norskými vrstevníky a získání koníčku.



#### **4.3.2.4 Podpora rodičů-cizinců v procesu školní adaptace jejich dětí ze strany vedení a učitelů na škole O2**

Stejně jako u předchozích škol, také dotazovaní učitelé na škole O2 si jsou vědomi důležitosti spolupráce s rodiči-cizinci. Vnímají ji jako předpoklad úspěšné podpory školní adaptace dětí-cizinců. Linn popisuje důležitost spolupráce v duchu triangulace (viz Brizuela & Garcia-Sellers, 1999): „*No je to trojúhelník přece, škola, rodina, dítě. Když jeden z vrcholů není pevně na svém místě, trojúhelník se zřítí, že?! Už to nebude trojúhelník. Proto musí být dialog mezi školou a rodinou*“ (Linn). Proto se učitelé aktivně snaží navázat s rodiči-cizinci spolupráci. Dotazovaní si v této otázce chválí brožuru, kterou vypracovalo Oslo o zásadách spolupráce s rodiči, ze které čerpají: „*Správnou spoluprací s nimi věřím, že můžeme snáze pomoci těm dětem ve škole. Takže spolupráce začíná pro cizince v den jedna, když přijdou do školy. Oslo vypracovalo vlastní brožuru o tom, jak na spolupráci rodičů a školy. Takže toho se hodně držíme a také máme hodně dalších materiálů o škole pro rodiče*“ (ředitel). Učitelé se snaží aktivně rodiče-cizince získat na svou stranu, aby táhli za jeden provaz: „*Nedojdeme daleko, když nebudeme mít rodiče ve svém týmu. Když doma budou říkat, že škola je blbá, tak si to začnou myslet samozřejmě i děti, a na to jsme potom krátký. Takže já se snažím je neztratit. Aktivně s cizinci mluvím, volám jim, ze začátku jim často volám každý týden a informuji je o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří*“ (Terje).

Učitelé se často dostávají do kontaktu s rodiči-cizinci, kteří nemluví norský a tím i zdůvodňují svůj nezájem o školu. Učitelé však na rodiče apelují, že i tak mohou pomoci svým dětem se školou, stačí, když budou projevovat zájem o dění ve škole a účastnit se příprav dítěte na školu: „*Je důležité, aby rodiče projevovali zájem o školní práci, sami toho nemusí vědět moc, ani nemusí mluvit norský, stačí, aby dávali svému dítěti najevo, že škola je důležitá a to mi jim tu vštěpujeme pořád dokola*“ (ředitel).

#### **4.3.2.5 Proč podporovat školní adaptaci dětí-cizinců z pohledu vedení a učitelů školy O2**

Respondenti na škole O2 hovořili ve všech rozhovorech o nutnosti podpory školní adaptace dětí-cizinců. Ty, které docházejí do školy O2, totiž podle učitelů pochází nejčastěji z ekonomicky slabých rodin, rodiče nejsou sami motivováni ke vzdělávání, a tak ani své děti ke vzdělání příliš nemotivují. S tím nesouhlasí učitelé na O2, kteří jsou přesvědčeni, že právě vzdělání je jediná šance, jak se vymanit z chudoby a uspět v životě. Proto je potřeba, aby se děti-cizinci co nejdříve adaptovaly na norské prostředí, v čemž je musí podpořit především škola. Linn přirovnává školu v podpoře adaptačního procesu ke světlu na konci tunelu z následujícího důvodu: „*No protože oni přicházejí z cizí země, nehovoří naším jazykem, kulturu mají jinou, takže je to takový šok jak pro děti, tak pro rodiče a škola má enormní roli*

v tom, zmírnit a překonat tento šok a ukázat jim, že jsou tady chtěni a že se s nimi počítá s takovými, jací jsou včetně jejich kultury.“

Za adaptovaného považují učitelé cizince, který si našel v norském prostředí norské přátele a který přijal některé norské zvyky za své: „*Adaptovaný je dítě-cizinec v případě, že má sociální zázemí, že má přátele a že navštěvuje volnočasové, sportovní aktivity a že si osvojí část norských zvyků...že třeba s rodinou jdou o víkendů na výlet, jako to Noři dělají*“ (Terje). Učitelé se zároveň shodli na tom, že je nutné podpořit děti-cizince v udržení si vlastní kultury a vlastního jazyka tím, že se k dětem-cizincům bude přistupovat jako k obohacení: „*Myslím si, že všichni tady k různosti přistupujeme jako k obohacení, cizince vnímáme jako výhodu, i když pod tím každý vnímá něco jiného. Pro mě to znamená, že různé kultury rozeznávám ve výuce, zařazuji je do výuky a vnímám je jako výhodu*“ (Inga).

Ředitel je přesvědčen, že všechny děti v jeho škole mají tím, že se škola soustředí na podporu školní adaptace dětí-cizinců, velkou výhodu: „*Díky multikulturnímu prostředí tady získávají naprosto odlišný obraz světa na rozdíl od škol v západním Oslo. Získávají obraz toho, jaký svět ve skutečnosti je, barevný a různorodý.*“ Podle těchto slov je v očích ředitele podpora školní adaptace dětí-cizinců podstatná také pro norské žáky, kteří se díky ní učí zažívat svět, jaký je, kulturně a národnostně rozmanitý, již ve škole.

#### **4.3.2.6 Každodenní výzvy učitelů školy O2 při podpoře školní adaptace dětí-cizinců**

I přes podporu ze strany státu, obce i vedení pociťují také učitelé na škole O2 podobné výzvy jako na předchozích školách. Za největší výzvu v podpoře školní adaptace dětí-cizinců považují jejich nedostatečnou znalost norštiny a odborné slovní zásoby, která nelze vždy dobře vizualizovat: „*Jazykové problémy, ne všechny pojmy jde vizualizovat. Snažíme se, co to jde, ale chce to čas, jde to dost pomalu některým*“ (Linn). Ředitel zároveň říká, že řada cizinců zpočátku zmiňuje, že tu nechtějí být dlouho, ale čas rychle běží a oni najednou zjistí, že jsou v zemi již řadu let: „*Oni mají často jiné plány, ve své zemi, tak tady chtějí něco našetřit a pak peníze použít ve své zemi. Tak nám to rodiče říkají, to je pro nás také výzva, je těžké je získat ty děti, když vědí, že brzy odejdou...no ale léta běží a oni tu nakonec pořád jsou.*“ Děti takových rodičů je podle slov učitelů těžké motivovat k výuce, a když tu jsou nakonec několik let a stále si myslí, že odejdou, je o to těžší s nimi pracovat, protože již propásly možnost získat pevné základy v jazyce.

Jako další výzvu v podpoře školní adaptace dětí-cizinců vnímají učitelé různá náboženství a kultury příchozích dětí, pro které je často norská kultura a tradice naprosto vzdálená a cizí. Kultura a náboženství do procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců vstupuje především při školních výletech: „*Výzvou je určitě příprava jídla, když jedeme na*

*výlet, protože každé náboženství, každá kultura má jiné stravovací návyky a jiná pravidla, takže není to vždy lehké rozhodnout se, co budeme vařit...takže to je výzva no, jak je vlastně všechny nakrmit s ohledem na náboženství všech“ (Terje). Přesto se učitelé vždy snaží vyhovět veškerým omezením všech žáků a připravit takové pokrmy, které mohou jíst všichni a připravit takový program, kterého se mohou všichni účastnit.*

Také dotazování na škole O2 zmiňovali, že je pro ně výzvou otázka stereotypizace národností, což může ovlivňovat přístup k podpoře školní adaptace dětí-cizinců obecně. Většina učitelů připustila jisté předsudky především vůči somálským matkám, se kterými nemají tradičně dobrou zkušenost ve snaze podpořit jejich děti ve školní adaptaci: *„Prostě během té doby, co potkáte tolik národností, si myslím, že si nechtěně nějaké předsudky vytvoříte. A já teda mám jeden vůči somálským matkám...tomu, jak se chovají ke svým dětem a jak je vychovávají. Jsou většinou analfabety a máme často s nimi velmi závažnou jazykovou bariéru“ (Elin). Učitelé uváděli, že takové matky odmítají být v kontaktu se školou a že tím trpí snaha o dobrý výsledek podpory školní adaptace jejich dětí.*

### ***Shrnutí podpory školní adaptace dětí-cizinců na škole O2***

Předchozí kapitoly ukázaly, jak škola O2 přistupuje k podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Jedná se o školu, která má ze všech čtyř prezentovaných škol největší počet dětí-cizinců a největší zkušenost s podporou školní adaptace dětí-cizinců nejpestřejších národností. Dětem-cizincům také nabízí nejvíce podpory. Učitelé si chválí podporu ze strany státu a obce, díky které mají usnadněnou práci v každodenních snahách podporovat děti-cizince v jejich školní adaptaci. Nejzásadnější podporou na škole O2 jsou přípravné třídy pro cizince, kam chodí nově příchozí s nulovou znalostí norštiny. Existence přípravných tříd ulehčí podle dotazovaných vstup dětí-cizinců do běžné norské třídy, ale také ulehčí práci učitelům, kterým se díky přípravným třídám již nestává, že by jim do třídy přišel cizinec a neuměl alespoň základy norštiny. Učitelé však přes veškerou podporu zažívají podobné výzvy jako na školách, které nemají tak širokou nabídku podpory, a to především v kontaktu s rodiči-cizinci ze vzdálených kultur. Nabízí se vysvětlení, že tomu může být proto, že tato oblast ještě není nijak systematizovaná oproti například jazykové podpoře dětí-cizinců.

### **4.3.3 Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců na školách O1 a O2**

Dotazovaní norští učitelé chápou podporu školní adaptace dětí cizinců především jako podporu osvojování si norského jazyka, ale také jako podporu uvažování o vlastní identitě dítěte-cizince, s čímž mají tyto děti často potíže kvůli životům ve dvou kulturách (původní a norské). Za stejně důležité považují učitelé podpořit děti-cizince v navazování kontaktu s norským prostředím v rámci volnočasových aktivit.

Deklarované shody se dále týkají hodnocení současně nastaveného vzdělávacího systému s ohledem na možnosti podpory školní adaptace dětí-cizinců. Všichni dotazovaní shodně chválí národní i regionální dokumenty, ve kterých vždy najdou potřebné praktické informace o podpoře dětí-cizinců.

Stejně tak jsou spokojeni s nabídkou vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti multikulturního vzdělávání a vzdělávání cizinců spolu s nabídkou široké škály dostupných materiálů pro výuku cizinců. V této oblasti služebně starší učitelé vidí obrovský pokrok. Uváděli, že ještě před patnácti lety měli právě se sháněním materiálů pro výuku dětí-cizinců značné problémy, protože jich bylo velmi málo. V současné době pocítují učitelé potřebu kurzů o odlišnostech a specifikách vzdálených kultur. Chtějí se o nich dozvědět více, chtějí je pochopit, aby mohli patřičně pomoci dětem a rodičům z těchto kultur v jejich adaptaci na norské prostředí. Pochvalu si od dotazovaných vysloužil také zájem obce, PPT a NAFO o podporu škol při vzdělávání dětí-cizinců a v komunikaci s jejich rodiči.

Učitelé nepřemýšlí o tom, že je cizinců hodně a že na jejich výuku nestačí. Naopak je vnímají jako obohacení své i ostatních žáků, kteří jsou tak na cizince zvyklí a učí se žít v Oslo jako takovém, které je plné různých kultur.

Ačkoli mateřský jazyk učitelé vnímají jako důležitý pro vývoj dětí-cizinců, shodují se, že je otázkou rodiny, nikoli školy. Ve škole se soustředí především na podporu norštiny a záleží na počtu cizinců ve škole, jakou podporu cizinci od školy dostanou. Podle počtu dětí-cizinců obec zřizuje na školách přípravné třídy a doučování. SNO mohou ředitelé zřídit sami, když chtějí.

Za důležité pro adaptaci dětí-cizinců považují dotazovaní kontakt s norskými žáky, proto považují za stěžejní účast v Aktivní škole spolu s předmětem KRLE, do kterého zvou také rodiče-cizince. Spolupráci s rodiči-cizinci považují dotazovaní za zásadní, proto se snaží mít je na své straně a získat si jejich důvěru. Dotazovaní nepovažují za důležité, aby rodiče-cizinci mluvili norský, stačí, když projevují zájem. Učitelé proto aktivně věnují svůj čas a snaží se o komunikaci s rodiči-cizinci. Pravidelně jim volají, píší, aby rodiče měli pocit, že jsou ve škole chtění, důležití a že se s nimi počítá.

Učitelé a vzdělávací systém čelí podle sesbíraných dat třem výzvám: Děti narozené v Norsku rodičům-cizincům často neumí norsky, protože nechodí do mateřských škol, což si dotazovaní vysvětlují tím, že jsou zpoplatněné. Občas čelí školy šikaně a rasismu, proto se dotazovaní učitelé soustředí na to, aby zasáhli okamžitě při prvních projevech. Učitelé čelí předsudkům vůči určitým národnostem, a to především vůči Somálcům a obecně rodičům analfabetům, kteří se nezajímají o školu. Vzdělávání jejich dětí je potom náročné.

Vzhledem k jasně a detailně nastaveným pravidlům při přijímání a vzdělávání dětí-cizinců (spolu s nabídkou materiálů) a jasně definovaným zodpovědnostem jednotlivých institucí není v norském prostředí moc prostoru pro rozdíly v jednotlivých školách. Přesto jich lze několik najít. Identifikovala jsem odlišnosti v intenzitě podpory, kterou dětem-cizincům obě školy nabízejí.

Nejedná se ale o rozhodnutí vedení, nýbrž o rozhodnutí obce. Škola, která má více cizinců nabízí více zdrojů podpory, obec v ní totiž zřizuje přípravné třídy pro cizince. Na škole O1, kde přípravnou třídu nemají, čelí učitelé největší výzvě: dětem-cizincům, kteří usedají do běžných tříd bez znalosti norštiny. Na O2 přípravná třída toto eliminuje a vše usnadňuje, učitelé se v podstatě cizincům nemusí v běžné třídě tolik věnovat, protože tam přicházejí již po roce intenzivní výuky norštiny. Stejně tak si na O2 chválí stanovištní vyučování. Snad kvůli tomuto ulehčení se na O2 mnohem více zabývají identitou dětí-cizinců, což se na O1 neděje v takové míře, protože tamní učitelé mají dost práce s tím, naučit cizince norsky.

Od počtu cizinců se odvíjí také počet asistentů, kteří v norských školách působí. Na O2 jich mají poměrně hodně, a jsou to vedle přípravných tříd právě asistenti, kteří usnadňují učitelům výuku cizinců a kteří jim pomáhají také o přestávkách. Asistenti totiž o přestávkách sledují, zda se k sobě děti chovají pěkně a hlídají byt' nepatrné projevy nepřátelství. Škola O1 tolik asistentů nemá. Jejich přijímání je čistě v režii ředitele, který na ně podle svého zvážení vyčleňuje částku ze školního rozpočtu. Je tedy na řediteli, kolik financí může či chce na asistenty uvolnit.

### C. Juxtapozice: přehled nalezených shod a rozdílů v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni

Třetím krokem Beradayovy metody komparace je *juxtapozice*. Ta předpokládá prezentaci nalezených společných a rozdílných prvků ve zkoumaných kontextech. Ty nejzásadnější vyplývající z kapitol 3 a 4 uvádím v následující přehledové tabulce, která je zároveň podkladem pro další krok, *komparaci*.

Tabulka 17: Nejzásadnější shody a rozdíly plynoucí z analýzy dat

|   | ČR                             | NO                        |
|---|--------------------------------|---------------------------|
| <b>MAKRO</b>  |                                |                           |
| Legislativa a strategické dokumenty zdůrazňují poskytování rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny      | Ano                            | Ano                       |
| Inkluzivní vzdělávání prioritou   | Ano                            | Ano                       |
| Paragrafy ve ŠZ o vzdělávání dětí-cizinců   | Ano                            | Ano                       |
| Strategický dokument o vzdělávání dětí-cizinců  | Ne                             | Ano                       |
| Strategický dokument týkající se spolupráce školy a rodiny  | Ne                             | Ano                       |
| Rozdělení kompetencí ve vzdělávání dětí-cizinců   | Ne                             | Ano                       |
| Státní instituce zabývající se primárně vzděláváním cizinců   | Ne                             | Ano                       |
| Nabídka vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti vzdělávání dětí-cizinců                                      | Ano                            | Ano                       |
| Pravidelné monitorování praxe   | Ne                             | Ano                       |
| Rozdělení kompetencí různých orgánů/institucí v otázce vzdělávání dětí-cizinců                                | Ne                             | Ano                       |
| Existence standard. testů pro zjištění znalosti vyučovacího jazyka druhého pod záštitou ministerstva školství | Ne                             | Ano                       |
| <b>MEZO</b>   |                                |                           |
| Strategické vzdělávací dokumenty na úrovni obce   | Ano                            | Ano                       |
| Strategický dokument speciálně určený vzdělávání dětí-cizinců ve zkoumaných obcích                            | Ne                             | Ano                       |
| Obec oficiálně zodpovědná za opatření pro cizince   | Ne                             | Ano                       |
| Existence dalších institucí poskytujících podporu dětem-cizincům a jejich rodičům                             | Ano                            | Ano                       |
| <b>MIKRO</b>  |                                |                           |
| Speciální kurzy vyučovacího jazyka pro cizince  | Ano                            | Ano                       |
| Individuální hodiny vyučovacího jazyka  | Ano                            | Ne                        |
| Přípravné třídy pro cizince   | Ne                             | Ano                       |
| Cizinci jsou přínosem   | Ano                            | Ano                       |
| Spokojenost učitelů s tím, co mohou nabízet cizincům  | Částečně                       | Ano                       |
| Realizace toho, co je v dokumentech   | Částečně                       | Ano                       |
| Kdo/co určuje podporu dětí-cizinců?   | Vedení                         | Obec                      |
| Finance na vzdělávání dětí-cizinců  | Málo, pro školy těžké získávat | Dost, ale je potřeba více |
| Důvěra učitelů ve stát  | Ne                             | Ano                       |
| Spokojenost vedení a učitelů s nastavením systému vzdělávání dětí-cizinců                                     | Ne                             | Ano                       |
| Rysy integrační strategie ve školách  | Asimilace                      | Multikulturalismus        |
| Model vzdělávání cizinců  | Integrační                     | Integračně-separační      |

## ***D. Komparace podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí***

Doposud jsem v rámci empirické části práce představila český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců, prezentovala jsem výsledky provedeného šetření v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni a předložila jsem přehledovou tabulku nastiňující zjištěné shody a rozdíly, které z provedeného šetření vyplývají. Nyní zbývá už jen krok poslední, samotná *komparace*. Tuto část textu tvoří dvě kapitoly. Nejprve (v kapitole 5) srovnávám výsledky šetření provedeného v českém a norském prostředí na třech úrovních (makro, mezo, mikro). Poté se (v kapitole 6) věnuji sedmi oblastem, které se na základě šetření v českém a norském prostředí ukázaly být klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců.

### **5. Zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí: makro, mezo a mikro úroveň**

V následující kapitole na základě výsledků z předešlých kapitol 3 a 4 usuzuji o shodách a rozdílech v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí, a to postupně v rámci tří podkapitol, z nichž se každá věnuje jedné ze tří zkoumaných úrovní. Text lze též vnímat jako jistou naraci přehledové tabulky uvedené v rámci kroku *juxtapozice* (C).

#### **5.1 Zjištěné shody a rozdíly: státní (makro) úroveň**

České i norské národní vzdělávací dokumenty jsou spolu se školskými zákony postaveny na stejných hodnotách: principu demokracie, toleranci, rovnosti a vyhranění se vůči jakékoliv diskriminaci. Právě tyto hodnoty vychází ze společných nadnárodních úmluv a jsou tak základem pro oba vzdělávací systémy. Způsob, jakým české a norské dílčí strategické dokumenty zmíněné hodnoty rozvíjí, a jakým způsobem se staví k podpoře školní adaptace dětí-cizinců, se liší. A to především v míře, jakou se těmito tématům dokumenty věnují.

Ačkoli se české strategické dokumenty ke vzdělávání dětí-cizinců explicitně příliš nevyjadřují, plyne z nich důležitá zpráva, že všem žákům bez rozdílu mají být poskytnuty rovné vzdělávací příležitosti. Ty mají být dětem-cizincům zajištěny podle školského zákona bezplatnou *jazykovou přípravou, podpůrnými opatřeními a podle možností také podporou mateřského jazyka* (§ 16 a 20 ŠZ). Rovný přístup ke vzdělání je tak cizincům zajištěn. Dokládá to fakt, že nejsou separováni ve speciálních školách či třídách, ale jsou umístováni do běžných tříd. Jak má konkrétně podpora cizinců vypadat, v dokumentech uvedeno není. Česká

legislativa ani dokumenty nereagují na možnost, že do země přijdou děti v pokročilejším věku bez předešlé školní docházky.

O finanční zdroje na podporu školní adaptace dětí-cizinců musí české školy samy aktivně žádat. Současně v otázce vzdělávání cizinců stále nedochází k pravidelné (ani alespoň nárazové) evaluaci či monitorování situace, a nemáme tak žádnou zpětnou vazbu od učitelů. O potřebách učitelů a škol v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců proto víme stále málo. Ačkoliv potřebu poskytnout učitelům patřičné vzdělání v dnešní době, která se vyznačuje velkou různorodostí ve složení žáků, strategické dokumenty<sup>132</sup> reflektují (MŠMT, 2015b; Analýza naplnění cílů, 2009), ovšem doposud nedochází k realizaci systematické a systémové podpory učitelů<sup>133</sup>.

To, že nejsou v České republice žádné cíle vzdělávání cizinců na národní úrovni, může být způsobené jejich procentuálním zastoupením (2 %) v základních školách, což může působit jako zanedbatelné množství. Protože český vzdělávací systém čelí v současné době jiným a větším výzvám, než je vzdělávání dětí-cizinců, protože není zmapovaná situace vzdělávání cizinců v českých základních školách a protože děti-cizinci patří do větší skupiny dětí se specifickými potřebami kvůli jejich neznalosti českého jazyka, nevíme, co se jeví jako problematické a které oblasti je ve vzdělávání dětí-cizinců potřeba posílit. Cizinci se tak na národní úrovni jeví jako neviditelná skupina, o které víme málo a kvůli nedostatečnému zmapování situace se jeví jako bezproblémová.

Rovný přístup je dětem cizincům zajištěn také v Norsku a to tím, že mají možnost nastoupit do hlavního vzdělávacího proudu a nejsou separováni ve speciálních školách. Rovně

---

<sup>132</sup> I když národní dokumenty reagují na nutnost lépe odborně připravovat učitele, ale také ředitele, aby byli schopni lépe reagovat na nově vznikající situace ve školách (Šindelářová & Škodová, 2012). Učitelé potřebují získat jiné vzdělání než před několika dekádami je potřeba vzdělání takové, které jim pomůže reagovat na kulturní různorodost v jejich třídách, a to i v rámci DVPP. Důraz je kladen na potřebu posílení mentoringu, supervize či sdílení příkladů dobré praxe (MŠMT, 2015b, s. 25): „*Současná nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Stávající nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je totiž nedostupná významné části škol z organizačních a finančních důvodů.*“ Jako důvody jsou uvedené především složité a drahé zastupování za nepřítomné učitele a nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích akcí.

<sup>133</sup> Česká vzdělávací politika čelí obecně nedostatečné datové základně pro všechny aktéry ve všech typech a formách vzdělávání a chce: „*Dobudovat systém získávání dat o podmínkách, průchodu dětí, žáků a studentů předškolním, základním, středním, vyšším odborným a vysokoškolským vzděláváním, zejména pro účely monitorování systému; lépe koordinovat systém výzkumu a vývoje v oblasti vzdělávání a zřetelně vymežit jeho priority tak, aby mohly být systematicky zkoumány klíčové aspekty vzdělávacího systému, popř. vyvíjeny nástroje potřebné k jeho dalšímu rozvoji; lépe integrovat poznatky pedagogického výzkumu prováděného vysokými školami a dalšími výzkumnými organizacemi.*“ (MŠMT, 2015b, s. 36). V české vzdělávací politice se tak prosazuje již na úrovni dokumentů důraz na down-up policy a tvorbu vzdělávací politiky založené na zjištěných výzkumů: „*Jinými slovy, přeceněn byl rovněž na provádění politiky shora (z úrovně státu), zatímco nedostatečný důraz byl položen na vyjednávání každé politiky v podmínkách konkrétní školy a její prosazování v prostředí konkrétního studijního, vzdělávacího programu či školní třídy.*“ (MŠMT, 2015b, s. 39; § 2 a 10 ŠZ). Uváděné cíle ve strategických dokumentech jsou formulovány na vysoké úrovni obecnosti a chybí indikátory navrhuující, jak měřit naplnění či nenaplnění uvedených cílů. Takový způsob formulace cílů do značné míry omezuje právě možnosti jejich naplňování: „*Nejsou-li formulace cílů dostatečně specifické, je dále obtížné monitorovat jejich plnění i (což bylo našim úkolem) posoudit, jak se podařilo. Opakovaně jsme se setkávali s tím, že mnohé skutečnosti nejsou monitorovány. Naplnění některých cílů je tak dokladováno pouze prostřednictvím izolovaných pedagogických výzkumů nebo Rychlých šetření. Jsme si vědomi, že takové podklady poskytují pouze velmi nepřesnou informaci, ale používáme je jako vodítko tam, kde jiné údaje nejsou k dispozici.*“ (Analýza naplnění cílů, 2009, s. 3). K uváděným cílům a vizím má snad i proto české školství daleko: „*Struktura české školské soustavy, která se stále obtížněji vyrovnává s aktuálními demografickými, společenskými, ekonomickými, politickými a kulturními změnami, má k popsání ideálnímu stavu poměrně daleko*“ (MŠMT, 2015b, s. 10). Nicméně je zaznamenán pozitivní vývoj a upozorňuje se na to, že i malé změny mohou znamenat velký posun celého systému (MŠMT, 2015b, s. 39).



podmínky jsou jim poskytovány na základě § 2 -8 ŠZ (vzdělávání cizinců v ZŠ), v rámci něhož je dětem-cizincům nabízena hned po jejich příjezdu do země *přípravná třída* v rámci běžných škol, kde se děti-cizinci učí jazyk, aby byly schopny sledovat co nejdříve běžnou výuku bez větších potíží. Přípravné třídy jsou dvojího typu: pro děti s předešlou zkušeností se školou a pro děti bez takové zkušenosti. Další podpora je *speciální výuka norštiny* a v případě možnosti školy také *podpora mateřského jazyka*. Jedním z cílů vzdělávání dětí-cizinců je totiž to, že nemají narážet na větší překážky ve vzdělávání než jejich norští vrstevníci.

Je zřejmé, že vzdělávání dětí-cizinců je, na rozdíl od českého prostředí, jednou z hlavních priorit norského vzdělávání, o čemž svědčí témata týkající se vzdělávání cizinců a multikulturality, o kterých pojednávají již nejobecnější vzdělávací strategické dokumenty a několik strategických dokumentů zaměřených přímo na problematiku vzdělávání dětí-cizinců v norských školách. Obecně se o veškeré podpoře školní adaptace dětí-cizinců hovoří jako o „včasném zásahu“, který je detailně popsán ve strategických dokumentech spolu s konkrétními podpůrnými opatřeními, které mají děti-cizinci dostat. Zodpovědnost za takovou podporu mají jednotlivé obce. Navíc školy s větším počtem cizinců automaticky získávají větší rozpočet, nemusí tedy o finanční podporu složitě žádat.

V norském prostředí je obecně kladen důraz na pravidelnou evaluaci již na národní úrovni. Na základě výsledků evaluací a pedagogického výzkumu o podpoře školní adaptace dětí-cizinců definují národní dokumenty největší výzvy v jejich vzdělávání, na které reagují definováním několika hlavních cílů v této oblasti. Strategické národní dokumenty Norska taktéž explicitně reagují na potřebu vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a kritizují nedostatečnou materiální podporu, i když materiálů existuje poměrně široká škála, a to i pro různé předměty a pokročilosti dětí-cizinců v norštině. V norském prostředí je další poměrně velkou oblastí, kterou řeší národní dokumenty, spolupráce školy a rodičů-cizinců. V dokumentech lze vyčíst rady pro učitele, jak navázat plnohodnotnou spolupráci s rodiči-cizinci.

Na české a norské národní úrovni je patrný odlišný přístup k terminologii a označování dětí-cizinců. Zatímco v českém prostředí se rozlišují děti-cizinci z třetích zemí a děti cizinci z EU z hlediska finanční podpory, o kterou mohou školy žádat, v norském prostředí od tohoto upustili a všechny děti-cizinci spadají do jedné společné kategorie: děti s potřebou speciální výuky norštiny (SNO), což v praxi školám mimo jiné usnadňuje proces získávání finanční podpory na výuku dětí-cizinců a ředitelé o takovou podporu nemusejí složitě žádat. Zároveň je ale obtížné dohledat přesný počet dětí-cizinců docházejících do škol, přestane-li totiž cizinec docházet na SNO, není dále evidován jako cizinec.

## 5.2 Zjištěné shody a rozdíly: regionální (mezo) úroveň

Jelikož se propracovanost podpory školní adaptace dětí-cizinců na české státní úrovni ukázala být nedostatečná a stát nepřijímá zodpovědnost za podporu dětí-cizinců, dalo by se předpokládat, že tato zodpovědnost se přenesla na úroveň regionální. Ani na té ale v českém prostředí stále neexistuje žádná oficiální a systematická podpora, stejně tak neexistují centra, která by byla zodpovědná za koordinaci či kontrolu podpory školní adaptace dětí-cizinců na této úrovni. I když důležitost spolupráce s ostatními institucemi, zřizovatelem a ministerstvem je popsána již v Bílé knize (MŠMT, 2001), Strategii 2020 (MŠMT, 2015b) i Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2015a). A tak ačkoli zřizovatelem většiny českých základních škol je obec, za děti-cizince nepřebírá žádnou zodpovědnost. Odůvodnit to lze tím, že na národní úrovni nejsou popsány povinnosti jednotlivých aktérů vůči vzdělávání dětí-cizinců. Je však nutné zmínit, že se již v této otázce objevují snahy situaci změnit. V Akčním plánu například stojí, že se posílí zřizování krajských center, které budou k dispozici školám v otázce vzdělávání dětí-cizinců.

Zajímavým zjištěním je, že přestože v národních dokumentech nenajdeme konkrétní cíle a stěžejní oblasti vzdělávání dětí-cizinců, v pražském vzdělávacím strategickém dokumentu překvapivě najdeme krátkou pasáž věnovanou explicitně vzdělávání dětí-cizinců. Obec Praha zdá se reaguje na jejich vyšší počet v základních školách a cítí potřebu řešit jejich vzdělávání systematictěji. Jinými slovy Praha reaguje na svou aktuální demografickou situaci, která je oproti ostatním městům specifická<sup>134</sup>. Praha proto ve svém strategickém vzdělávacím dokumentu definuje několik prioritních oblastí vzdělávání cizinců, a to čistě vzhledem k současné situaci v pražských školách. Obce však nemají povinnost vyjadřovat se ke vzdělávání dětí-cizinců, a tak je veškerá zodpovědnost přenesena v podstatě na jednotlivé školy. Částečně za obce přebírají zodpovědnost organizace META, NIDV či další organizace poskytující podporu učitelům a dětem-cizincům v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců.

Norská strana již v legislativě i národních strategických dokumentech popisuje a zdůrazňuje velkou roli obce ve vzdělávání cizinců. Obec má zodpovědnost za zřizování většiny podpůrných opatření a následnou kontrolu toho, jak daná podpora probíhá. Díky tomu existuje zpětná vazba, která se dostává až k ministerstvu, jež na základě toho navrhuje další kroky vzdělávací politiky v dané oblasti. Rozdíl oproti českému prostředí je hned v počátku přijímacího procesu dětí-cizinců, při němž se v Norsku v podstatě nemusí stát, že dítě-cizinec usedne do běžné třídy bez znalosti vyučovacího jazyka, a to díky existenci přípravných tříd zřizovaných právě obcí. Rozdílem v této oblasti je také existence standardizovaného testu

<sup>134</sup>

Právě proto byla také vybrána Praha jako hlavní město, které má s cizinci nejvíce zkušeností.

norštiny pro děti-cizince, který učitelům i pracovníkům PPT může sloužit k snadnějšímu odhalení oblastí, ve kterých dítě-cizinec potřebuje větší jazykovou podporu.

Oslo dokumenty dále rozvíjejí oblast spolupráci s rodiči-cizinci, která je naznačena již na národní úrovni. Na základě zkušeností s tím, že rodiče-cizinci často vědí málo o norském vzdělávacím systému, vytvořilo Oslo brožuru pro rodiče o jejich povinnostech vůči škole, která je dostupná v několika jazykových mutacích. Obci a školám v otázce vzdělávání dětí-cizinců systematicky pomáhají organizace NAFO a PPT.

Konkrétně obec Oslo navíc ve svých vzdělávacích dokumentech reflektuje jeden velký problém spojený s přítomností cizinců ve městě (a který my díky nízkému zastoupení cizinců v populaci zatím neregistrujeme), sice rezidentní segregaci, která se projevuje také ve školách a řada z nich proto čelí odlivu norských žáků z tak zvaných přistěhovaleckých škol.

### **5.3 Zjištěné shody a rozdíly: školní (mikro) úroveň**

Jak by se dalo očekávat, rozdíly patrné v makro úrovni, které se prohlubují v mezo úrovni, se projevují také v praxi českých a norských škol. Současně však lze na základě představených případových studií usuzovat o *shodných prvcích* v praxi českých i norských zkoumaných škol. Týkají se především osobního přístupu učitelů k dětem-cizincům, které všichni dotazovaní vnímají jako obohacení pro ostatní děti, ale také pro sebe. Zároveň respondenti shodně zmiňovali, že pro ně není vždy jednoduché pracovat s dětmi-cizinci v běžné výuce jako s obohacením. Často nevědí, jak při výuce vhodně využít jejich původ. Tato obava se týkala v podstatě všech českých učitelů a mladších norských učitelů, kteří ještě nemají tolik zkušeností s výukou dětí-cizinců.

Za největší výzvu dotazovaní shodně považují přítomnost žáka cizince bez znalosti vyučovacího jazyka v běžné třídě, což je v současnosti běžná praxe obou českých a jedné norské školy. Jako klíčovou proto dotazovaní vnímají pomoc asistentů pedagoga, kteří jsou pro učitele podstatným ulehčením práce. Pokud učitelé nemají možnost využít asistenta pedagoga, uváděli, že zvolí jedno dítě z ostatních spolužáků, které určí jako styčného důstojníka<sup>135</sup> v případě, že dítě-cizinec potřebuje pomoc.

Souhlasně se učitelé vyjadřovali k otázce mateřského jazyka dětí-cizinců. Považují za důležité, aby si ho dítě udrželo, ale nesouhlasí s tím, aby jeho podporu poskytovala škola. Často je totiž škola jediným místem, kde se děti-cizinci setkávají s majoritním jazykem, proto potřebují podporu hlavně v něm. Oba zkoumané kontexty čelí v tomto ohledu problému, kterým jsou děti-cizinci, které se již v Česku či v Norsku narodily, ale při nástupu do školy

---

<sup>135</sup> Průcha (2006) hovoří o takovém žákovi jako o patronovi.

hovoří pouze svým mateřským jazykem (protože jeho rodina není v kontaktu s majoritou a dítě nechodilo do předškolního vzdělávání). Všichni respondenti proto vnímají nutnost posílit docházku cizinců v mateřských školách. To se týká především dětí ze vzdálenějších kultur, o kterých učitelé připustili, že vědí málo a často si proto nejsou jisti, jak k daným dětem přistupovat. Proto by učitelé ocenili větší nabídku kurzů/školení týkajících se specifik různých kultur ve vzdělávání, které by učitelům usnadnili komunikaci a přístup k dětem, ale i rodičům-cizincům. Rodiče-cizince označili všichni dotazovaní za klíčové partnery školy, a proto se v nich snaží budovat důvěru vůči škole a posilovat spolupráci s nimi.

Současně učitelé z řad respondentů bojují s předsudky vůči jistým skupinám cizinců. V České republice jsou to především muslimové, protože s nimi nemáme tradičně mnoho zkušeností, jsou pro nás novou skupinou přichozích cizinců. V Norsku s muslimy mají dlouholetou zkušenost, a tak nebyli učitelé označováni za skupinu, vůči které mají negativní předsudky. Norsko čelí v posledních letech většímu přílivu cizinců z různých států Afriky, na tomto základě si učitelé vybudovali negativní stereotypy především vůči Somálským rodinám, negramotným rodičům a jejich lhostejnému a neambicióznímu přístupu ke vzdělávání.

Identifikované *rozdíly* v českých a norských zkoumaných školách se týkaly již toho, jak respondenti vnímají samotný pojem školní adaptace dětí-cizinců. Ten čeští ani norští učitelé sice shodně nevnímají pouze skrze znalost majoritního jazyka, ale především skrz kontakt s majoritou (jako socializaci na školní prostředí), kde znalost vyučovacího jazyka pro děti-cizince není až tak důležitá. Děti přeci mohou hrát fotbal, aniž by si rozuměly. Proto všichni učitelé vybízejí děti-cizince k účasti ve volnočasových kroužcích a aktivitách, kde potkají majoritní děti. Učitelé v českých školách k cizincům ale přistupují především asimilačně. Svědčí o tom málo prostoru ve výuce, kde by děti-cizinci měly možnost využívat svou kulturu/jazyk, a také především to, že adaptovaný jedinec je pro české učitele ten, který nejvíce zapadne mezi české děti, a učitel vlastně nepozná, že je cizinec: mluví česky, jí česká jídla, hraje české hry, dívá se na české pořady, čte a zná české pohádky/knihy/autory a chápe český humor.

V norském prostředí byl přístup učitelů odlišný. Norští učitelé zdůrazňovali důležitost udržení vlastní kultury, a podporují dvojistou identitu dětí-cizinců. V tomto ohledu učitelé považují za velmi přínosný předmět KRLE, ve kterém dostávají prostor především děti-cizinci, ale také jejich rodiče. Při výletech, které jsou v norském prostředí velmi časté (jedno i vícedenní), připravují norští učitelé jídlo s ohledem na kulturní a náboženská omezení dětí-cizinců.

Rozdíly v českých a norských školách se dále týkaly hodnocení systému vzdělávání dětí-cizinců. Ukázalo se, že (ne)spokojenost českých a norských učitelů je odvislá od systémové podpory ze strany státu a regionu. V českém prostředí se jako zásadní ukázala nespokojenost učitelů s tím, jak k otázce vzdělávání dětí-cizinců přistupuje MŠMT. Jsou nespokojeni s materiály, s komunikací s ministerstvem (nefunguje oboustranná komunikace) a nevyhovuje jim nabídka „dovzdělávacích“ kurzů o výuce dětí-cizinců. Učitelé nemají k dispozici žádná oficiální a systémová pravidla o tom, jak s nově příchozím naložit. Vše je na jednotlivých školách a vše je zodpovědností školy kvůli vysoké autonomii, kterou učitelé nepovažují za dobrý nápad. Raději by ocenili více jasných a jednoznačných pravidel a rutin pro podporu školní adaptace dětí-cizinců, která však musí podle dotazovaných učitelů vyplývat z potřeb praxe. V současné době podle dotazovaných doporučení a nařízení MŠMT nevycházejí ze školní praxe. Proto jsou respondenti zatím skeptičtí vesměs ke všemu, co přichází shora. Dnes mohou české školy nabízet dětem-cizincům v zásadě dva typy podpory, oba se týkají podpory jazykové. Prvním jsou skupinové kroužky českého jazyka (§ 20, pokud ředitel požádá o grant) a druhým individuální intervence (§ 16). Navíc (též podle § 16) lze žádat o asistenty pedagoga k dětem-cizincům a využívat spolupráce PPP, která však podle dotazovaných nemá žádné nástroje pro vyšetření dětí-cizinců, ani metodické materiály a odborníky, kteří by mohli učitelům pomoci. Hlavní způsob, kterým chtějí učitelé podpořit školní adaptaci dětí-cizinců v oblasti sociální a psychické, jsou školní družiny.

Kvůli vysoké autonomii českých škol hraje stále největší roli proaktivní přístup ředitele k podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Pakliže takový přístup vedení nemá, jsou učitelé při podpoře dětí-cizinců často odkázáni sami na sebe bez jakékoliv podpory, ať už materiální, finanční či psychické.

V Norských školách je situace odlišná, ředitel jako lidský faktor nehraje tak významnou roli, protože v Norsku jsou přísnější a jasnější pravidla, co a kdy dětem-cizincům musí školy poskytnout v rámci podpory jejich školní adaptace. Nezáleží tak na řediteli, zda chce, nebo nechce cizince podporovat, protože musí plnit nařízení přicházející shora. Současně dochází k podpoře škol ze strany nápomocných institucí NAFO a PPT, které mají metodické i diagnostické nástroje a odborníky, kteří učitelům v případě potřeby pomohou s řešením různých potíží při výuce dětí-cizinců. Dotazovaní norští učitelé jsou proto, na rozdíl od českých učitelů, v otázce systémového řešení podpory školní adaptace dětí-cizinců spokojeni. Půda je pro učitele dobře připravena. Školy vědí, jak pracovat s nově příchozími dětmi-cizinci, učitelé si chválí dostupnost materiálů pro jejich výuku, spolupráci s PPT, která jim práci velmi usnadňuje a individuálně pracuje s cizinci a jejich rodiči, když je potřeba. Stejně tak jsou spokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání. Souvisí to s tím, že ministerstvo je (díky pravidelné

evaluaci a monitorování prostředí) informované o potřebách škol/učitelů a na základě toho jedná.

Díky funkčnosti systému se v norském prostředí ve zkoumaných školách realizuje několik typů podpory dětí-cizinců v jejich znalosti norského jazyka: *přípravné třídy pro cizince, SNO, stanovištní norština a doučování*. Taková podpora je ale daná především dlouholetou tradicí výuky dětí-cizinců a počtem cizinců v současném Oslo. Lze se domnívat, že se v menších městech taková širší podpora nebude realizovat na příklad kvůli tomu, že by se nenaplnily přípravné třídy pro děti-cizince (stejně jako by tomu bylo u nás) či kvůli horšímu shánění kvalifikovaného personálu. Norští učitelé si chválí *aktivní školu*, kterou považují za velmi důležitou pro sociální, psychický i jazykový rozvoj cizinců.

Zajímavé je, že šetření na norských školách ukázalo těsnou spolupráci učitelů s akademickým prostředím (UiO), kdy se učitelé často zapojují do výzkumů, ale také si nechávají učitelé od akademiků radit, jak s cizinci pracovat. V českém prostředí taková spolupráce není na navštívených školách běžná.

Norští učitelé upozorňovali, že vzdělávání dětí-cizinců dnes probíhá systematicky s podporou státu a obce (materiální, finanční atd.). Norští učitelé vypověděli, že mají z čeho vybírat a pro děti-cizince dokonce existují učebnice s ulehčenou slovní zásobou, a to nejen pro předmět norština, ale i pro naukové předměty. V několika jazycích lze dokonce sehnat dvojjazyčné učebnice pro naukové předměty jako je dějepis, zeměpis a přírodopis. Nebylo tomu tak ale vždy. Služebně starší učitelé vzpomínají na situaci před zhruba deseti lety, kdy ani norští učitelé neměli zdaleka takovou podporu, jakou mají nyní, a kdy museli trávit spoustu času u kopírky, tvořit si materiály a hledat si informace o vzdělávání dětí-cizinců sami. Takový stav velmi připomíná současnou situaci v České republice. Zamyslíme-li se nad tím, co se zhruba před deseti lety v Norsku stalo, proč nastala změna k lepšímu ve vzdělávání dětí-cizinců, dojdeme k tomu, že vzniklo NAFO jako první národní instituce, která se intenzivně začala věnovat vzdělávání dětí-cizinců, podpoře učitelů ve vzdělávání dětí-cizinců a podpoře spolupráce s rodiči-cizinci. Právě NAFO začalo nabízet přípravné třídy pro cizince, SNO, stanovištní norštinu a doučování, což jsou opatření, která učitelé označují jako velké ulehčení jejich práce a která by ocenili také čeští učitelé.

## 6. Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců

I když cíle uvedené ve školských zákonech obou zemí jsou v podstatě stejné: zabezpečit všem dětem rovné příležitosti ve vzdělávání bez ohledu na jejich původ a další faktory, které nemohou ovlivnit, vypadá praxe Česka a Norska v podpoře školní adaptace dětí-cizinců poměrně odlišně. Liší se nejen nabídka podpory dětí-cizinců a jejich rodičů, ale i způsoby její realizace. Analýza dat současně odhalila několik oblastí, které dotazovaní napříč prostředím vnímají jako důležité pro úspěšnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Tyto oblasti vznikly na základě přemýšlení o tom, proč jsou čeští učitelé se situací podpory školní adaptace dětí-cizinců spíše nespokojeni a naopak norští učitelé spíše spokojeni. Zajímavým zjištěním bylo, že oblasti, které čeští učitelé označovali jako nedostatečně propracované v českém prostředí, označovali norští učitelé jako zásadní pro úspěšný proces podpory školní adaptace. Jinými slovy se čeští i norští učitelé (nezávisle na sobě) shodli v oblastech, které jsou klíčové pro to, aby realita v podpoře školní adaptace dětí-cizinců byla taková, jakou ji nastiňují národní dokumenty.

Analýza sesbíraných dat ze čtyř základních škol takto odhalila celkem sedm oblastí, které učitelé považují za zásadní při podpoře adaptace dětí-cizinců, jsou jimi: 1) Pravidelná komunikace státní úrovně se školami (MŠMT); 2) Vnímání podpory školní adaptace dětí-cizinců jako priority inkluzivního vzdělávání; 3) Existence funkčního „mezo článku“; 4) Tvorba státních i lokálních nařízení na základě potřeb škol; 5) Financování bez byrokratické zátěže; 6) Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání; 7) (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům.

Následující podkapitoly o jednotlivých oblastech stručně pojednají.

### 6.1 Pravidelná komunikace státní úrovně se školami

Komunikaci ze strany státu (ministerstev školství) v tématech týkajících se vzdělávání dětí-cizinců lze považovat za zastřešující pro všechny ostatní oblasti, o kterých bude řeč. Ty jsou totiž do značné míry určeny právě způsobem komunikace ze strany ministerstva. Politické dokumenty se na základě šetření ukázaly být hlavním způsobem, jakým ministerstva komunikují se školami. Strategické dokumenty spolu s metodickými příručkami by měly být pro školy oporou a vodítkem, jak se s cizinci v běžném chodu školy vypořádat. Obojí by dále mělo učitele informovat o novinkách, které se v daném prostředí ve vztahu k vzdělávání dětí-cizinců odehrávají.

Absence závazných podrobnějších strategických a metodických dokumentů zacílených konkrétně na výuku dětí-cizinců na národní úrovni v českém prostředí svědčí o tom, že ke

komunikaci ze strany ministerstva ke školám v tomto tématu příliš nedochází. Učitelé tak mají k dispozici velmi obecné dokumenty s obecnými, až vágními cíli bez detailnějších pokynů, jak jich v realitě dosáhnout. Důsledkem může být to, co ukázalo provedené šetření, sice že učitelé nejsou informováni o připravovaných reformách; o způsobech, jak žádat o finanční podporu pro výuku dětí-cizinců; jak psát podpurná opatření a podobně. Nedostatečná komunikace (z pohledu dotazovaných) ze strany ministerstva na příkladu inkluzivní reformy způsobuje, že ji učitelé vnímají s ohledem na vzdělávání cizinců jako výkřik do tmy. Ačkoli samotné strategické dokumenty (MŠMT, 2009; MŠMT, 2015b) apelují na potřebu věnovat výraznější pozornost systematické, otevřené a srozumitelné prezentaci připravovaných a prováděných opatření vzdělávací politiky (MŠMT, 2015b), z minulosti jsme se příliš nepoučili a k takové komunikaci nedochází. O čemž svědčí i to, že mezi dotazovanými padala totožná kritika jako ke kurikulární reformě<sup>136</sup>. Následkem nedostatečné informovanosti učitelů a dalších aktérů, kterých se reforma týkala, je to, že se teprve po spuštění inkluzivní reformy ukazuje, co potřebuje praxe. Na příklad to, že učitelé potřebují proškolit, poradny nemají potřebné nástroje a vědomosti na vyšetřování dětí-cizinců.

Oproti tomu v norském prostředí je evidentní, že téma vzdělávání dětí-cizinců je opravdovou prioritou pro norský vzdělávací systém a také Ministerstvo školství (KD) komunikuje se školami, ať už skrze své národní dokumenty či skrze obce a dokumenty regionální. Svědčí o tom řada strategických a metodických dokumentů vznikajících pro školy hned na státní úrovni. Učitelé si proto chválí podporu, kterou dostávají ze strany státu. Chválí si politické dokumenty týkající se vzdělávání dětí-cizinců, které často používají v nejasných případech, které se při výuce dětí-cizinců objeví, a vždy v nich najdou odpověď na své otázky. Pozitivní ohlas dostaly také paragrafy školského zákona týkající se podpory dětí-cizinců, které v realitě fungují dobře díky existenci detailních dokumentů popisujících, jak ve škole postupovat, aby cizinci dostali to, co jim školský zákon garantuje.

---

<sup>136</sup> Mluvím-li o nedostatečné komunikaci před spuštěním reformy a nedostatečném vyjasnění kompetencí všech zúčastněných, lze zdůraznit, že taková situace nevznikla v českém prostředí poprvé. Stačí si vzpomenout na zavádění kurikulární reformy z roku 2004. Po níž nastala táž kritika – nepřipravenost reformy, neinformovanost hlavních aktérů apod. MŠMT nekomunikovalo ani v kurikulární reformě: „Zhruba 50 % ředitelů v téže vlně Rychlých šetření uvedlo, že velmi postrádali a v budoucnu by velmi uvítali důkladné vysvětlení cílů reformy a její potřeby rodičovské a široké veřejnosti, zatímco potřeba důkladného vysvětlení cílů reformy a její potřeby pedagogům byla vnímána mnohem slaběji, do budoucna vůbec nejslaběji (ve srovnání s ostatními variantami odpovědí, např. potřebou financí na odměny učitelům). Ředitelé si velmi často nebyli vědomi toho, že jejich pedagogické sbory a mnohdy i oni sami potřebují lépe porozumět reformě, ač tato potřeba objektivně existovala či existuje – viz výše. Kdyby reformě sami dobře rozuměli, neměl by pro ně být problém vysvětlit její smysl a cíle rodičům.“ (Analýza naplnění cílů, 2009, s. 31).



## **6.2 Vnímání podpory školní adaptace dětí-cizinců jako priority inkluzivního vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání, které počítá s inkluzí dětí-cizinců, musí být prioritou vzdělávacího systému, aby veškerá další opatření vůbec existovala a ještě k tomu fungovala.

I když je inkluzivní vzdělávání v českém vzdělávacím dokumentu *Strategie 2020* označeno za jednu ze tří hlavních priorit, absence závazných podrobnějších strategických a metodických materiálů o výuce dětí-cizinců na národní úrovni a podpora učitelů v této oblasti svědčí o tom, že vzdělávání cizinců pro MŠMT prioritou není. Dokonce ani v dílčím strategickém plánu *Akční plán inkluzivního vzdělávání* není o vzdělávání cizinců pojednáno detailněji. Nedávná reforma inkluzivního vzdělávání s dětmi-cizinci také příliš nepočítala, o čemž svědčí nedostatečná připravenost a proškolení personálu PPP či učitelů ze strany MŠMT. Proto jsou dotazovaní učitelé se spuštěním inkluzivní reformy nespokojeni. Nesplnila jejich očekávání, ačkoli všichni dotazovaní smýšlí pro inkluzivně. Nespokojenost dotazovaných pramení ze složité realizace podpůrných opatření pro děti-cizince podle § 16 (ŠZ), kterého se reforma týkala, a učitelé očekávali ulehčení celého procesu přijímání cizinců a jejich podpory. Je nutné mít na paměti, že sběr dat probíhal půl roku po spuštění reformy. Lze se proto domnívat, že provedený výzkum zmapoval prvotní fázi v nové éře vzdělávání dětí-cizinců, která ještě nebyla usazená.

Inkluzivní vzdělávání je naopak spolu se vzděláváním konkrétně dětí-cizinců jednou z hlavních priorit norského školství, což dosvědčuje existence dokumentů, které se těmto tématům intenzivně věnují již na úrovni nejobecnějších strategických vzdělávacích dokumentů. Na základě návštěv dvou škol s průměrným a menším počtem cizinců vyplývá, že učitelé jsou se současně nastaveným systémem spokojeni. Ten podle dotazovaných funguje bez větších potíží a učitelům v běžných třídách ulehčuje práci s dětmi-cizinci, protože ti mají podporu nad rámec vyučování garantovanou zákonem a zřizovanou státem či obcí.

## **6.3 Existence funkčního „mezo článku“**

Komunikace ze strany státu se jeví na základě výše zmíněného jako zásadní. Stejně důležitou (ne-li důležitější) se ukázala být efektivnost mezočlánku mezi státem a školami, který je nápomocný přímým kontaktem se školami, zároveň zná pravidla vzdělávání dětí-cizinců vycházející z národní úrovně, sám částečně realizuje podporu vzdělávání dětí-cizinců a propojuje tak mikro a makro úroveň. Za mezočlánek považujeme zřizovatele škol, ale také další instituce, které se školami spolupracují v otázce vzdělávání dětí-cizinců (pedagogicko-psychologické poradny, státní instituce zabývající se vzděláváním dětí-cizinců, informované odborníky, kteří mají nástroje na to, jak pomoci školám se vzděláváním dětí

cizinců apod.). Jelikož takových orgánů zabývajících se podporou škol při vzdělávání dětí-cizinců může být více, je důležité, aby byly jasně vymezené kompetence všech zúčastněných, a to již na národní úrovni.

V českém prostředí se ukázalo, že v podstatě neexistuje žádný funkční mezočlánek, který by komunikaci mezi mikro a makro úrovní zprostředkoval v otázce vzdělávání cizinců. Nikde zatím není napsáno, kdo má za co jakou zodpovědnost, což se v praxi škol jeví jako problematické. Článkem, který měl zabezpečovat určitou podporu pro školy ve vztahu k dětem-cizincům, měly být (díky inkluzivní reformě) PPP. Ty v době sběru dat bohužel na takový úkol nebyly připraveny (přes velká očekávání učitelů). Obecně se jde ale dobrým směrem, o čemž svědčí právě velké očekávání učitelů, že v PPP budou odborníci, se kterými učitelé budou moci řešit problematické situace vzdělávání dětí-cizinců.

V českém prostředí také zcela chybí definice kompetencí klíčových aktérů a institucí ve vzdělávání dětí-cizinců (MŠMT, obec, PPP a samotné školy). Od prvopočátku je tak dítě-cizinec bez naprosté znalosti češtiny zodpovědností školy, proto usedají do běžné třídy s nulovou znalostí češtiny a záleží na každé škole (učitelích), jak si s cizincem poradí. Školy tak mají velkou autonomii, ruku v ruce s ní jde to, že školám přibývá stále více povinností a zodpovědností, aniž by byly na nově vznikající situace připravovány<sup>137</sup>. Pro školy je tak často s ohledem na vzdělávání cizinců náročné vůbec vyznat se v tom, co je jejich povinností a jaké možnosti ve vzdělávání cizinců mají k dispozici.

Zdá se, že na základě analýzy dat lze hovořit o absenci mezo úrovně, článku na regionální úrovni, který by zprostředkoval informace jdoucí z ministerstva do škol a naopak a který by přebíral část zodpovědnosti za nově příchozí. PPP, které mají být metodickými a odbornými poradci pro učitele v oblasti vzdělávání cizinců, nejsou vybaveny patřičnými nástroji na vyšetření cizinců: neexistuje žádný standardizovaný test pro češtinu jako druhý jazyk.

Organizací přímo řízenou MŠMT, která se snaží angažovat v oblasti vzdělávání dětí-cizinců, je NIDV, avšak dotazovaní učitelé nebyli s těmito snahami nijak obeznámeni. Učitelé proto využívají především služeb neziskových organizací, které nabízejí další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výuky dětí-cizinců, tvoří materiály pro učitele pro výuku dětí-cizinců (řadu materiálů online) a vytvořili také dokumenty pro rodiče-cizince

---

<sup>137</sup> Nepřípravenost na vzdělávání dětí-cizinců se projevuje již na úrovni vzdělávání budoucích učitelů, kdy i služebně nejmladší učitelky upozorňovaly na to, že na téma vzdělávání cizinců nepřišla vůbec řeč při jejich studiu na PdF, ani se s nimi neseťkaly během (podle slov učitelek) *žalostně krátké praxe*. Výuka dětí-cizinců stále není zavedena jako povinná součást vzdělávání budoucích učitelů, ačkoli na nutnost vzdělávání učitelů v této oblasti upozorňují národní dokumenty.

v několika jazykových mutacích. Zdá se tak, že neziskové organizace suplují roli systémovou, roli státu.

V Norsku se ukázalo, že stejně tak, jak je jasně nastavená státní úroveň, jasně se také definuje, jaké má kdo zodpovědnosti ve vztahu k cizincům na mezo úrovni. Důležitou úlohu ve vzdělávání dětí-cizinců hraje na mezo úrovni obec jako zřizovatel základních škol a PPP, protože každá škola má svého konzultanta, se kterým řeší individuálně jednotlivé děti, pracuje individuálně s ním, s učiteli i s rodiči a navrhuje metodické postupy učitelům. V norském prostředí je zřejmá hierarchie a dělení kompetencí a zodpovědnosti za vzdělávání dětí-cizinců, stejně jako neustálá evaluace a zpětná vazba ministerstvu. K čemuž přispívají organizace PPP a NAFO, což jsou celostátní organizace mající ve většině obcí své pobočky, které mají na starost podporu vzdělávání dětí-cizinců a NAFO mapuje právě úspěšnost a průběh nabízených opatření v jednotlivých školách. Ministerstvo školství řídí a kontroluje regionální pobočky, které jsou v přímém kontaktu se školami.

#### ***6.4 Tvorba státních a regionálních nařízení na základě potřeb škol***

Za úspěšnou komunikaci se obecně považuje taková, která je oboustranná. A tak i ve vzdělávání cizinců se za důležité ukazuje to, aby školy komunikovaly zpět směrem k ministerstvu a mezo článku. Jedině tak může státní úroveň poskytovat materiály, doporučení a nařízení vycházející z praxe a kopírující potřeby praxe.

V českém prostředí zatím neexistuje pravidelná evaluace či monitorování škol v otázce vzdělávání dětí-cizinců. Souvisí to s tím, že v současnosti neexistuje žádný kontrolní aparát, který by zkoumal, jak to ve školách s cizinci reálně probíhá. Ze strany školy k ministerstvu se ukázalo, že se potřeby učitelů a škol obecně nedostávají k ministerstvu, neexistují žádná zpětně monitorovací šetření, která by zjišťovala, jak vypadá praxe škol a jaké jsou jejich potřeby. Jedním z důsledků je, že sice nabízených seminářů o výuce dětí-cizinců je pro učitele poměrně dost (NÚV, NIDV, META, MŠMT), ale zájem o ně mezi dotazovanými není, protože nereflktují jejich potřeby.

V norském prostředí dochází pravidelně k mapování situace vzdělávání cizinců a na základě toho učitelé sdílejí své potřeby a tvoří se potřebná opatření pro učitele a školy. Díky pravidelné evaluaci a monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců, přicházejí materiály a nabídky DVPP ze státu a obce, se kterými jsou dotazovaní učitelé spokojeni. Vzdělávací kurzy učitelé oceňují a říkají o nich, že bez nich by byli v praxi bezradní. Naplňují tak jejich potřeby. Velkou prací v monitorování situace vzdělávání dětí-cizinců dělá NAFO, ale také obec a univerzita svými šetřeními. Již jsem zmiňovala polemiku testování dětí-cizinců v jejich znalosti norského jazyka. Ať už zaujmeme jakoukoli stranu barikády, je potřeba říci, že

výsledky těchto textů slouží jako další typ zpětné vazby směrem k ministerstvu i ke školám, jenž odkrývá oblasti, na které je potřeba zaměřit svou pozornost ve vzdělávání dětí-cizinců.

## **6.5 *Financování bez byrokratické zátěže***

Další z diskutovaných témat, které se ukázalo být zásadní v překlápění cílů v legislativě a strategických dokumentech do praxe, je finanční stránka škol a prostředky, které mají k dispozici na podporu dětí-cizinců a další vzdělávání učitelů.

V českém prostředí se jeví získání finanční podpory na bezplatnou jazykovou přípravu dětí-cizinců jako byrokratická zátěž, ať už podle § 20 nebo podle § 16. Tu totiž školy nezískávají automaticky. Co se týče paragrafu 20, aby školy získaly patřičné finance, je nutné žádat MŠMT o rozvojové programy *Podpora vzdělávání cizinců ve školách* (MŠMT, 2016). Ředitelé musí podávat často hned dvě žádosti, protože rozvojové programy jsou rozděleny do několika modulů, jeden modul podporuje vzdělávání dětí-cizinců z třetích zemí (MODUL A) a další je zaměřen na zajištění bezplatné přípravy k začlenění do vzdělávání dětí a žáků osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie (MODUL C). Ohlas je negativní – ať už kvůli samotnému procesu žádání, tak i kvůli rozlišování dětí podle jejich národnosti. V praxi totiž učitelé nerozlišují podle toho, odkud cizinec pochází – česky musí naučit každého nehlédě na jeho původ.

Podle § 16 školského zákona mají být děti-cizinci spolu s ostatními dětmi s jinou odlišností/poruchou vyšetřovány PPP. Na základě zprávy z poradny je škole přidělena finanční podpora na práci s těmito dětmi. Současně je na školy kladen požadavek, aby mohly pro dítě-cizince žádat asistenta pedagoga (podle § 16), musí již mít dítě za sebou průpravu v češtině na základě § 20 (ŠZ), což celý proces prodlužuje. Následkem zmíněného může být to, že některé školy zkrátka nechtějí podstoupit a nepodstupují takový byrokratický proces právě kvůli jeho složitosti a zdlouhavosti. Školení a kurzy v rámci DVPP jsou pro rozpočet škol často také velkou zátěží. Šetření ukázalo, že vzdělávání dětí-cizinců je často pro učitele časově náročné a záleží čistě na řediteli, zda a jak učitele za tuto snahu ocení.

V norském prostředí se situace liší v několika ohledech. Při získávání financí na děti-cizince ředitelé nepodstupují složitý byrokratický proces. Stačí pravidelně nahlásit, kolik dětí s potřebou SNO do školy dochází, a podle toho dostanou navýšený rozpočet. Neexistuje navíc rozlišování dětí podle národnosti tak, jako v českém prostředí, což situaci školám ulehčuje: všichni bez ohledu na národnost spadají do kategorie dětí s potřebou speciální výuky norštiny (SNO).

Dotazovaní ředitelé vidí jedinou, ale poměrně závažnou potíž v tom, že tendence je dnes jednak taková, poskytnout všem cizincům (kteří potřebují) patřičnou SNO, ale zároveň se po

školách požaduje, aby počty žáků ve třídách SNO snižovali, aby byl vidět pokrok. Takže ředitelé dnes musí více zdůvodňovat, proč dané dítě stále dochází na SNO, pokud taková podpora trvá déle než rok. Z hlediska rozpočtu jsou pro školy nároční asistenti pedagoga, na které nepřicházejí peníze navíc. Jejich zřizování je čistě v kompetenci ředitele a rozpočtu školy. Záleží tedy na řediteli, kolik asistentů přijme, kolik na ně vyčlení z rozpočtu peněz. Co se týče dalšího vzdělávání učitelů, mohou žádat o stipendium buď obec, nebo stát. Jejich vzdělávání tak zpravidla nezatěžuje rozpočet školy.

## ***6.6 Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání***

Mateřské školy jsou obecně považovány za důležitý článek, který připravuje děti na vstup do školy. Pro děti-cizince se zdá být pobyt v mateřské škole o to důležitější, protože v ní mohou nasát české prostředí, být v kontaktu s českými vrstevníky a pochytit alespoň základy vyučovacího jazyka, který budou potřebovat v základní škole. Cizinci, kteří chodí v cílové zemi do mateřské školy, tak získají jakýsi náskok a mohou se lépe orientovat ve škole základní.

Je jasné, že častokrát přicházejí děti-cizinci v pokročilejším věku a docházka do mateřské školy tak pro ně není relevantní. V obou zkoumaných kontextech se ale podle výpovědi učitelů školy potýkají často s cizinci, kteří se v zemi narodí, ale vyučovací jazyk při vstupu do základní školy neovládají. Česká republika tak spolu s Norskem čelí stejnému problému, kterým je nedostatečná návštěvnost dětí-cizinců v mateřských školách. Následkem je potom pro učitele prvních tříd práce navíc s těmi dětmi-cizinci, které již mohly se znalostí majoritního jazyka do škol přijít, kdyby do mateřské školy docházely.

V jedné ze sledovaných českých škol se ukázalo, že takové děti se snaží vzdělávat v přípravné třídě spolu s českými dětmi, které mají odklad. Kritiku učitelů si vysloužil fakt, že když dítě bez znalosti češtiny přijde do první třídy (často je české národnosti, protože se v České republice narodilo), ředitel neměl žádnou možnost, jak dotyčného v jazyce podpořit, protože byl evidován jako Čech, nikoli jako cizinec. Tuto skutečnost by měla inkluzivní reforma odstranit a nárok na podpůrná opatření by měly dostat i děti, které se v zemi narodily, ale český jazyk neovládají.

V norských zkoumaných školách učitelé označovali malou účast dětí-cizinců v předškolním vzdělávání jako v současnosti jedinou systémově nedořešenou věc v otázce vzdělávání dětí-cizinců. Jejich nízkou docházku si vysvětlují poměrně jednoznačně tím, že mateřské školy v Norsku nejsou povinné a navíc jsou zpoplatněné. Řada cizinců pochází z ekonomicky slabšího prostředí a nemůže si dovolit dítě do mateřské školy posílat. Učitelé v základních školách tak věnují těmto dětem spoustu energie a času, i když by mohly často přicházet do škol znalostí norštiny již vybavené.

## **6.7 (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům**

Často můžeme slyšet, že dokumenty jsou jedna věc a lidský faktor je věc druhá, ta, která skutečně vytváří realitu. Je tak nasnadě se ptát, zda a jak osobní přístup učitelů přispívá k podpoře vzdělávání dětí-cizinců.

Šetření na příkladu českých škol ukázalo, že pokud jsou vedení a učitelé nastavení proinkluzivně a k přijímání cizinců přistupují pozitivně, jsou schopni s vynaložením velké energie překonat ne tolik přející legislativu a byrokracii a poskytnout dětem-cizincům a jejich rodičům patřičnou podporu a dostat tak cílům a zásadám uvedeným ve školském zákoně a strategických dokumentech. Pokud takto nastavení nejsou, neexistuje v současné době žádný nástroj, který by měl šanci jejich přístup změnit. Realita výuky dětí-cizinců proto v českých školách může ukázat velmi odlišné přístupy k cizincům a odlišné způsoby realizace jejich podpory.

V norském prostředí se naopak projevilo to, že nastavení norského systému v podstatě zabraňuje učitelům nevímat si cizinců či jednat proti inkluzivně, protože jsou omezeni řadou dokumentů, jejichž cíle a pokyny musí plnit. Jejich plnění je následně kontrolováno již zmíněnou pravidelnou evaluací. Šetření však naznačilo, že ani precizní nastavení legislativy a strategických dokumentů a pro inkluzivní přístup učitelů nemusí stačit, pokud rodiče-cizinci nebudou chtít se školou spolupracovat a podporovat své dítě ve vzdělávání. Hlavně proto se dotazovaní učitelé snaží získat důvěru rodičů-cizinců ke škole jako instituci.

## **Shrnutí hlavních výsledků: odpovědi na specifické výzkumné otázky**

Výsledky prezentované v předchozích kapitolách v rámci interpretace, juxtapozice a komparace (části B -D ) byly podkladem pro odpovědi na specifické výzkumné otázky, které jsem si položila na začátku výzkumu. Na tomto místě shrnu hlavní nálezy tak, že odpovím na jednotlivé specifické výzkumné otázky.

*Jaké jsou charakteristiky státní podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*

Obecně lze tvrdit, že (snad i kvůli nízkému zájmu českého výzkumu o migraci jako takovou) v českém prostředí je stále zřejmý nízký zájem vlády o podporu školní adaptace dětí-cizinců. Legislativně je vzdělávání dětí-cizinců ošetřeno školským zákonem, který cizincům zabezpečuje rovné vzdělávací příležitosti. Co je myšleno rovností, však není zcela jednoznačné. Z nejvyššího dokumentu je patrná skepse, zda lze rovných příležitostí dosáhnout, a tak je jedním z hlavních cílů českého vzdělávání zmírňovat existující nerovnosti.

Na státní úrovni v České republice neexistuje žádná instituce zodpovědná primárně za podporu školní adaptace dětí-cizinců, neexistují ani žádné aktuální závazné národní dokumenty zabývající se primárně integrací či vzděláváním cizinců, ačkoli předešlé dokumenty nutnost zabývat se tímto tématem zdůrazňují. Cizinci spadají do kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Konkrétní závazné dokumenty o podpoře školní adaptace dětí-cizinců neexistují a neexistují tak žádné explicitně formulované cíle v oblasti vzdělávání dětí-cizinců. S oporou o výše uvedené lze o české makro úrovni uvažovat jako o stále nepřipravené na podporu školní adaptace dětí-cizinců.

Analýza norských národních dokumentů naopak ukázala, že podpora školní adaptace dětí-cizinců je pro norskou vzdělávací a integrační politiku jedno z klíčových témat, kterému se přizpůsobují další postupy a návrhy vzdělávací politiky. O tom, že téma je prioritní, svědčí existence řady dokumentů a explicitní výzvy a cíle ve vzdělávání dětí-cizinců, stejně jako pravidelné monitorování současného stavu vzdělávání a podpory dětí-cizinců. Téma není roztržštěné, má ho na starost jedno ministerstvo. Již na úrovni národních dokumentů se hovoří o identitě dětí-cizinců a důležitosti zachování vlastní kultury, což svědčí o multikulturním přístupu norské vzdělávací politiky.

### *Jaké jsou charakteristiky lokální podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*

Jelikož na národní úrovni neexistuje v českém prostředí žádný dokument pojednávající speciálně o podpoře a vzdělávání dětí-cizinců, očekává se, že zodpovědnost je převedena na úroveň regionální. Ovšem šetření ukázalo, že regionální úroveň je taktéž nepřipravená na podporu školní adaptace dětí-cizinců. Na základě provedené analýzy se ukázala být patrná mezera v rozdělení zodpovědností za vzdělávání dětí-cizinců. Zcela absentuje hierarchie zodpovědnosti a není jasné, za co má konkrétně zodpovědnost stát, kraj, obec, ŠPZ či další instituce relevantní v této otázce. Díky inkluzivní reformě je nicméně patrná snaha více zapojit PPP do vzdělávání dětí-cizinců, i když v době šetření (půl roku po spuštění reformy) nebyly na vyšetřování dětí-cizinců poradny připraveny personálně, ani diagnosticky. Intenzivněji se v posledních letech podporou školní adaptace dětí-cizinců na regionální úrovni (kromě neziskových organizací jako je META) zabývají instituce přímo řízené MŠMT (NIDV, NÚV) nabízející podporu učitelům a rodičům-cizincům, stejně patrná je snaha posílit krajská centra.

Za zajímavé považuji zjištění, že přes absenci národních cílů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců, v pražském strategickém vzdělávacím dokumentu je část věnována explicitně vzdělávání dětí-cizinců. Dokument tak nevychází z žádné strategie prezentované na národní úrovni, ale reaguje na svou aktuální demografickou situaci Prahy, kde děti-cizinci ve školách již zdaleka nejsou zanedbatelnou skupinou, a jejich vzdělávání se musí intenzivněji řešit a plánovat i bez opory v národních dokumentech.

Na základě provedeného šetření v norském prostředí je možné tvrdit, že regionální úroveň odráží cíle státní úrovně. A tak se i norská mezo úroveň vyznačuje existencí strategických dokumentů vztahujících se více či méně k podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Znatelné je jasné rozložení kompetencí, povinností a zodpovědnosti v otázce vzdělávání dětí-cizinců, které je zaneseno již ve školském zákoně, mezo úroveň pak ví, co se od ní očekává, a má jasně daný úkol. Norské obce mají obecně velkou roli ve vzdělávání dětí-cizinců. Zřizují jazykovou podporu ve školách, školám na ni poskytují finance a někdy také personál. Záleží na jednotlivých obcích, kolik podpory dětem-cizincům věnují (odvíjí se od počtu cizinců v dané obci). Za důležitý mezník lze považovat vznik národní organizace NAFO, která (jak se uvádí v dokumentech) posunula vzdělávání cizinců na dobrou cestu. NAFO vytváří řadu materiálů pro výuku dětí-cizinců, podporuje posilování spolupráce škol s rodiči-cizinci a též se stará o pravidelnou evaluaci podpory dětí-cizinců ve školách v jednotlivých obcích. Díky tomu mají obce i stát zpětnou vazbu a snadno se dozvědí o oblastech, které je potřeba v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců posílit. PPT je dalším orgánem, který hraje důležitou roli a který doplňuje fungující celek.



*Jaké jsou charakteristiky podpory školní adaptace dětí-cizinců v českých a norských základních školách z pohledu vedení a učitelů škol?*

Vzhledem k výsledkům popsaným na české makro a mezo úrovni, je patrné, že konečná zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců, je přenesena téměř výhradně na jednotlivé školy. Podporu ve zkoumaných českých školách lze na základě provedeného šetření shrnout následovně: učitelé se s málem, které mají k dispozici, snaží dát dětem-cizincům co nejvíc, aby jim pomohli co nejrychleji si osvojit český jazyk. Důležitá se ukázala být postava ředitele školy, která směřuje celkové nastavení školy. Pokud vedení není nastaveno proinkluzivně a pokud se nestaví proaktivně k podpoře dětí-cizinců, mají učitelé ztíženou práci a cítí se být ve svých snahách osamoceni.

Můžeme říct, že podpora dětí cizinců probíhá v České republice především v jazykové oblasti, kdy jsou dětem-cizincům nabízeny kroužky českého jazyka a individuální intervence. V běžné třídě se učitelům osvědčuje asistent pedagoga, který však není stále zcela běžný (záleží na řediteli). Pakliže nemají k dispozici asistenta, určí jednoho ze spolužáků, který pomáhá cizinci, když si neví rady. V sociální oblasti si lze podporu představit tak, že učitelé podporují děti-cizince a jejich rodiče, aby trávily co nejvíce času s českými dětmi, alespoň ve školní družině a dále na mimoškolních zájmových kroužcích. Na psychickou oblast podpory školní adaptace dětí-cizinců se školy příliš nesoustředí, nejzásadnější podporou je v tomto ohledu především nevyvíjení tlaku na děti-cizince, poskytnutí času na „rozkoukanou“ a pozitivní přístup učitelů. Šetření ale neukázalo větší tendenci učitelů věnovat se např. identitě dětí-cizinců, ve které často nemusí mít jasno kvůli odlišným očekáváním rodičů a školy.

Rodiče-cizinci nijak systematicky podporováni nejsou. Učitelé se je snaží motivovat ke spolupráci a snaží se apelovat na důležitost toho, aby se doma dětem věnovali a zajímali se o dění ve škole, i když sami nemusí umět česky. Přístup českých učitelů nese znaky asimilační, kdy děti-cizinci nemají ve škole příliš prostoru rozvíjet a upevňovat svou původní kulturu. Tendence je spíše taková, aby se z dětí-cizinců co nejrychleji staly děti co nejvíce podobné svým chováním českým dětem.

Učitelé jsou obecně nespokojeni s podporou, jakou dostávají v otázce vzdělávání dětí-cizinců od státu a regionu (DVPP nereflkuje potřeby učitelů, není dostatek materiálů pro výuku cizinců s různou znalostí češtiny pro jednotlivé předměty, PPP nemají diagnostické nástroje, chybí zde odborníci). Takže k posílení lokální podpory, o které se píše ve strategických dokumentech (a díky níž by měli učitelé dostat diagnostickou a metodickou pomoc při práci s dětmi-cizinci), zatím nedochází. Potíž lze vnímat i v tom, že kvůli neexistenci pravidelného monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců, se zpět k ministerstvu tyto informace

dostávají jen stěží. Zásadní otázky učitelů, tedy jak vyučovat děti-cizince (především ty z odlišných kultur a ty s nulovou znalostí češtiny), zůstávají neslyšeny a bez oficiální odezvy.

Podpora školní adaptace dětí-cizinců v norských školách probíhá na základě výsledků provedeného šetření bez větších problémů především kvůli dobře nastavené podpoře škol z makro a mezo úrovně, díky které mají učitelé potřebné informace a materiály pro podporu školní adaptace dětí-cizinců, ale i pro řešení komplikovaných situací, které mohou nastat. Proto šetření neukázalo žádné velké obavy učitelů, kromě jednotlivých zmínek těch nejmladších učitelů o tom, že nejsou dost dobří v zahrnování kultury dětí-cizinců do výuky (potřebují více zkušeností). Dotazovaní norští učitelé přistupují k podpoře školní adaptace dětí-cizinců ryze v duchu multikulturního přístupu, kdy velmi často u dětí-cizinců zdůrazňují důležitost uchování si původní kultury a vybudování hrdosti na svou původní kulturu. Učitelé se proto snaží do vyučování zahrnout kulturu dětí-cizinců. Obecně jsou učitelé rádi za velkou diverzitu ve svých třídách, protože reflektuje národnostní složení a multikulturalitu hlavního města. Děti ji tak zažívají na vlastní kůži a jsou lépe připraveny na život v multikulturním městě než na školách s malým počtem cizinců.

Podpora dětí-cizinců probíhá především v oblasti jazykové. Nejběžněji podporují norské školy děti-cizince speciální výukou norštiny jako druhého jazyka (SNO), dále přípravnou třídou, kterou zřizuje obec jen v některých školách s vysokým počtem dětí-cizinců. V sociální oblasti probíhá podpora především tím, že učitelé motivují děti-cizince, aby docházely do volnočasových kroužků v rámci tzv. aktivní školy. Norští učitelé kladou důraz také na podporu psychické oblasti v školní adaptaci dětí-cizinců, přičemž značnou část svého času věnují debatám o identitě dětí-cizinců a důležitosti udržení si své vlastní kultury.

*Jaké jsou zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí v makro, mezo a mikro úrovni?*

Mám-li na tomto místě upozornit na hlavní shody a rozdíly v provedeném šetření na všech třech úrovních, je nutné zdůraznit především rozdílný přístup k podpoře školní adaptace dětí-cizinců hned na české a norské státní úrovni. Norské dokumenty totiž oproti těm českým považují vzdělávání dětí-cizinců a podporu jejich školní adaptace za jedno z prioritních témat norské vzdělávací politiky. Této prioritě jsou následně věnovány další strategické dokumenty, které poměrně detailně popisují rozložení zodpovědnosti jednotlivých institucí vůči podpoře školní adaptace dětí-cizinců, stejně tak popisují konkrétní způsoby, jakými lze školní adaptaci dětí-cizinců podpořit. České státní vzdělávací dokumenty se drží ve velmi obecné rovině a nepopisují žádné ze zmíněných oblastí. Vzdělávání dětí-cizinců tak pro české prostředí zatím není prioritní oblastí vzdělávací politiky. Nejspíš z tohoto důvodu není podpora školní adaptace dětí-cizinců nijak systematizována ani na české regionální úrovni. V norském prostředí naopak

díky pevné základně v národních dokumentech ty regionální dále rozvíjí a konkretizují dané cíle v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců. Díky jasnému rozložení zodpovědnosti v podpoře školní adaptace dětí-cizinců jednotlivé instituce pracují na svých úkolech a celek funguje bez větších obtíží.

Nastíněná situace v českém i norském prostředí se následně odráží v praxi konkrétních škol. V českých zkoumaných školách se situace projevuje především tím, že učitelé necítí podporu ze strany státu a regionu, cítí naopak nezáměr a pociťují, že celková zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců je přenesena na ně. Proto je možné vidět různé praxe a způsoby podpory školní adaptace dětí-cizinců v jednotlivých českých školách, které se odvíjí od přístupu vedení školy. Obecně lze ale říci, že se čeští učitelé soustředí především na to, aby „přežili“. Naopak norští učitelé se díky pevné základně v národních a regionálních dokumentech nesoustředí na přežití, ale na to, jak být v podpoře školní adaptace dětí-cizinců ještě lepší, a tak se chtějí více soustředit na rozvoj svých vlastních kompetencí. Důvodem, proč jsou norští učitelé spokojeni se současnou situací podpory školní adaptace dětí-cizinců a mohou se soustředit na svůj vlastní rozvoj, je jejich důvěra ve stát a obec, které aktivně přijímají zodpovědnost za nově příchozí děti-cizince, zajímají se o dění ve školách pravidelnými evaluacemi, na základě jejichž výsledků tvoří vzdělávací kurzy pro učitele, potřebné materiály pro výuku dětí-cizinců a pomáhají v komunikaci s rodiči-cizinci. Díky důvěře ve stát jako takový norští učitelé nevykazovali obavy z přibývajících množství dětí-cizinců. Všechny tyto oblasti naopak u českých učitelů vyvolávají frustraci a nespokojenost. Lze se domnívat, že jedním z důvodů může být fakt, že Norsko již od 70. let buduje svůj specifický sociální stát, pro který je typické obecně větší zasahování do všech oblastí společnosti, což v českém prostředí může být vzhledem k naší minulosti stále vnímáno spíše negativně. Dalším vysvětlením mohou být také finanční prostředky, o kterých je obecně známé, že v Norsku jsou, a které stát hojně využívá na podporu školní adaptace dětí-cizinců.

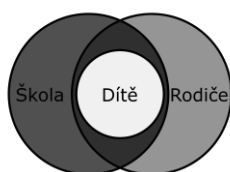
*Jaké jsou oblasti, které aktéři napříč prostředím vnímají jako klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců?*

Ukázalo se sedm oblastí, které učitelé z řad českých i norských respondentů považují za zásadní pro úspěšnou podporu školní adaptace dětí cizinců. Jedná se především o oblast pravidelné komunikace státu se školami, a to formou strategických a metodických dokumentů, stejně jako formou pravidelné evaluace a zjišťování potřeb učitelů v oblasti podpory školní adaptace dětí-cizinců. Druhou oblastí je, aby vzdělávací politika vnímala inkluzivní vzdělávání jako prioritu a aby k němu jako k prioritě přistupovala. Třetí oblastí se ukázala být důležitost jakéhosi mezo článku, tedy regionální úrovně a organizací, které školám pomáhají v podpoře

školní adaptace dětí-cizinců. Pátou oblastí je otázka získávání financí. Dotazovaní považují za klíčové, aby finanční podpora na podporu školní adaptace dětí-cizinců přicházela z makro a mezo úrovně bez větší byrokratické zátěže pro školy. Šestou oblastí se ukázala být nutnost posílit účast dětí-cizinců v předškolním vzdělávání, což pomůže jednak samotným dětem a jejich rodičům, ale také učitelům. Jako poslední oblast byla identifikována důležitost osobního přístupu vedení škol k otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců. Vedení otevřené k této podpoře má tendenci pro děti-cizince realizovat více podpůrných opatření a podporovat v jejich realizaci také své učitele.

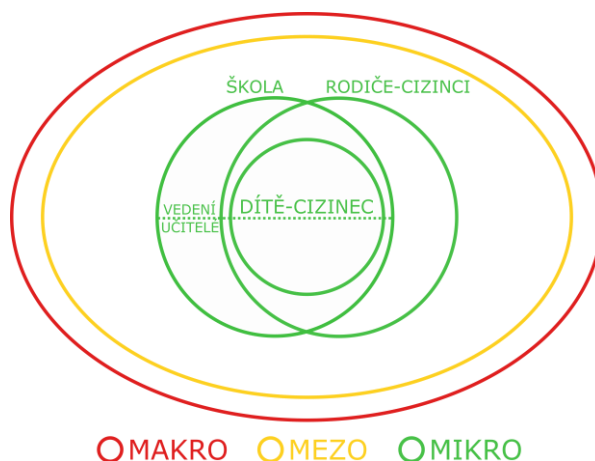
## Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců: odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Pro uzavření celé práce zbývá už jen zodpovědět hlavní výzkumnou otázku disertačního projektu, která se ptala: *Jaké poznatky přináší srovnání podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?* Na základě provedeného šetření je možné vytvořit návrh ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců podle toho, jak je o této podpoře pojednáno ve strategických vzdělávacích dokumentech a jakou podporu dotazovaní respondenti vnímají jako úspěšnou. Za východisko modelu jsem zvolila ideální model školní adaptace dětí-cizinců vytvořený autorkami Brizuelou a Garciou-Sellers (1999), detailněji popsany v druhé kapitole teoretické části textu, nyní ho pouze graficky připomenu v obrázku 4:



Obrázek 4: Ideální model školní adaptace dětí cizinců

Tento model jsem doplnila o mezo a makro úroveň, které se jeví být zásadní při realizaci podpůrných opatření pro děti-cizince v praxi škol. Podpora by se měla ideálně týkat všech klíčových aktérů, kteří do procesu školní adaptace dětí-cizinců vstupují (vedení a učitelé, rodiče-cizinci a samotné dítě-cizinec), přičemž na základě svých dat vnímám jako vhodné odlišit ve schématu vedení školy a učitele. Pokud některá část schématu nefunguje a naopak selhává, je narušen celý proces podpory školní adaptace dětí-cizinců. Schéma ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců proto navrhuji znázorňovat, jak je uvedeno v obrázku 5:

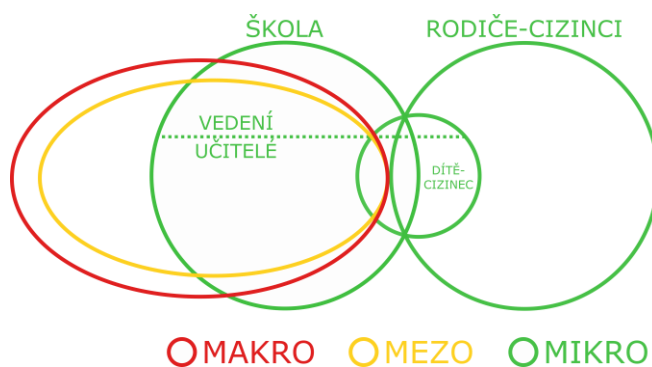


Obrázek 5: Ideální schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců

Tento ideální model nyní využijí ke grafickému shrnutí procesu podpory školní adaptace dětí cizinců v obou zkoumaných zemích. Nejprve představím schéma vytvořené pro **české prostředí** (viz Obrázek 6), které lze chápat následovně. Národní (makro) úroveň podpory školní adaptace dětí-cizinců se v českém prostředí soustředí výhradně na dění školy, a to na podporu dětí-cizinců a učitelů, ačkoli i v těchto oblastech byla zjištěna místa, která dokumenty neřeší. Dozvíme se především něco málo o možnostech jazykové podpory dětí-cizinců, o podpoře učitelů v rámci nabídky DVPP, avšak bez závazných metodik či postupů pro učitele. O rodičích-cizincích nepojednávají žádné strategické dokumenty, proto červený kruh nepojímá celou oblast vedení a učitelů a rodiče-cizince nepokrývá vůbec.

Co se týče regionální (mezo) úrovně, ani tam neexistuje v českém prostředí systematická podpora, která by se týkala všech aktérů adaptace dětí-cizinců. Dílčí snahy směřují na snahu podpořit učitele (dalším vzděláváním). Jedná se jinak spíše o iniciativy neziskových organizací. Obec jako zřizovatel základních škol za vzdělávání dětí-cizinců nepřijímá zodpovědnost. Proto ani žlutý kruh nepojímá všechny aktéry.

Schéma ve vnitřní části, tj. část popisující mikro úroveň, lze číst tak, že spolupráce s rodiči-cizinci není taková, jakou by si učitelé představovali, a děti-cizinci často nepřijímají rysy české kultury a udržují si výhradně tu svou. Což také souvisí s tím, že se učitelům nedaří rodiče-cizince získat na svou stranu. Proto ve schématu není kruh reprezentující dítě-cizince uvnitř průniku kruhů školy a rodičů-cizinců, ale naopak je posazen spíše doprava (do kurhu rodičů-cizinců). Stejně tak vedení školy se ne vždy aktivně o adaptaci zajímá. Protože nejsou jasně daná pravidla, záleží do velké míry na vedení školy, jakou podporu a v jaké míře bude škola cizincům nabízet. Šetření v českém prostředí nicméně ukázalo, že učitelé jsou těmi, kteří podporují všechny tři aktéry adaptace dětí-cizinců (sami sebe, děti-cizince a rodiče-cizince) bez větší podpory ze strany mezo či makro úrovně. Učitelé jinými slovy přebírají téměř celou zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců. Ve schématu proto byla největší plocha čárkovanou zelenou čarou přidělena právě učitelům.

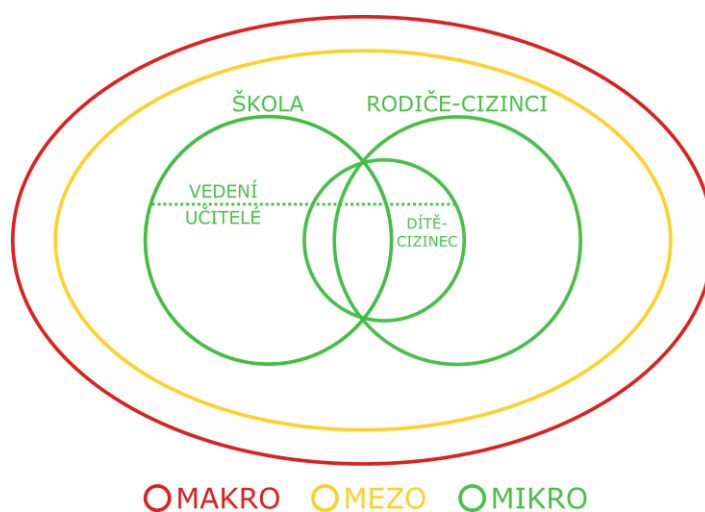


Obrázek 6: Schéma podpory školní adaptace dětí cizinců v českém prostředí

Naproti tomu schéma vytvořené na základě výsledků analýzy dat sesbíraných v **norském prostředí** se velmi blíží ideálnímu modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců (viz Obrázek 7). Stěžejní je kontrola státu nad celým procesem, což lze podložit řadou existujících dokumentů o vzdělávání a podpoře dětí-cizinců. Školy mají jasně dané, podle jakých pravidel podpora školní adaptace dětí-cizinců probíhá. Je zde málo prostoru pro jinakost a různost škol. Již národní dokumenty se zabývají podporou adaptace dětí-cizinců včetně podpory rodičů-cizinců, učitelů a vedení škol. Proto červený kruh pojímá všechny aktéry adaptace dětí-cizinců.

Všichni aktéři jsou podporováni také na mezo úrovni, a to opět existencí regionálních dokumentů, ale také prakticky spoluprací s NAFO, PPT, či UiO. Proto i žlutý kruh zcela pojímá všechny tři aktéry adaptace.

Od respondenty vnímaného ideálu se norské prostředí na základě sesbíraných dat liší v mikro úrovni, kdy šetření ve školách ukázalo, že ne vždy se vedení školy aktivně zajímá speciálně o podporu školní adaptace dětí-cizinců. Má na to učitele, které si vybírá právě s důvěrou, že se o cizince postarají samostatně. Proto také v tomto schématu je většina plochy věnována čárkovanou zelenou čarou učitelům. Ani spolupráce s rodiči-cizinci není ideální. Ačkoli dotazovaní zdůrazňovali, že komunikace s rodiči-cizinci je velmi individuální, často se jim stává, že se škola maximálně snaží rodiče-cizince podpořit, začlenit je do dění školy, ale ti ne vždy podanou ruku přijmou. A tak děti-cizinci často žijí ve dvou separátních světech, což zůstává pro norské prostředí stále výzvou. Tato fakta jsou vyznačena tím, že nejnížejší zelený kruh zastupující dítě-cizince, není postavený ve středu schématu, ale je posunutý doprava, do části reprezentující rodiče-cizince a původní kulturu dětí-cizinců.



Obrázek 7: Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí

Srovnání školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí přineslo návrh ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců obsahující úrovně a oblasti, v jakých lze o této podpoře uvažovat při snaze učinit podporu efektivnější. Národní modely potom vznikly díky komplexnímu výzkumnému šetření, které zahrnovalo sběr a analýzu dat v makro, mezo a mikro úrovni v českém a norském prostředí za využití čtyř krokové metody srovnání. Právě takový postup umožnil úvahy o současném stavu či připravenosti dvou vzdělávacích systémů na podporu školní adaptace dět-cizinců. Vytvořené modely jsou schopny tento stav graficky znázornit a poukázat na mezery a výzvy, kterým zkoumané systémy čelí. V českém prostředí jsou to především nedostatečně zpracované strategické dokumenty národní a regionální úrovně. V norském prostředí především spolupráce s rodiči-cizinci. Díky těmto zjištěním lze model dále využít i jako evaulační nástroj, který umožní usuzovat o aktuálním stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců při dalších výzkmných či evaluačních šetření.



## **DISKUSE**

Teoretická východiska disertační práce jsem postavila na dvou konceptech, rovných vzdělávacích příležitostech a strategiích integrace cizinců. Poukázala jsem na to, že neexistuje shoda v chápání toho, co je rovnými vzdělávacími příležitostmi myšleno, ani ve způsobech, jakými jich lze dosáhnout. Rovnost tak lze často na jedné straně chápat jako stejnost, na straně druhé jako spravedlivost či férovost ve vzdělávání (Greger, 2010; Demeuse, et al., 2001). Na rovnost lze nahlížet také v několika rovinách, rovnosti vstupů a výstupů, nebo rovnosti přístupu, podmínek či výsledků vzdělávání (Coleman, 1968). Pokud jde o druhý koncept, pojednala jsem o tom, že národní integrační strategie cizinců do značné míry ovlivňují samotné dění ve škole i způsoby, jakými je v ní přístupováno k dětem-cizincům. Zároveň jsem uvedla, že moderní demokratické státy prosazují v současné době výhradně multikulturní tendence ve vztahu k cizincům (srov. Naik, 2012; Brubaker, 2001, 1991; Greenman & Xie, 2008; Rodrigues-Garcia, 2010). Nyní budu diskutovat, jak se oba koncepty promítly ve dvou prostředích zkoumaných v empirické části této práce.

Co se týče rovných vzdělávacích příležitostí pro děti-cizince, čeští i norští respondenti se shodovali, že rovnost přístupu je dětem-cizincům zabezpečena tím, že jsou vzdělávány v hlavním proudu. Shodně o rovných příležitostech dotazovaní respondenti napříč prostředím dále uvažovali ve smyslu rovnosti podmínek, které chápou jako *spravedlivé* (srov. Greger, 2010; Lynch, 2001; Coleman, 1968). Žádný z respondentů nedospěl k jejich zjednodušenému vnímání jako *stejných* (srov. Demeuse et al., 2001). Jinými slovy, respondenti si byli vědomi toho, že děti-cizinci potřebují ve školách specifický přístup. Respondenti zároveň také zmiňovali, že rovných příležitostí není v praxi dosahováno a obecně jsou k jejich dosažení skeptičtí. Přiklánějí se spíše k tomu, že úkolem učitelů je zmírňovat nerovnosti, o což se všichni jistým způsobem snaží (srov. Coleman, 1968).

České a norské legislativní i strategické dokumenty potvrdily trend nastíněný v teoretické části práce, sice že za jedinou správnou integrační strategií je považován multikulturní přístup k cizincům. Zatímco asimilační tendence jsou kritizovány a v dokumentech nejsou oficiálně zmiňovány. Kromě národních integračních strategií jsou české a norské školy do jisté míry omezeny typem modelu, v rámci něhož se děti-cizinci vzdělávají. V českém prostředí je vzdělávání dětí-cizinců realizováno v rysech integračního modelu (srov. Eurydice, 2004). Dítě-cizinec se tak prvním dnem svého pobytu v české škole stává součástí české třídy, českého kolektivu. V norském prostředí lze hovořit o modelu integračně-separačním (Eurydice, 2004), jelikož některé školy nabízí dětem-cizincům několikaměsíční přípravné třídy před tím, než jsou zařazeny do běžných tříd. Samotné přípravné třídy jsou zřizovány v rámci běžných škol s cílem co nejrychleji děti-cizince naučit norsky, aby

byly schopny komunikovat v běžných třídách s norskými spolužáky a aby byly schopny sledovat výuku v norštině.

Nicméně výsledky provedeného šetření v českých a norských školách ukázaly, že realita ne vždy odpovídá multikulturním zásadám, které jsou prosazovány v dokumentech. Výpovědi dotazovaných učitelů naznačily, že jim je multikulturní přístup blízký, ale často nevědí, jak by ho měli v praxi realizovat. A tak se v řadě ohledů vyznačuje praxe učitelů spíše asimilačními prvky. To plyne především z výpovědí českých učitelů, kteří připustili obavy týkající se toho, jak do své výuky začleňovat prvky multikulturní výuky, pokud zrovna neprobírají jednoznačná témata k tomu vybízející (Vánoce, jídlo apod.). Stejně tak čeští učitelé nevědí, jak děti-cizince v rámci vyučování prezentovat jako přínos pro ostatní (srov. Hauge, 2009). Proto je cílem učitelů, aby se děti-cizinci co nejrychleji a co nejvíce podobaly dětem českým. Jedním z vysvětlení této snahy může být obecně vysoký počet dětí ve třídě, kvůli kterému se učitelé nemohou věnovat dětem-cizincům individuálně. Proto si často přejí přípravné třídy pro děti-cizince, které by dětem usnadnily první měsíce pobytu v české škole, a učitelé by nemuseli řešit situaci, co s cizincem, který má nulovou znalost češtiny, v běžné třídě. Norští učitelé, kteří mají oproti českým respondentům více zkušeností, takové obavy projevovali jen výjimečně. Naopak norští učitelé byli navíc přesvědčeni, že děti-cizinci jsou pro ostatní žáky přínosem, a to už jen svou přítomností, která norským žákům umožňuje okusit kulturně heterogenní prostředí zblízka. Ve škole, kde byla přípravná třída, si učitelé pochvalovali, že se mohou dětem cizincům věnovat hlouběji v jiných ohledech, než je jazyk (vztahy, identita atd.).

V šetření provedeném v rámci disertační práce se také potvrdil předpoklad, že učitelé ve školách s nízkým počtem cizinců a malou kulturní diverzitou jsou hůře vybaveni k tomu, aby vyučovali multikulturně (srov. Jenks, Lee, & Kanpol; Kitsans & Mason, 2012). Naopak se v mém šetření zcela neprojevila domněnka (na jejímž základě jsem také vybírala školy), že školy s vyšším počtem cizinců se budou jejich podpoře věnovat intenzivněji (srov. Øzerk, 2013, 2009; Øzerk & Øzerk, 2015; Øzerk & Whitehead, 2012; Øia, 2000). V norském prostředí tomu tak skutečně bylo, ovšem ne ve sledovaných českých školách. V těch se zdá, že největší roli hraje vedení školy, které rozhoduje o míře a kvalitě podpory dětí-cizinců bez ohledu na samotný počet dětí-cizinců. Přístup respondentů k dětem-cizincům tak lze na základě šetření označit za multikulturní v názorech českých i norských učitelů, v praxi především učitelů norských.

Asimilační a multikulturní rysy ve vzdělávání lze na základě výsledků šetření diskutovat také v dalších ohledech. První z nich je přístup škol k výuce vyučovacím a mateřského jazyka dětí-cizinců. Ukázalo se, že všichni dotazovaní respondenti si byli vědomi toho, že děti-cizinci, kteří neovládají dobře vyučovací jazyk, mají potíže se školními výsledky

a s celkovou integrací (srov. Hermansen, 2016; PISA, 2015; Shapira, 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011). Proto se většina podpory přicházející ze strany českých i norských škol týká právě podpory vyučovacího jazyka (srov. Zelazek, 2016; Papademetriou, 2009; Zoletto, 2007). Dotazovaní zmiňovali, že stejně tak je pro děti-cizince důležité udržet si mateřský jazyk. Shodli se ale na tom, že k podpoře mateřského jazyka by mělo docházet mimo školní prostředí (srov. Strobel, 2016; Jäkel, et al., 2015; Garcia-Sanchez, 2010). Takový postoj prezentovali překvapivě také norští učitelé, přičemž v Norsku bylo ještě před několika lety zcela běžné mít ve školách dvojjazyčnou výuku a dvojjazyčné učitele (Meglitsch, 1985). To mělo ale bohužel naopak segreganční efekt. V jazykové oblasti tak lze v obou prostředích vidět asimilační přístup a nejistotu, jak naložit s mateřskými jazyky dětí-cizinců. Multikulturní přístup totiž předpokládá, že jazyky všech dětí budou považovány za stejně hodnotné a budou mít ve škole své místo (Hauge, 2009). Což se ale ani v jednom prostředí neděje.

Další oblastí je otázka podpory formování identity dětí-cizinců. Úzce souvisí s tím, jak učitelé obecně vnímají samotnou přítomnost dětí-cizinců ve školách. Šetření odkrylo, že složitým vnímáním vlastní identity u dětí-cizinců (srov. Moree, 2015; Brenna, 2008; McCarthy, 1998) se zabývají pouze norští učitelé. Snaží se podporovat děti-cizince v udržení si své vlastní kultury a hrdosti na svůj původ, aby nedocházelo k pohrdání vlastní etnicitou (srov. Meglitsch, 1985). Tento výsledek je jedním z ukázek multikulturního přístupu norských učitelů k dětem-cizincům. Dotazovaní čeští učitelé se jejich identitou příliš nezabývají. Proto i v této otázce lze v českém prostředí hovořit o asimilačním přístupu. Na druhou stranu je důležité zmínit to, že někteří čeští učitelé uváděli v souladu s Olsenem (1998), že dětem-cizincům pomáhají překonávat národnostní stereotypy, které jsou zakořeněné v českém prostředí a které často automaticky přejímají právě děti-cizinci. Čeští učitelé to dokladovali na příkladech ukrajinských chlapců, kteří jsou přesvědčeni, že musí po základní škole jít pracovat manuálně stejně tak jako ostatní dospělí, kterými jsou obklopeni. Takové stereotypy se čeští učitelé snaží nabourávat a zvyšovat vzdělávací ambice dětí-cizinců, což lze považovat naopak za ukázkou multikulturního rysu v přístupu českých učitelů k dětem-cizincům.

Poslední oblastí, ke které se zde vyjádřím, je otázka spolupráce rodičů-cizinců a školy. Šetření odkrylo důraz, který dotazovaní učitelé napříč prostředími kladou na úzkou a pravidelnou spolupráci s rodiči-cizinci. Pro úspěšnost podpory adaptace dětí-cizinců ji považují za klíčovou. Podle učitelů bez podpory ze strany rodičů-cizinců jen těžko dochází k začlenění dítěte-cizince (srov. Hauge, 2014; Bouakaz, 2007; Smit, et al., 2007; Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Současně čeští i norští učitelé potvrdili, že rodiče-cizinci zpravidla čekají na podnět ze strany školy a jsou charakterističtí taktikou *wait and see* (srov. Smit, Sluiter, Driessen, & Slegers, 2007), proto bývá účast rodičů-cizinců ve škole obecně nižší než rodičů majoritních

(srov. Smit, et al., 2007; Joshi, Eberly, & Konzal, 2005). Zahrnutí rodičů-cizinců do běžného chodu školy označovali čeští i norští učitelé za jednu z největších výzev vůbec. A tak, i když se přáním úzké spolupráce s rodiči-cizinci dotazovaní v této otázce vyjadřovali v rysech multikulturního přístupu, v praxi se jim ho nedaří vždy realizovat.

Na základě těchto výsledků vnímám jako stále aktuálnější otázku pro dnešní evropskou společnost, *jak vytvořit fungující multikulturní společnost?* Stejně jako řada odborníků (Tellevik Dahl, 2016; Lund & Lee, 2015; Šindelářová & Škodová, 2012 apod.) jsem přesvědčená, že změna musí nastat přes vzdělávání. Ne jenom děti-cizinci, ale také jejich rodiče, se začínají pravidelně setkávat s majoritním obyvatelstvem ve školách. Není lepší šance a možnost na tvorbu kulturně heterogenní společnosti, než vytvořit multikulturní školy s charakteristikami uvedenými v teoretické části práce. Multikulturní školy nevzniknou přes noc a neexistuje správný návod, jak je vytvořit. Na základě předložené diskuse výsledků lze o sledovaných českých školách přemýšlet v jistých ohledech jako o mono- či interkulturních (srov. Phil, 2000 in Mousavi, 2014) a o norských jako o mezistupni mezi školami interkulturními a multikulturními. K přídomku multikulturní chybí českým i norským školám dva společné prvky: uznání mateřského jazyka dětí-cizinců a vyučovacího jazyka jako rovnocenných a fungující spolupráce s rodiči-cizinci. V českých školách navíc schází učitelům schopnost dosáhnout stavu, kdy děti-cizinci budou v rámci výuky obohaceni pro ostatní žáky a schopnost přirozeně začlenit do výuky multikulturní prvky.

Aby se české i norské školy o něco přiblížily ideji multikulturní školy, je nutné soustředit se na způsob zavádění změn jdoucích *shora*, přes přípravu budoucích učitelů, vhodnou nabídku dalšího vzdělávání učitelů, technické vybavení škol, materiální zabezpečení výuky pro ulehčení práce učitelů až po reálnou práci s dětmi-cizinci a jejich rodiči. U myšlenky, že změny musí přicházet *shora* od vzdělávací politiky, bych se ráda zastavila. Šetření ukázalo, že ne nutně se vždy realizuje to, co je uvedeno ve strategických dokumentech, a že se často jedná o věty vágnějšího sdělení, které musí být v dnešních dokumentech obsaženy vzhledem k obecné tendenci považovat multikulturní a inkluzivní přístup ve vzdělávání jako ten správný.

Norskou vzdělávací politiku můžeme v tomto ohledu vzhledem k předloženým výsledkům charakterizovat jako zásadní politiku s reálným účinkem (*substantive policy*) (Smitty, 2018; Dmick & Murray, 2017; Krause, 2011), která usiluje o to, aby její cíle a nařízení fungovala v praxi. Na druhou stranu výzkum naznačil, že v českém prostředí lze v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců hovořit o tzv. symbolické politice (*symbolic policy*) (Boussaguet, 2016; Elias, 1983; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980; Hy, 1978). Ta je viditelná především v politických dokumentech, aby uspokojila vyšší instance a širší veřejnost, avšak

nezáleží jí na tom, zda a jak moc je v realitě efektivní nebo zda ve vzdělávání způsobuje nějaký reálný efekt. Za důvod symbolické politiky v oblasti školní adaptace dětí-cizinců můžeme považovat stále nízký počet cizinců v základních školách (v evropském měřítku). Dalším důvodem může být také naše poměrně krátká zkušenost s přijímáním cizinců obecně, kvůli které se ještě nestačily projevit negativní dopady nedostatečné podpory ze strany vzdělavacích, ale také integračních politiky. Omezená délka zkušenosti s sebou nese omezený čas na pokusy a omyly v otázce integrace cizinců obecně. Proto nevíme, co v našem prostředí funguje a co ne, v zahraniční dobré praxi se neinspirujeme. I když v dokumentech zmínka o inspiraci je, není již zřejmé od koho, kde přesně a jakým způsobem má k inspiraci docházet. Neexistují závazné prováděcí dokumenty pro učitele o tom, jak postupovat, když přijde nové dítě-cizinec. Učitelé často nevědí, co je možné v rámci podpory školní adaptace dětem-cizincům nabízet, nevědí, co se osvědčuje a co se doporučuje.

Důsledkem této symbolické politiky je fakt, že se čeští učitelé snaží sami stavět dům bez pořádných základů podle toho, jak moc jsou sami do problematiky vzdělávání dětí-cizinců zainteresováni. U obou českých zkoumaných škol se objevovaly tytéž či podobné nálezy, které v praxi buď nefungují tak, jak by si učitelé přáli (množství materiálů, vzdělávací kurzy, informovanost rodičů) nebo nefungují vůbec (nevyjasněnost kompetencí a odbornost PPP; jazyková příprava dětí-cizinců v rámci přípravných tříd). Z nasbíraných dat plyne, že dotazovaní vnímají český vzdělávací systém jako nepřipravený na vzdělávání dětí-cizinců. Systém vzdělávání cizinců považují za neefektivní a nejasný. Učitelé nemají podklady pro to, jak s cizinci pracovat. Školy proto čelí několika překážkám ve vztahu k vzdělávání cizinců, a zdá se, že podle toho, jak se s nimi vypořádává vedení, jsou školy více či méně úspěšné.

Nechci přistoupit k černobílému závěru ani nechci věc bagatelizovat. Všechny politiky totiž v sobě mají svou symbolickou stránku (Lee, 2017; Marlene, 2015; Massey, 1999). Neopouští mne proto otázka, proč je symbolická politika tolik populární, ačkoli u praktiků nemá tradičně dobrý ohlas. Odpovědět na ni není jednoduché. Lze se domnívat, že jedním z důvodů, proč tvůrci politiky stále přistupují k symbolické politice, je získat podporu lidu a jejich hlasů při volbách (Boussaguet, 2016; Marlene, 2015; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980). Což jednoznačně souvisí s druhým bodem, symbolická politika totiž nabízí na první pohled velmi snadná řešení mnohem komplexnějších problémů. Massey (1999) uvádí, že velkou silou symbolické politiky je tvorba iluze kontroly a bezpečí, že je o vše postaráno. A právě taková se jeví být současná situace vzdělávání cizinců u nás. Inkluzivní reforma spolu se zavedením systému podpůrných opatření vypadá na první pohled jasně a jednoduše - konečně je o děti s jakýmkoli znevýhodněním postaráno. Náhled do školní reality však odkryl řadu nedořešených kroků. Za jeden z klíčových lze považovat kromě neproškolenosti učitelů především

nepřípravenost a nezajištění dostatečné kompetentnosti personálu pedagogicko-psychologických poraden. A tak je nasnadě ptát se, kde by měla symbolická politika končit a nahradit ji zásadní politika s reálným efektem?

Vzhledem k demografickému a migračnímu vývoji lze předpokládat, že se učitelé budou stále častěji setkávat s dětmi-cizinci, a to nejen s tradičními evropskými národnostmi, které jsou nám kulturně i jazykově blízké. Naopak můžeme očekávat, že bude přibývat cizinců z kultur nám vzdálených, o kterých učitelé vědí málo a z jejichž výuky mají obavy. Z toho důvodu považuji za stěžejní neposilovat onu symbolickou politiku, nezavírat oči před problémy, nebagatelizovat je, ale naopak oči otevřít, problém pojmenovat a zásadně ho začít řešit, a to systémově již na úrovni státní legislativy a strategických dokumentů, stejně tak jako posilněním odpovědnosti regionální úrovně.

## ZÁVĚR

V disertační práci jsem se věnovala problematice podpory školní adaptace dětí-cizinců. Hlavním cílem bylo srovnat podporu školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí se snahou porozumět procesu v obou zemích a odhalit oblasti, které učitelé napříč prostředím považují za klíčové pro úspěšnost tohoto procesu. Vytyčený cíl byl naplněn díky provedenému komplexnímu šetření ve třech úrovních (makro, mezo, mikro) a dvou prostředích (českém a norském). Detailnější metodologický postup byl vylíčen v metodologické části práce.

Ačkoli dosavadní vývoj světového společenského dění naznačuje, že počet dětí-cizinců se u nás bude i nadále zvyšovat, výsledky provedeného šetření ukázaly, že podpora dětí-cizinců v českém vzdělávání není doposud dostatečně systémově řešena. Dokazuje to absence potřebných závazných dokumentů, kterými by se školy při vzdělávání dětí-cizinců mohly řídit. Stejně tak neexistují státní organizace, které by převzaly za nově příchozí obyvatelstvo zodpovědnost. Stávající instituce určené pro podporu škol v otázce vzdělávání dětí-cizinců, pedagogicko-psychologické poradny, nemají patřičné nástroje a prostředky na jejich podporu. Zodpovědnost za vzdělávání dětí-cizinců je tak přenesena primárně na jednotlivé školy. Ty mají poměrně velkou autonomii, což lze považovat zároveň za výhodu (školy mají velkou svobodu v organizaci struktury vzdělávání), ale současně za nevýhodu (pro vedení škol totiž může být náročné vyznat se v tom, kde jsou jejich limity v otázce vzdělávání dětí-cizinců, jak své nápady na podporu dětí-cizinců realizovat a kde na podporu sehnat finance a potřebný materiál, jako jsou třeba vhodné učebnice). Vyšší míra autonomie českých škol způsobuje, že se jejich situace v otázce podpory dětí-cizinců liší v závislosti na osobním přístupu vedení škol. A protože reálně v českém prostředí neexistuje žádný kontrolní aparát či systematické monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců, množství způsobů, jak přistoupit k jejich podpoře školní adaptace jde ruku v ruce s variabilitou přístupů vedení škol k cizincům. Je možné se domnívat, že vzdělávání dětí-cizinců je pro českou vzdělávací politiku tématem stále pouze okrajovým, jelikož problematika příchodu cizinců ještě není velkým společenským problémem. Aby se vzdělávání cizinců větším problémem nestalo, je potřeba věnovat se mu již nyní a pravidelně předkládat data o realitě tvůrcům vzdělávací politiky.

Text současně předložil náhled do praxe Norska, tedy státu, který se světu prezentuje jako multikulturní s pozitivním vztahem k cizincům. Norsko si klade velmi ambiciózní obecný cíl: být pro všechny obyvatele nejlepší zemí na prožití dětství. Zdá se, že mají nakročeno správným směrem, i když stále čelí řadě nelehkých výzev, jako jsou horší vzdělávací výsledky dětí-cizinců, ne zcela bezproblémová spolupráce s rodiči-cizinci, málo cizinců v mateřských školách, segregace a podobně. Za svou poměrně dlouhou tradici s přijímáním dětí-cizinců norská vzdělávací politika vyzkoušela řadu přístupů a opatření. Ne vždy byly její snahy

úspěšné. Jako příklad neúspěšné podpory dětí-cizinců může sloužit několikaleté prosazování dvojjazyčné výuky a podpory mateřského jazyka dětí-cizinců, které vedlo k národnostní segregaci a k odchodu norských dětí z řady škol. Důležité je si z tohoto příkladu odnést fakt, že Norsko pravidelně evaluuje své snahy. Díky této zpětné vazbě mohla vzdělávací politika poměrně rychle reagovat změnou pohledu na to, co je v rámci podpory adaptace cizinců důležité pro úspěšnost vzájemného soužití. Proto došlo před několika lety k odklonu od dvojjazyčné výuky. Naopak příkladem opatření, která se ukazují jako vhodná, jsou dnes jednoznačně přípravné třídy pro děti-cizince a speciální výuka norštiny. Je nutné mít na mysli, že tato opatření by se s úspěchem nesečkávala, kdyby učitelé neměli patřičnou oporu ve zřizovatelišk škol a institucích věnujících se vzdělávání dětí-cizinců, které jim poskytují vhodné vzdělání a výukové materiály pro děti-cizince.

Říká se, že správný výzkum si na začátku položí jednu otázku a na konci jich má celou řadu. I když jsem se téma podpory adaptace dětí-cizinců snažila obsáhnout co nejkomplexněji, šetření odhalilo řadu otázek a oblastí, které mi vyvstaly na mysl v průběhu psaní práce, a na které jsem ve svém šetření nezískala odpověď žádnou nebo jen částečnou (ať už kvůli užšímu zaměření celé práce, omezenému rozsahu, časové kapacitě či ostatním limitům zmíněným v metodologické části). Tyto otázky a limity nabízejí prostor pro další zkoumání. Další směřování ve zkoumané oblasti by se proto mohlo zaměřit na pohled samotných dětí-cizinců (i jejich rodičů) a jejich vnímání podpory ve vzdělávání. Do disertační práce nebyli zařazeni vrstevníci dětí-cizinců, kteří také bezesporu hrají důležitou úlohu v procesu adaptace dětí-cizinců na nové prostředí. Zajímavé by též bylo věnovat se dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v otázce vzdělávání dětí-cizinců, jejichž nabídka dotazování čeští učitelé hodnotí jako nenaplnující jejich potřeby. Přínosné by tak bylo zmapovat, jaká je celistvá nabídka dalšího vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců, jak se vyvíjí, jakých témat se týká apod. Další téma, které se jeví jako nosné, je popis spolupráce škol a pedagogicko-psychologických poraden v otázce vzdělávání dětí-cizinců, případně se po jistém časovém odstupu od spuštění inkluzivní reformy podívat na to, zda se změnily podmínky tamního personálu pro oblast podpory dětí-cizinců (jejich diagnostiku a podporu učitelů v jejich vzdělávání). Ze srovnávací perspektivy by bylo zajímavé rozšířit práci o příklady dalších států a jejich praxi s podporou školní adaptace dětí-cizinců.

Domnívám se však, že tato práce přispívá českému kontextu v několika ohledech. Především tím, že mapuje aktuální stav podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí. To umožnilo ukázat mezery a výzvy obou vzdělávacích systémů ve zkoumaném tématu. Za další tím, že studie poukázala na příklady dobré praxe (přístupem českého ředitele k dané problematice a způsoby řešení problematiky v norském prostředí). Na



základě těchto hlavních přínosů lze uvažovat také o praktickém dopadu výsledků této práce pro vzdělávací politiku a rozšíření nabídky podpůrných opatření spolu se snahou udělat tuto podporu více systematickou a systémovou. Tím by se usnadnila nejen práce učitelů, ale také děti-cizinci by získaly kvalitnější péči a vzdělání.

Pokud dětem-cizincům poskytneme kvalitní vzdělání, mají větší šanci na to, aby se vymanily z pro cizince tradičně typického nízkého ekonomického statusu a staly se plnoprávními a užitečnými občany společnosti. Považuji proto za nutné věnovat se tématu adaptace dětí-cizinců intenzivněji, a to nejen výzkumně, ale také na úrovních tvorby vzdělávací politiky a podpory školní praxe. Pokud se děti-cizinci a jejich rodiče nebudou adaptovat na školní prostředí, nelze očekávat, že dojde k jejich integraci do společenského systému. A jestliže nedojde k integraci, můžeme očekávat, že ony negativní vlivy způsobené migrací na sebe nenechají dlouho čekat. Důležité je si uvědomit, že celková integrace je oboustranný proces, v němž první a jednoznačný krok by měl přicházet ze strany majority.



## Summary

The main aim of the dissertation thesis is *to compare the immigrant children school-adaptation support in the Czech and Norwegian environment in order to understand the process in both countries and to discover the areas that the main actors consider crucial for the success of the whole process*. The ambition of the project is to use results as inspiration or feedback to politicians, teachers and academics and to reveal in more details the practice of one more experienced country in promoting the school-adaptation of immigrant children. By immigrant children, I mean the first and the second generation of immigrants (Øia, 2000). By support of immigrant children school-adaptation, I consider measures based on legislation and strategic documents at the national and regional level of education policy as well as the specific school measures.

The design of an empirical survey is a comparative study whose methodological approach is inspired by Bereday's four-step comparative method (Bereday, 1964). The first step is a *description*, describing the demographic, historical, economic, social and political context of immigrant children school-adaptation support in both environments. The second step is an *interpretation* that involves collection and interpretation of data at three levels: macro, mezzo and micro. At the macro level, I use qualitative content analysis of Czech and Norwegian legislative and strategic educational documents. On the mezzo level, I analyse, using the same technique, Prague and Oslo regional educational documents. Finally, at the micro level, I present the results of the case studies of four primary schools (two in Prague and two in Oslo). The criteria for the selection of schools were their localization in the capital cities as well as their localization in the urban district, characterized by the presence of mainly economic immigrants. Another criterion was the selection of schools from the common spectrum of education. Deliberately, those schools were chosen, that are not characterized by an extreme such as an extremely high proportion of immigrant children, segregated schools, schools from extremely economically weak areas, or schools with significantly poor results. The last criterion is related to the results of previous research, which show, that the extent and intensity that the schools use on immigrant children school-adaptation support is influenced by the amount of immigrant children at school and by the level of schools' and teachers' experience with immigrant children (Øzerk, 2013, Øzerk & Øzerk, 2015; Øzerk & Whitehead, 2012; Øia, 2000). Therefore, one school with a lower and one with a higher number of immigrant children was chosen in each city (taking into account the total number of immigrant children in the capital cities). The main technique of data collection at the micro level is semi-structured interviews with school management and teachers. Observation and content analysis of school documents is provided as complementary techniques. The data was collected between 2016 and 2017. The

third step, *juxtaposition*, represents the main findings presented in the previous step (in parallel for the Czech and Norwegian environments) in the overview table. Finally, step four, the *comparison* presents the narratively established assumptions and differences that have arisen from the research made at the macro, mezzo and micro level.

The main result is the creation of a model visualizing the immigrant children school-adaptation support. The model for instance emphasizes the importance of strengthening school and immigrant parents cooperation in both examined countries. The model also shows the regional level as the key element of the support, which in the Czech environment proved to be insufficiently represented throughout the process. The survey in the Norwegian environment has shown that there is a quite strong mezzo level speaking of the immigrant children school support. Because there exist regional documents for teachers describing the ways of how to deal with the new immigrant child at school. Which is something that is completely missing in the Czech context. Therefore, while the both countries have similar goals at the national level in terms of promoting immigrant children school-adaptation, there are large differences in the school reality. These findings led to reflections on the meaning of so-called symbolic policy (Boussaguet, 2016; Elias, 1983; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980; Hy, 1978) and substantive policy (Smitty, 2018; Krause, 2011) in the field of immigrant children school-adaptation support and to reflections on their forms in the Czech and Norwegian environment. In the same way, the results lead to a discussion on the current form of assimilation and multicultural tendencies in the Czech and Norwegian contexts with regard to the topic of dissertation.

## Literatura

*Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* (2009). Praha: MŠMT.

Alba, R., & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.

Ames, C., Khoju, M., & Watkins, T. (1993). *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parents' perceptions and beliefs*. Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007). *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen* [Akční plán pro integraci a začlenění cizinců]. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/prm/2006/0134/ddd/pdfv/292448-h-plan2006\\_int\\_og\\_inkl.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/prm/2006/0134/ddd/pdfv/292448-h-plan2006_int_og_inkl.pdf)

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2009). *Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo* [Akční plán pro zlepšení životních podmínek v Oslo]. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/handlingsplan\\_2009\\_rom\\_oslo.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/handlingsplan_2009_rom_oslo.pdf)

Arnove, R. F. (2013). Introduction: Reframing comparative education. In R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (s. 1-25). New York: Rowman and Littlefield Publishers.

Babbie, E. (1992). *The practice of social research*. New York: Macmillan.

Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.

Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků. *Orbis scholae*, 6(1), 81-93.

Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166.

Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Rapport 7/12* [Příliš mnoho očekávání? Zvyšování znalostí a nerovnosti v základních školách. Zpráva 7/12]. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Ballantine, J. H. (2001). *The sociology of education: A systematic analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. New York: Pearson.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J., Nieto, S., ... & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.

Barth, J., & Parke, R. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(2), 173-195.

- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83(2), 85-102.
- Befring, E., Hause, I., & Hauge, A. M. (2001). *Tospråklig undervisning i internasjonalt sentrale problemstillinger i forskning om tospråklige barns skolesituasjon i flerspråklige områder av verden* [Dvojjazyčné vzdělávání v mezinárodních klíčových otázkách výzkumu dětí žijících v multikulturních oblastech světa]. Oslo: Gyldendal.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bělohradský, V. (2009). *Společnost nevolnosti*. Praha: Slon.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday & Company.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Bertossi, C. (2011). National models of integration in Europe: A comparative and critical perspective. *American Behavioral Scientist*, 55(12), 1541-1561.
- BLD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet) (2009). *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering 2009–2012* [Akční plán na podporu rovnosti žen a mužů a předcházení etnické diskriminaci na roky 2009-2012]. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/planer/2009/hpl\\_etnisk\\_diskriminering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/planer/2009/hpl_etnisk_diskriminering.pdf)
- BLD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet) (2012). *Meld. St. 6, En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* [Zpráva parlamentu 6. Rozmanitost a společenství]. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6>
- BLD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet) (2015). *Trygghet, deltagelse og engasjement, – regjeringens arbeid for barn og ungdom* [Bezpečnost, účast a zapojení, - vláda a její práce pro děti a mládež]. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z <https://www.regjeringen.no/contentassets/2b16dd79c34f46e49aa580b48b955af8/samlet-plan-for-barn-og-unge.pdf>
- Booth, B., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: občanské sdružení Rytmus.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Högsolan.
- Boussaguet, L. (2016). Participatory mechanisms as symbolic policy instruments? *Comparative European Politics*, 14(1), 107-124.

- Bray, M. (1995). Methodology and focus in comparative education. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and society in Hong Kong and Macao. Comparative perspectives on continuity and change* (s. 237-251). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. The University of Hong Kong: Springer.
- Brenna, L. R. (2008). *Manzil: Mangfoldig ledelse og utvikling*. [Manzil: Rozmanité řízení a rozvoj]. Otta: Cappelen Akademisk forlag.
- Brind, T., Harper, C., & Moore, K. (2008). *Education for migrant, minority and marginalised children in Europe: A report commissioned by the open society institute's education support programme*. New York: Open Society Institute. Dostupné z [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf)
- Brizuela, B. M., & Garcia-Sellers, M. J. (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal*, 36(2), 345-370.
- Broadfoot, P. (1999). Comparative research on pupil achievement. In A. Robin, P. Broadfoot, & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: New directions in comparative educational research* (s. 237-259). Wallingford, Oxfordshire: Symposium Books.
- Brubaker, R. (1991). International migration: A challenge for humanity. *International Migration Review*, 25(4), 946-957.
- Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.
- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(2), 159-168.
- BUFDIR (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) (2016). *Årsrapport* [Výroční zpráva]. Oslo: Barne-, ungdoms-og familiedirektoratet. Dostupné z [https://www.bufdir.no/Global/ARSRAPPORT\\_2016.pdf](https://www.bufdir.no/Global/ARSRAPPORT_2016.pdf)
- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. In P. Woods & M. Catanzaro (Eds.), *Nursing research: Theory and practice* (s. 437-456). New York: C. V. Mosby Company.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Colding, B., Husted, L., & Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review*, 28(4), 434-443.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford Review of Education*, 1(1), 25-29.

Cooper, S. (2001). Parents as partners in schooling: OECD, Paris, 1997. *Economics of Education Review*, 20(2), 197-198.

*Council Directive 77/92/EEC on measures to facilitate the effective exercise of freedom of establishment and freedom to provide services in respect of the activities of insurance agents and brokers (ex ISIC Group 630) and, in particular, transitional measures in respect of those activities* (1976). Brusel: Council of European Communities.

Creswell, J. D. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Cuban, L. (1990). Stability and change in curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (s. 216-247). New York: Macmillan.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cuthill, M. (2002). Exploratory research: Citizen participation, local government, and sustainable development in Australia. *Sustainable Development*, 10(2), 79-89.

Čermák, Z., & Janská, E. (2011). Rozmístění a migrace cizinců jako součást sociálněgeo-grafické diferenciaci Česka. *Geografie*, 116(4), 422-439.

ČSÚ (2015). *Cizinci v ČR – 2015*. Praha: Český statistický úřad.

ČSÚ (2018). *Cizinci: Počet cizinců*. Praha: Český statistický úřad.

ČŠI (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: Situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce.

ČŠI (2017). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tématická zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>

Darder, A. (1991). *Cultural and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Daugstad, G., & Ostby, L. (2009). *Et mangfold av tro og livssyn: Det flerkulturelle Norge* [Rozmanitost víry a životního přesvědčení: Multikulturní Norsko]. *Samfunnsspeilet*, 23(3), 14-21.

*Deklarace práv dítěte* (1959). New York: OSN.

Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of equity in education* (s. 65-91). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.



- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department of Education and Skills.
- Deslandes, R., Rivard, M. C., Trudeau, F., Lemoyne, J., & Joyal, F. (2012). Role of family, school, peers and community in the adaptation proces of young immigrants. *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 1-14.
- Díez, D., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Dmick, D. E., & Murray, V. V. (2017). Correlates of substantive policy decisions in organizations: The case of human resource management. *Academy of Management Journal*, 21(4), 611-623.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321.
- Drbohlav, D., Džúrová, D., & Černík, J. (2007). Integrace cizinců, žáků základních a středních škol, do české společnosti: Příklad Prahy. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, 112(2), 161-184.
- Drbohlav, D. (2011). *Migrace a (i) migranti v Česku: „Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?“* Praha: Slon.
- Dumčius, R. et al. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Lucemburk: Publications Office of the European Union.
- ECHO24 (2017). *Na obzoru nová migrační krize*. Praha: Echo Media a.s. Dostupné z <https://echo24.cz/a>
- EGREES (2005). *Equity in European educational systems: A set of indicators*. Liege: University of Liege.
- Eidsvaag, I. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport* [Může se to stát znovu. Zpráva]. Oslo: Fladby AS.
- Elias, R. (1983). The symbolic politics of victim compensation. *Victimology*, 8(1-2), 213-224.
- Engen, T. O. (Ed.). (1985). *Migrasjonspedagogikk* [Migrační pedagogika]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15(1-2), 99-126.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships (Report No. 6)*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., Sanders, M., Simons, B., Salinas, K., Jansorn, N., & van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1966). *Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J., & Arnseth, H. C. (2016). *Learning identities, education and community: Young lives in the cosmopolitan city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G. (1991). Tři politické ekonomie sociálního státu. *Sociologický časopis*, 27(5), 545-567.
- ESPON (2013). *Impact of migration on population change. Results from the Espon demifer project*. Lucemburk: ESPON EGTC. Dostupné z [https://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/demifer\\_PB\\_migr\\_impact.pdf](https://www.espon.eu/sites/default/files/attachments/demifer_PB_migr_impact.pdf)
- Esser, H. (2006). *Migration, sprache und integration*. Berlin: AKI-Forschungsbilanz.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2004). *Work programme*. Vídeň: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Dostupné z [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/122-wp04\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/122-wp04_en.pdf)
- European Parliament resolution on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education* (2004/2267(INI)) (2005). Londýn: European Parliament.
- Eurostat (2015). *Statistics data based on the variable 'Population on 1 January by five year age group, sex and country of birth [migr\_pop3ctb\_under15]'*. Lucemburk: Eurostat Statistics Explained. Dostupné z [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr\\_pop3ctb&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_pop3ctb&lang=en)
- Eurostat (2017). *Population and population change statistics*. Lucemburk: Eurostat Statistics Explained. Dostupné z [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population\\_and\\_population\\_change\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_and_population_change_statistics)
- Eurostat (2018). *Migration and migrant population statistics*. Lucemburk: Eurostat Statistics Explained. Dostupné z [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics)
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brusel: Eurydice.
- Eurydice (2014). *The Structure of the European education systems 2014/15: Schematic diagrams*. Brusel: Eurydice.
- Everhart, R. B. (1983). *Reading, writing and resistance: Adolescence and labor in a junior high school, critical social thought*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Fatková, G. (2013). Limity antropologie dětství: Případ "dětství" v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé a města*, 15(1), 27-48.
- Felcmanová, A. et al. (2013). *Rodiče – nečekání spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty.
- Ferrer, J. N. (2002). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality*. Albany, NY: SUNY Press.
- Frøyen, W. (2016). *Hvordan kan ledere jobbe sammen for en mer inkluderende opplæring?* [Jak se mohou ředitelé přičinit o inkluzivnější vzdělávání?]. Oslo kommune Utdanningsetaten: Avdeling for PPT og spesialskoler.

- FUG (2012). *Årsmelding 2012 for FUG og FUB* [Výroční zpráva pro FUG a FUB]. Oslo: FUG.
- Gans, H. J. (1997). Toward a reconciliation of “assimilation” and “pluralism”: The interplay of acculturation and ethnic retention. *International Migration Review*, 31(4), 875-892.
- Gans, H. J. (2007). Acculturation, assimilation and mobility. *Ethnic and Racial Studies*, 30(1), 152- 164.
- Garcia-Sanchez, I. M. (2010). The politics of Arabic language education: Moroccan immigrant children’s socialization into ethnic and religious identities. *Linguistics and Education*, 21(3), 171- 196.
- Gay, G., & Howard, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gil, A. G., Vega, W. A., & Dimas, J. M. (1994). Acculturative stress and personal adjustment among Hispanic adolescent boys. *Journal of Community Psychology*, 22(1), 43-54.
- Ginsburg, M. B. (1995). *The politics of educators’ work and lives*. New York: Garland.
- Glommen, V. (2014). Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæring [Jazyková a kulturní rozmanitost - zdroj vzdělávání]. In E. Ryen & G. Standnes (Eds.), *Nafo. 10 år for flerkulturell barnehage og skole* [NAFO. 10 let pro multikulturní mateřskou a základní školu] (s. 68-79). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodnow, J. J. (1979). Ways of looking at 'different' people. In P. R. de Lacey & M. E. Poole (Eds.), *Mosaic or melting pot; Cultural evolution in Australia* (s. 49-57). Sydney: Harcourt Brace Jovanovich.
- Goodrick, D. (2014). *Comparative case studies, methodological briefs: Impact evaluation 9*. Florence: UNICEF Office of Research. Dostupné z [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief\\_9\\_comparativecasestudies\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_9_comparativecasestudies_eng.pdf)
- Gordon, M. (1964). The nature of assimilation. In M. Gordon, *Assimilation in American life* (s. 60-83). New York: Oxford Press.
- Grant, C. E., & Sleeter, C. E. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Michigan: J. Wiley & Sons.
- Greenman, E. K., & Xie, Y. (2008). Is assimilation theory dead? The effect of assimilation on adolescent well-being. *Social Science Research*, 37(1), 109-137.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21-40). Praha: Academia.
- Greger, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 22-37). Praha: SLON.

- Gürsoy, E. (2016). Emergence of self-employed immigrant business: Case of Turkish community in Colchester. *Journal of Sociological Research*, 19(1), 145-190.
- Gürsoy, A., & Akyniyazov, M. (2016). Teachers' sense of self-efficacy and attitudes towards multicultural education regarding an out-of school activity. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(3), 37-55.
- Gustafson, S. L., & Rodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), 79-97.
- Hamilton, J. D. (1983). Oil and the macroeconomy since World War II. *Journal of Political Economy*, 91(2), 228-248.
- Harrison, R. P. (1974). *Beyond words. An introduction to nonverbal communication*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haugdal, R. (2013). *Kulturelt mangfold i skolen - ressurs eller problem? En kvalitativ studie av skoleledere og samfunnsfagslærere i den flerkulturelle skolen* [Kulturní rozmanitost ve školství - příležitost nebo problém? Kvalitativní studie ředitelů a učitelů v multikulturní škole]. Trondheim: NTNU.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* [Multikulturní škola]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugsbakken, H., & Bruland, T. (2009). *Evaluering av prosjekt Leksehjelp* [Hodnocení projektu Doučování]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2009/5/Leksehjelp.pdf?epslanguage=no>
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brusel: European Commission. Dostupné z <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Helsedirektoratet (2013). *Nasjonal strategi for innvandrere 2013-2017* [Národní strategie pro přistěhovalce]. Oslo: Helsedirektoratet. Dostupné z [https://www.nsf.no/Content/1342218/Faktaark\\_Innvandrerstrategi%20Hdir.pdf](https://www.nsf.no/Content/1342218/Faktaark_Innvandrerstrategi%20Hdir.pdf)
- Hermansen, A. S. (2016). Moving up or falling behind? Intergenerational socioeconomic progress among children of Norwegian immigrants. *European Sociological Review*, 32(5), 675–689.
- Holsen, I., Kraft, P., & Vitterso, J. (2000). Stability in depressed mood in adolescence: results from a 6-year longitudinal panel study. *Youth Adolescence*, 29(1), 61–78.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley: Reading, MA.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

- Hy, R. (1978). Some aspects of symbolic education policy: A research note. *The Educational Forum*, 42(2), 203-209.
- Chabbott, C., & Elliot, E. (Eds.). (2001). *Understanding others, educating ourselves (Getting more from international comparative studies in education)*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londýn: SAGE Publications.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1989). Low-income parents' attitudes toward parent involvement in education. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 16(3), 17-28.
- Ichou, M. (2014). Who they were there: Immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment. *European Sociological Review*, 30(6), 750–765.
- ILO (Mezinárodní organizace práce) (1989). *Konvence o právech původního obyvatelstva*. St. Etienne: Dumas Titoulet Imprimeurs.
- Jäkel, J., Leyendecker, B., & Agache, A. (2015). Family and individual factors associated with Turkish immigrant and German children's and adolescents' mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1097-1105.
- Jakobsen, U. (2007). *Snakker ikke samme språk. Når innvandrere blir pendlere* [Nemluví stejným jazykem. Když se přistěhovalci stanou dojíždějícími]. Oslo: Koloritt Forlag AS.
- James, D. C. (1997). Coping with a new societ: The unique psychological problems of immigrant youth. *Journal of School Health*, 67(30), 98-102.
- Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, 116(4), 480-496.
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica: RAND Europe. Dostupné z [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16680&langId=en](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16680&langId=en)
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jensen, O. B. (1985). Møte mellom forskjellige kultur [Setkání různých kultur]. In T. O. Engen (Ed.), *Migrasjonspedagogikk* [Migrační pedagogika] (s.73-84). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis Scholae*, 4(3), 111-124.
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak performance – strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.

- Joshi, A., Eberly, J. L., & Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13(2), 11-15.
- Kadlubiec, K. D. (1997). *Polská národní menšina na Těšínsku v České republice (1920-1995)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Kalous, J., & Veselý, A. (2006). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.
- Kandel, I. L. (1936). Comparative education. *Review of Education Research*, 6(4), 400-416.
- Kanpol, B., & McLaren, P. (1995). *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*. Westport: CZ, Bergin & Garvey.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2007). *Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* [Rovné vzdělávání v praxi! Strategie pro lepší učení a větší zapojení cizinců do mateřské a základní školy 2007-2009]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2003). *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. [Zvýšení kvality základního vzdělání pro každého]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2010). *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* [Rozmanitost a zvládnutí Rozmanitost a mistrovství - Vicejazyčné děti, mladí lidé a dospělí ve vzdělávacím systému]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2015). *Tildelingsbrev til Utdanningsdirektoratet for 2016* [Alokační dopis Ředitelství pro vzdělávání na rok 2016]. Oslo: Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2016). *Hørings svar – forslag til forskrift om tildeling av utdanningstøtte for undervisningsåret 2016-2017*. [Návrh doporučení o přidělování finanční podpory ve vzdělávání pro rok 2016-2017]. Oslo: Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2006). *Vedlegg til St.meld. nr. 1 (2005-2006) for Kommunal- og regionaldepartementet: Mål for inkludering av innvandrere og deres etterkommere* [Příloha Zprávy parlamentu č. 1 (2005-2006) pro Komunální a regionální správu: Cíl inkluze přistěhovalců a jejich dětí]. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- Kitsantas, P., & Mason, G. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 35-44.
- Kocayörük, E. (2016). Parental involvement and school achievement. *International Journal of Human Behavioral Science*, 2(2), 330-350.
- Kolligian, J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(4), 224-230.

- Kostecká, Y. et al. (2015). Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *AUC Geographica*, 50(2), 181-192.
- Kostecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Krause, R. M. (2011). Symbolic or substantive policy? Measuring the extent of local commitment to climate protection. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 29(1), 46-62.
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary school. *European Sociological Review*, 24(4), 495-510.
- Kunzová, Z. (2001). Vzdělávání imigrantů – téma pro současnou teorii a praxi. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university* (s. 107-112). Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Kvillo, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering* [Prostředí pro vyrůstání a socializaci]. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lee, J. (2017). Why have policies often remained symbolic? Understanding the reasons for decoupling between policy and practice. *Review of Policy Research*, 34(5), 617-635.
- Lechta, V. (Ed.), (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Leix, A., & Záleská, K. (2017). Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human Affairs*, 27(1), 30-47.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404.
- Listina základních práv a svobod* (1993). Praha: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky.
- Liu, B. (2008). *Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele Von der Deutschen Sporthochschule Köln zur Erlangung des akademischen Grades*. (Disertační práce). Köln: Institut für Pädagogik und Philosophie der Deutschen Sporthochschule. Dostupné z [http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation\\_Bo\\_Liu.pdf](http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation_Bo_Liu.pdf)
- Lodovici, M. S. (2010). *Making a success of integrating immigrants in the labour market, Norway. Report for peer review under the progress program*. Brusel: The European Commission.
- Loona, S. (2014). Barn på flukt og i krise – tiltak i skolen [Děti na útěku a v době krize-opatření školy]. In E. Ryen & G. Standnes (Eds.), *NAFO. 10 år for flerkulturell barnehage og skole* [NAFO. 10 let multikulturní mateřské a základní školy]. Oslo: Oplandske bokforlag.
- Lor, P. (2011). *International and comparative librarianship*. Dostupné z <https://peterlor.com/the-book/>

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (LOV-1998-07-17-61)* [Zákon o primárním a sekundárním vzdělávání (školský zákon), (zákon 1998-07-17-61)]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Luit, H., & Nelissen, J. (1995). Nový přístup k výuce u dětí přistěhovalců. *Pedagogika*, 45(3), 250–259.
- Lund, D. R., & Lee, L. (2015). Fostering cultural humility among pre-service teachers: Connecting with children and youth of immigrant families through service-learning. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-30.
- Lynch, K. (2001). Equality in education. *An Irish Quarterly Review*, 90(360), 395-411.
- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53(C), 92-100.
- Magistrát hlavního města Prahy (2015a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2016 – 2020*. Praha: Magistrát hl. města Prahy, Odbor školství, mládeže a sportu.
- Magistrát hlavního města Prahy (2015b). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v hlavním městě Praze*. Praha: Magistrát hl. města Prahy, Odbor školství, mládeže a sportu.
- Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after head start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 268-278.
- Marlene (2015). *The era of symbolic policies*. Milford: Codename: Act, non-profit organization. Dostupné z <http://codenameact.org/the-era-of-symbolic-policies/>
- Massey, D. (1999). International migration at the dawn of the twenty-first century: the role of the state, *Population and Development Review*, 25(2), 302-322.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: An investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 320-337.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 386-396.
- McCarthy, K. (1998). *Adaptation of immigrant children to the United States: A review of the literature. The New Jersey immigrant youth project*. Princeton: Princeton University, Center for Research on Child Wellbeing.
- McDermott, R. P. (1987). The explanation of minority school failure. Again. *Anthropology & Education*, 18(4), 361-364.
- McNess, E. (2004). Culture, context and the quality of education: Evidence from a small-scale extended case study in England and Denmark. *Compare A Journal of Comparative Education*, 34(3), 315–327.
- Meglitsch, S. (1985). Flerkulturelle skole-flerkulturelt samfunn [Multikulturní škola-multikulturní společnost]. In T. O. Engen (Ed.), *Migrasjonspedagogikk* [Migrační pedagogika] (s. 85-99). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Menacker, J., Hurwitz, E., & Weldon, W. (2010). Parent-teacher cooperation in schools serving the urban poor. *The Clearing House*, 62(3), 108-112.



- META (2016). *Výroční zpráva*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta\\_vyrocní\\_zprava\\_za\\_rok\\_2016.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_vyrocní_zprava_za_rok_2016.pdf)
- META (2017). *Klasifikace cizinců*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/klasifikace-cizincu>
- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *Pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (s. 93-111). Dordrecht: Kluwer.
- Mitchell, E. (2010). Typologizace sociálního státu v díle G. Esping-Andersena. *Socioweb*, 9(1), 9 -11.
- Moll, L. C. (1992). Bilingual classrooms and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 2(2), 20-24.
- Mønsterplan for grunnskolen: M87* [Vzorový plán pro základní školu: M87] (1987). Oslo: Aschehoug.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Morgensternová, M., & Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum.
- Morse, M., & Field, A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mousavi, S. (2014). Refleksjoner om annerledeslaererne. In Ryen, E. & Standnes, G. (Ed.) (2014). *NAFO. 10 år for flerkulturell barnehage og skole* [NAFO. 10 let multikulturní mateřské a základní školy] (s. 108-119). Oslo: Oplandske bokforlag.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- MŠMT (2007). *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013?typ=download>
- MŠMT (2008). *Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- MŠMT (2014a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: Magistrát hlavního města Prahy, Odbor školství a mládeže. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- MŠMT (2014b). *Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020>
- MŠMT (2015a). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018 (APIV)*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

- MŠMT (2015b). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- MŠMT (2016). *Podpora vzdělávání cizinců ve školách na rok 2017*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vzdelavani-cizincu-ve-skolach-na-rok-2017>
- MŠMT (2017). *Poslanci schválili změny financování pro školy*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/poslanci-schvalili-zmeny-financovani-skoly-dostanou-penize>
- MŠMT (2018). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Praha: MŠMT, Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Murray, T. R. (1990). *International comparative education. Practices, issues, & prospects*. Oxford: Pergamon press.
- Naik, V. (2012). *Funding compensation for natives who lose out: Through the economy at large, or through migrants?* Chicago: Open Borders: The case. Dostupné z <https://openborders.info/blog/funding-compensation-for-natives-who-lose-out-through-the-economy-at-large-or-through-migrants/>
- Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nicolaas, H., & Sprangers, A. (2006). *Migration motor behind EU population growth*. Heerlen: CBS. Dostupné z <https://www.cbs.nl/en-gb/news/2006/08/migration-motor-behind-eu-population-growth>
- Nieto, S. (2000). Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 182-187.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* [Domov a škola - jak spolupracovat lépe?]. Oslo: Universitetsforlaget.
- North, D. (2009). *The immigrant paradox: The stalled progress of recent immigrants' children*. Washington, DC: Center for Immigration Studies. Dostupné z <https://cis.org/Report/Immigrant-Paradox-Stalled-Progress-Recent-Immigrants-Children>
- Novela zákona č. 343/2007 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2008). Praha: MŠMT.
- Novela zákona č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2016). Praha: MŠMT.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options* (OECD Education Working Papers, 22). Paříž: OECD Publishing.
- NÚV (nedat.). *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. Praha: NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paříž: OECD Publishing. Dostupné z [https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf\\_veranstaltungen/ss06/HS\\_Bildungssoziologie/9806021E.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ss06/HS_Bildungssoziologie/9806021E.pdf)
- OECD (2010). *OECD reviews of migrant education - Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. Paříž: OECD Publishing.
- OECD (2014). *International migration outlook 2014*. Paříž: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a glance*. Paříž: OECD Publishing.
- Ogle Donna, M. (2002). *Coming together as readers: Building literacy teams*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Øia, T. (2000). *Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd* [Přistěhovalecká mládež - marginalizace a vývoj problémového chování]. Oslo: NOVA.
- Olsen, B. (1998). Admission of refugee or immigrant children to Aker University Hospital Paediatric Ward. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening* [Časopis pro norskou asociaci lékařů], 118(23), 3585–3588.
- Oslo kommune (2018). *Oslo kommunes organisasjonskart* [Organizační mapa Oslo]. Oslo: Oslo kommune. Dostupné z <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/politikk/slik-styres-oslo/>
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvede opplegg i Oslo-skolen [Výuka učiva a rozvoj jazyka ve škole. Některé metodické myšlenky založené na osvědčených opatřeních ve školách v Oslo]. *Norsk pedagogisk tidsskrift* [Norský pedagogický časopis], 93(4), 294-309.
- Øzerk, K., & Whitehead, D. (2012). The impact of national standards assessment in New Zealand, and national testing protocols in Norway on indigenous schooling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 545-561.
- Øzerk, K. (2013). The Norwegian educational system. The linguistic diversity in the country and the education of different minority groups. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 43-60.
- Øzerk, M., & Øzerk, K. (2015). A bilingual child learns social communication skills through video modeling. A single case study in a Norwegian school setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 551-566.
- Padilla, A. M., & Durán, D. (1995). The psychological dimension in understanding immigrant students. In R. G. Rumbaut & W. A. Cornelius (Eds.), *California's immigrant children: Theory, research, and implications for educational policy* (s. 131-160). San Diego: Center for U.S.-Mexican Studies.
- Papademetriou, S. (2009). *The education of non-native language speaking children: European Union*. Washington, DC: The Library of Congress. Dostupné z: <https://www.loc.gov/law/help/non-native-education/european-union.php>
- Park, M., & McHugh, M. (2014). *Immigrant parents and early childhood programs. Addressing barriers of literacy, culture, and systems knowledge*. Washington, DC: Migration Policy Institute (IMPI). Dostupné z <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ParentEngagement-FINAL.pdf>

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Penaloza, L. N. (1989). Immigrant consumer acculturation. *Advances in Consumer Research*, 16(1), 110-118.
- Phillips, D. (2006). Comparative education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education. An introduction to theory, method, and practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Phillips, L. (1992). *Parent involvement: Relationships of expectations, goals, and activities to student achievement among minority, socioeconomic, and gender groups*. San Francisco, CA: American Educational Research Association.
- PISA (2015). *Immigrant background, student performance and students' attitudes towards science*. Paříž: OECD Publishing.
- Plichtová, J. (1996). Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Československá psychologie*, 40(4), 304-314.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 11(530), 74-96.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). The second generation and the children of immigrants. Longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 983-999.
- Portes, A., Vickstrom, E., Haller, W. J., & Aparicio, R. (2013). Dreaming in Spain: Parental determinants of immigrant children's ambition. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 557-589.
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999) Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Průcha, J. (2006). *Multikulturální výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (1992). Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, 1(26), 59-70.
- Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole-teoretické koncepty. *Pedagogika*, 68(3), 141-151.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: Podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346-378.

Rambøll Management Consulting (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lykket med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring* [Zkušenosti úspěšných škol ve využívání tabletů a počítačů ve výuce čtení a psaní]. Oslo: Senter for IKT i Utdanningen. Dostupné z <https://no.ramboll.com/-/media/files/rno/publikasjoner/rapport-august-2016.pdf?la=no>

Reekum, R., Duyvendak, J. W., & Bertossi, C. (2012). National models of integration and the crisis of multiculturalism: A critical comparative perspective. *Patterns of Prejudice*, 46(5), 417-426.

*Report on pilot schemes relating to education of migrant workers' children* (1984). Brusel: European Commission.

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.

Rodrigues-Garcia, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 251-271.

Rohrkemper, M. M. (1984). The influence of teacher socialization style on students' social cognition and reported interpersonal classroom behavior. *The Elementary School Journal*, 85(2), 245-275.

Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Oakland: University of California Press.

Rust, V. D. (2002). The place of international education in the comparative education review. *Comparative Educational Review*, 46(3), editorial.

Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the development of comparative education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (s. 121-138). Londýn: Springer International Handbooks of Education.

Ruud, M. (2014). *Grunnskole satser på tospråklig undervisning i alle fag*. [Základní škola zaměřená na dvojjazyčnou výuku ve všech předmětech]. Oslo: Utdanningsforbundet. Dostupné z <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2014/desember/grunnskole-satser-pa-tospraklig-undervisning-i-alle-fag/>

Ryen, E., & Standnes, G. (Ed.) (2014). *NAFO - 10 år for flerkulturell barnehage og skole* [NAFO. 10 let multikulturní mateřské a základní školy]. Oslo: Oplandske Bokforlag.

Rys, V. (2004). Teorie a praxe srovnávacích studií v oblasti sociálního zabezpečení. In G. Munková a kol. *Sociální politika v evropských zemích* (s. 11-46). Praha: Karolinum.

Secada, W. G. (Ed.) (2012). *Equity in education*. New York: Falmer Press. Shapira.

Sears, D., Lau, R., Tyler, T., & Allen, H. (1980). Self-interest vs. symbolic politics in policy attitudes and presidential voting. *American Political Science Review*, 74(3), 670-684.

Seltzer, M. R. (1985). Migrasjon og kultur – kulturmøte eller kulturkonflikt? [Migrace a kultura – střet nebo konflikt kultur?]. In T. O. Engen (Ed.), *Migrasjonspedagogikk* [Migrační pedagogika] (s. 55-72). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Shapira, M. (2012). An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries. *European Educational Research Journal*, 11(1), 68-95.

- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141–148.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1993). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York: Merrill.
- Sloboda, M. (2002). Řecká národnostní menšina v České republice. In O. Šrajjerová (Ed.), *Národnostní menšiny na přelomu tisíciletí*. Sborník z mezinárodní vědecké konference, listopad 2002 (s. 25-32). Opava: Slezský ústav Slezského zemského muzea.
- Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Smitty, D. (2018). *What is the difference between Substantive and Procedural policies?* Mountain View: Quora Inc. Dostupné z <https://www.quora.com/What-is-the-difference-between-Substantive-and-Procedural-policies>
- SocioFactor (2016). *Potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách zřizovaných městskou částí Praha 12*. Praha: SocioFactor s.r.o. Dostupné z [https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id\\_org=80112&id\\_dokumenty=52585](https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=52585)
- SSB (2015). *This is Norway*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Dostupné z <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/this-is-norway-2015>
- SSB (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* [Přistěhovalci a děti narozené v Norsku přistěhovaleckých rodičům]. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Dostupné z <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- SSB (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* [Přistěhovalci děti narození přistěhovalcům v Norsku]. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Dostupné z <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Stratton, J., & Ang, I. (2009). Multicultural imagined communities: Cultural difference and national identity in Australia and the USA. *Journal of Media & Cultural Studies*, 8(2), 124-158.
- St. meld. nr. 80 (1997-98). Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter* (1998). [Zpráva parlamentu č. 80 (1997-98). O souhlasu s ratifikací Rámcové úmluvy Rady Evropy ze dne 1. února 1995 o ochraně národnostních menšin]. Oslo: Stortingsproposisjon.
- St. meld. nr. 49 (2003-2004). Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – ansvar og frihet* (2004). [Zpráva parlamentu č. 49 (2003-2004). Rozmanitost prostřednictvím inkluze - odpovědnost a svoboda]. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring ... og ingen sto igjen* (2006). [Zpráva parlamentu č. 16 (2006-2007). Včasný zásah a úsilí o kvalitní celoživotní učení ... a nikdo neodešel]. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr. 18 (2010-2011). *Laering og felleskap* (2011). [Zpráva parlamentu č. 18 (2010-2011). Učení a komunita]. Oslo: Stortingsproposisjon.

Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Streb, C. K. (2010). Exploratory case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 372-374). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Strobel, B. (2016). Does family language matter? The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 39(14), 2641-2663.

Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-51.

Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodické doporučení MŠMT k začleňování žáků-cizinců do výuky v základních školách*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady>

Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Taft, R. (1963). *From stranger to citizen. A survey of studies of immigrant assimilation in Western Australia*. Nedlands: University of Western Australia Press.

Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Norway*. Paříž: OECD Publishing. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/school/43723539.pdf>

Tellevik Dahl, T. (2016). *Praksis er viktigere enn masteroppgaver* [Praxe je důležitější než magisterská práce]. Oslo: Klassekampen.

Teune, H. (1990) Comparing countries: Lessons learned. In E. Oyen (Ed.), *Comparative methodology: Theory and practice in international social research* (s. 38-62). Londýn: SAGE Publications.

*The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* (2009). Brusel: European Council.

Theisen, G., & Adams, D. (1990). Comparative education research. In R. Murray Thomas (Ed.), *International comparative education: Practices, issues and prospects* (s. 277-298). Oxford: Pergamon Press.

Tiane, L., & Fiske, S. T. (2006). Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the stereotype content model. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 751-768.

Tollarová, B. (2006). Integrace cizinců v Česku: Pluralita, nebo asimilace? *Biograf*, 39(107odst.) Dostupné z <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=v3902>

UDIR (2007a). *Education – from kindergarten to adult education*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Education\\_in\\_Norway.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Education_in_Norway.pdf?epslanguage=no)

UDIR (2007b). *Equal education in practice! Strategy for better teaching and greater participation of linguistic minorities in kindergartens, schools and education 2007-2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/likeverdige\\_eng\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/likeverdige_eng_net.pdf)

UDIR (2007c). *Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk* [Rozřazovací materiály jazykové kompetence v norském jazyce]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z [https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmateriell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf)

UDIR (2007d). *Læreplan i morsmål for språklige Minoriteter* [Kurikulum mateřského jazyka pro jazykové menšiny]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01>

UDIR (2009). *Veiledning. Morsmål for språklige minoriteter* [Pokyny. Mateřský jazyk pro jazykové menšiny]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <http://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/12/Veiledning-til-1%C3%A6replan-i-morsm%C3%A5l-for-spr%C3%A5klige-minoriteter.pdf>

UDIR (2011). *Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge* [Čísła a analýzy základního vzdělávání v Norsku]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/utdanningsspeilet\\_2011.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/utdanningsspeilet_2011.pdf)

UDIR (2012). *Statistikkrapport: Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen* [Statistická zpráva: Děti, mládež a dospělí s přistěhovaleckým původem v základním vzdělávání]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <https://docplayer.me/3117516-Statistikkrapport-barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i>

UDIR (2014). *Prinsipper til grunn for Kompetanse for mangfold* [Zásady založené na kompetenci k rozmanitosti, 2014]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/prinsipper-til-grunn-for-kompetanse-for-mangfold/>

UDIR (2015a). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter - veileder til læreplan* [Základy norštiny pro jazykové minority – metodika k učebnímu plánu]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>

UDIR (2015b). *Tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI) 2015/16* [Čísła z informačního systému pro základní školy (GSI) 2015/2016]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>

UDIR (2016). *Utdanningsspeilet 2016. Tall og analyse av barnehager og grunnopplæringen i Norge* [Obraz vzdělávání 2016. Čísła a analýza mateřských a základních škol v Norsku]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z [http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet\\_2016.pdf](http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/06/Utdanningsspeilet_2016.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009* [Rovnoprávné vzdělávání v praxi! Strategie pro lepší učení a větší zapojení cizinců do mateřské a základní školy 2004-2009]. Oslo: Statsministerens kontor. Dostupné z <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>



Utdannings- og forskningsdepartementet (2013). *Utdanning for alle – Nasjonal plan for oppfølging av Dakar-erklæringen* [Vzdělání pro všechny - Národní plán pro monitorování Dakarské deklarace]. Oslo: Statsministerens kontor. Dostupné z [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2003/0061/ddd/pdfv/187820-norsk\\_versjon\\_-nasjonal\\_efa-plan\\_-230903.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2003/0061/ddd/pdfv/187820-norsk_versjon_-nasjonal_efa-plan_-230903.pdf)

*Úmluva o právech dítěte* (1993). Ostrava: Aries.

UN (2015a). *International migration report*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs. Dostupné z [http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015\\_Highlights.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf)

UN (2015b). *Universal declaration of human rights (UDHR)*. Paříž: United Nations. Dostupné z <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2017). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide*. Paříž: UNESCO: Institute for statistics. Dostupné z <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>

Utdanningsetaten (2013a). *Skolebehovsplan 2014-2024* [Plán školských potřeb na období 2014-2024]. Oslo: Utdanningsetaten.

Utdanningsetaten (2013b). *Oslostandard for Skole-hjem samarbeid 2014-2015* [Osloský standard pro spolupráci v rámci školy a domova 2014-2015]. Oslo: Utdanningsetaten.

Utdanningsetaten (2014). *Oslo standard for skole-hjem samarbeid* [Oslo standard pro spolupráci školy a rodiny]. Oslo: Utdanningsetaten.

Utdanningsetaten (2015). *Skolebehovsplan 2016-2026* [Plán školských potřeb na období 2016-2026]. Oslo: Utdanningsetaten.

Václavíková, A. (2001). Zahraniční pracovníci v České republice a na území okresů Opava a Ostrava (na příkladu polských státních příslušníků) v druhé pol. 19. a 20. století. In R. Adamczyk (Ed.), *Sborník z mezinárodní konference Opavské a polské Slezsko ve směru evropských standardů. Překonávání bariér* (s. 287-296). Opava: Opole.

Váňová, M. (2009). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

Violand-Sanchez, E. et al. (1991). *Fostering home-school cooperation: Involving language minority families as partners in education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.

Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.

Vojtišková, K. (2012). Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost*, 9(2), 10-19.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (2005). Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* (2005). Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* (2011). Praha: MŠMT.

Vyhláška č. 116/2011 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* (2011). Praha: MŠMT.

Vyhláška 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Školský zákon)* (2016). Praha: MŠMT.

Wakil, S. P., Siddique, C. M., & Wakil, F. A. (1981). Between two cultures: A study in socialization of children of immigrants. *Journal of Marriage and Family*, 43(4), 929-940.

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.

Walzer, M. (1997). *On tolerance*. London: Yale University Press.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.

Watson, K. (1998). Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 28(1), 5-31.

Witter, S. (2013). An exploratory study of the policy process and early implementation of the free NHIS coverage for pregnant women in Ghana. *The Official Journal of the International Society for Equity in Health*, 12(16), 1-11.

Wolfgang, A. (1975). Basic issues and plausible answers in counseling New Canadians. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students. Issues and answers* (s. 139-148). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Yeo, F. L. (1997). *Inner-city schools, multiculturalism, and teacher education: A professional journey*. New York: Garland.

Zákon č. 29/1984 Sb. *Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon)* (1984). Praha: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky.

Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). Praha: MŠMT.

- Záleská, K. (2014). *Integrace dětí přistěhovalců do základních škol v České republice a v Norsku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://theses.cz/id/dlrytr>
- Záleská, K. (2015a). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 20(1), 117-132.
- Záleská, K. (2015b). *Integrating immigrant children into primary schools in the Czech Republic and Norway*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER 2015: Education and Transition. Contributions from Educational Research, září 2015, Budapešť, Maďarsko.
- Záleská, K. (2016a). *Adaptation of immigrant children into elementary schools in the Czech and Norwegian context*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER: Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, srpen 2016, Dublin, Irsko.
- Záleská, K. (2016b). Přípravenost norských základních škol na práci s dětmi přistěhovalci z pohledu učitelů a norské legislativy: Inspirace pro českou situaci? In I. Žlábková, A. Nohavová, M. Najmonová, & D. Kučera (Eds.), *Sítování (networking) v pedagogickém výzkumu. Sborník abstraktů z XXIV. konference České asociace pedagogického výzkumu v Českých Budějovicích* (s. 158-160). České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Záleská, K., & Čopf, P. (2016). *Teacher's attitude to immigrant children in Czech, Austrian and Norwegian elementary school context*. Příspěvek prezentovaný na konferenci First Conference SPCE – SEC, leden 2016, Lisabon, Portugalsko.
- Záleská, K. (2017). *Equal educational opportunities for immigrant children - Insight to the Czech and Norwegian education policy*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER: Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent Roles of Policy and the Role of Educational Research, srpen 2017, Kodaň, Dánsko.
- Záleská, K. (2018). Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia paedagogica*, 23(3), 139-164.
- Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 28(2), 328-356.
- Zelazek, K. (2016). *Immigrant integration model*. Gdaňsk: Social Development Department.
- Zhou, M., & Sao, X. Y. (2005). The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons from segmented assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1119–1152.
- Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 33(9), 789-798.
- Zoletto, D. (2007). Regimes of social and school integration of immigrant in Europe. In S. Moutsios & H. Kotthoff (Eds.), *Education policies in Europe: Economy, citizenship, diversity* (s. 197-220). Mnichov: Waxmann Verlag.

# ***Přílohy***

## ***1. Seznam použitých zkratek***

|              |  |
|--------------|--|
| ADHD         | porucha pozornosti s hyperaktivitou (zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“)                      |
| BLD          | Barne- og likestillingsdepartementet) = Ministerstvo pro děti a rovnost  |
| BUFDIR       | Ředitelství pro děti, mládež a rodinu (z norského Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet)                               |
| ČSÚ          | Český statistický úřad   |
| ČŠI          | Česká školní inspekce  |
| DVPP         | další vzdělávání pedagogických pracovníků<br>Education   |
| EHP          | Evropský hospodářský prostor   |
| FUG          | National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary  |
| HVO          | hlavní výzkumná otázka   |
| IMDI         | integrerings- og mangfoldsdirektorate (ředitelství pro integraci a rozmanitost)  |
| KASF         | jeden z rozřazovacích testů pro děti cizince v Norsku  |
| KD           | Kunnskapsdepartementet = Ministerstvo školství a výzkum  |
| KRLE         | norský vyučovací předmět Křesťanství, náboženství, filosofie a etika (z norského Kristendom, religion, livssyn og etikk) |
| META, o.p.s. | česká nezisková organizace podporující cizince ve vzdělávání a pracovní integraci  |
| MŠMT         | české Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy   |
| NAFO         | norské Národní centrum pro multikulturní vzdělávání (z norského Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring)            |
| NIDV         | Národní institut dalšího vzdělávání  |
| NISK         | materiály pro učitele, také kurz v otázce vzdělávání cizinců   |
| NOK          | norská koruna<br>norského Ministerstva školství  |
| NSL          | jeden z rozřazovacích testů pro děti cizince v Norsku  |
| NÚV          | Národní ústav pro vzdělávání   |
| O1; O2       | zkoumané školy v Oslo  |
| OECD         | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development)    |
| OPS          | Offentlig-privat samarbeidas) = Partnerství veřejného a soukromého sektoru   |
| P1; P2       | zkoumané školy v Praze   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| PO                | podpůrná opatření   |
| PPP               | pedagogicko-psychologická poradna   |
| PPT               | pedagogiskpsykologisk tjeneste = pedagogicko-psychologická poradna  |
| RVP ZV            | rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání  |
| SFO               | Skolefritidsordningen = volnočasové aktivity školy, ve školách používaná buďto zkratka SFO nebo označení Aktivitetskole |
| SNO               | saerskilt norsk opplæring = speciální výuka norštiny  |
| SPOFF             | jeden z rozřazovacích testů pro děti cizince v Norsku   |
| SSB               | norsky statistický úrad   |
| St. meld. nr. ... | zpráva norského parlamentu číslo  |
| STATPED           | Statlig spesialpedagogisk tjeneste) = státní poradna speciální pedagogiky.  |
| Strategie 2020    | Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020  |
| SVO               | specifická výzkumná otázka  |
| SVP               | speciální vzdělávací potřeby  |
| ŠPZ               | školské poradenské zařízení   |
| ŠZ                | školský zákon   |
| UDIR              | Utdanningsdirektorat = ředitelství pro vzdělávání, exekutivní orgán ministerstva školství (KD)                          |
| UiO               | Univerzita v Oslo   |
| ÚPV               | Ústav pedagogických věd   |

## **2. Seznam uvedených obrázků**

|   |     |
|---|-----|
| Obrázek 1 : Modely školní adaptace (upraveno podle Brizuela & Garcia-Sellers, 2009).....    | 25  |
| Obrázek 2 : Jednotka analýzy: upraveno podle Thomasovy a Brayovy krychle (Bray, 1995) ..... | 60  |
| Obrázek 3 : Schéma způsobu prezentace dat v empirické části .....                           | 80  |
| Obrázek 4 : Ideální model školní adaptace dětí cizinců .....                                | 189 |
| Obrázek 5 : Ideální schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců.....                        | 189 |
| Obrázek 6 : Schéma podpory školní adaptace dětí cizinců v českém prostředí .....            | 190 |
| Obrázek 7 : Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí .....           | 191 |

## **3. Seznam uvedených tabulek**

|   |     |
|---|-----|
| Tabulka 1 : Česko a Norsko jako nejméně podobné systémy. ....                     | 59  |
| Tabulka 2 : České dokumenty podrobené obsahové analýze .....                      | 63  |
| Tabulka 3 : Norské dokumenty podrobené obsahové analýze .....                     | 63  |
| Tabulka 4 : Charakteristika dotazovaných respondentů P1 (6 % cizinců) .....       | 64  |
| Tabulka 5 : Charakteristika dotazovaných respondentů P2 (16 % cizinců) .....      | 64  |
| Tabulka 6 : Charakteristika dotazovaných respondentů O1 (16 % cizinců).....       | 65  |
| Tabulka 7 : Charakteristika dotazovaných respondentů O2 (67 % cizinců).....       | 65  |
| Tabulka 8 : Pozorování ve školách.....  | 66  |
| Tabulka 9 : Použité školní dokumenty .....  | 66  |
| Tabulka 10: Kritéria výběru škol.....   | 68  |
| Tabulka 11: Použitý analytický proces.....  | 69  |
| Tabulka 12: Příklad deduktivního kódování dokumentů.....                          | 71  |
| Tabulka 13: Příklad induktivního kódování dokumentů .....                         | 71  |
| Tabulka 14: Příklad otevřeného kódování rozhovorů a terénních poznámek .....      | 72  |
| Tabulka 15: Přehled vytvořených kategorií pro všechny případové studie.....       | 73  |
| Tabulka 16: Rysy multikulturní školy – upraveno dle Hauge (2014, s . 24-37) ..... | 98  |
| Tabulka 17: Nejzásadnější shody a rozdíly plynoucí z analýzy dat .....            | 166 |

## 4. Schéma rozhovoru: ředitelé ČR

### Obecné informace

1. Kolik žáků chodí k vám do školy?
2. Můžete říct něco o profilu školy (čím je škola charakteristická)?
3. Můžete říct něco o svém vzdělání a kariéře?
4. Jakou pozici máte dnes?
5. Charakterizujte, prosím, skupinu žáků, kteří chodí k vám do školy?
6. Kolik z nich je cizinců?
7. Kolik národností je reprezentováno zde ve škole?

### Učitelství sbor

8. Jaké je složení personálu (čím byste ho charakterizoval/a )?
9. Řekl/a byste, že složení učitelského sboru odráží specifika a potřeby žáků ve škole? V čem?
10. „Jazyková odlišnost žáka cizince není jediná odlišnost, se kterou se učitel setkává, a pedagogická práce s diverzitou neboli rozmanitostí je vlastně každá pedagogická práce. Třídní kolektiv není nikdy homogenní, vždy se v něm najdou různí žáci s odlišnými předpoklady, schopnostmi i dovednostmi. Navíc je každý žák individualita, která má za sebou rozličné zkušenosti, rodinné zázemí a biografické nastavení, což jsou všechno faktory ovlivňující samotný přístup k učení a zároveň i fungování uvnitř kolektivu. Proto je schopnost vyrovnat se s diverzitou ve třídě základním předpokladem profesionálního přístupu k výuce i k práci s třídním kolektivem pro každého dobrého učitele.“ (META)

Jak byste řekl/a , že vaši učitelé zvládají práci v kulturně heterogenních třídách?

- a. Jaká jsou pozitiva?
  - b. V čem vidíte prostor na zlepšení?
11. Jakým způsobem škola umožňuje učitelům rozvoj svých schopností v oblasti multikulturní výuky / práci v kulturně heterogenních třídách?
  12. Co je zdůrazňováno při procesu přijímání do učitelského sboru (na co kladete důraz při přijímání učitelů)?

### Rozvoj dovedností

13. Jakým způsobem si sám/sama osvojujete a rozvíjíte dovednosti / znalosti v oblasti vzdělávání cizinců?
  - a. Další vzdělávání? Kurz? Veřejné dokumenty? Literatura?
  - b. Prošel/la jste nějakým kurzem v dané oblasti? Jak ho hodnotíte?
  - c. Jak hodnotíte nabídky dostupných kurzů? / Jaká máte od kurzů očekávání?

### Zastřešující strategie / Organizace

14. Změnila škola svou praxi v souladu se zvyšováním kulturní heterogenity?
  - a. Jak?
  - b. Podle čeho zařazujete dítě do patřičného ročníku? : „První a nejdůležitější je věk dítěte. V praxi se ukazuje, že i přes neznalost češtiny není dobré volit ročník neodpovídající věku žáka. Zařazujte žáky podle věku a již absolvovaných ročníků, v některých případech je můžete umístit maximálně o jeden ročník níže. Mezi výrazně mladšími spolužáky se žák většinou necítí dobře. Žák může být frustrován problémy s komunikací, a další frustrace v podobě interakce s dětmi na jiné vývojové úrovni by mohla vést buď k pasivitě, nebo naopak k dominantnímu až agresivnímu chování.“ (META)
15. Jaká opatření pro děti cizince realizujete (přípravné třídy; češtinu pro cizince; asistenti pedagoga)?
16. Jak hodnotíte spolupráci s PPP?
17. Můžete upozornit na výzvy a možnosti spojené s tím být školou s vyšším počtem cizinců?
18. Jaké výhody máte jako škola mající cizince?
19. Máte vypracované nějaké strategie, podle kterých postupujete při vzdělávání dětí cizinců?
20. Řekl/a byste, že multikulturní oblast je oblastí hlavního důrazu na vaší škole?
  - a. V jakém ohledu? Jak se to projevuje?  
„Největší potenciál pro zařazování prvků MKV má vzdělávací oblast *Člověk a společnost* s obory *Občanský a společenskovědní základ* a *Dějepis: (mšmt)*
  - b. Myslíte si, že lze těchto cílů lépe dosáhnout ve škole kulturně heterogenní?

21. Snaží se škola aktivně podporovat pochopení pro ostatní kultury? Jak?

#### **Vlastní výuka**

22. Jaké máte zkušenosti s výukou dětí cizinců? V čem je to jiné než s českými dětmi?
23. Jak ovlivňuje váš pracovní den to, že vyučujete žáky cizince? (Potřebujete více času na přípravu / konzultace / extra práci po vyučování?)
24. Měníte způsob výuky, když máte ve třídě dítě cizince? Jak? Co děláte jinak? / Co děláte stejně?
25. Můžete se zamyslet nad některými možnostmi, které se otevírají, když učíte ve třídě, kde jsou děti cizinci? (příklad?)
26. Můžete se zamyslet nad některými výzvami/problémy, které se objevují, když učíte ve třídě, kde jsou cizinci? (příklad?)
27. Děti cizinci mají často jiné znalosti a dovednosti než děti české – používáte to nějak v rámci vaší výuky?
  - a. Jak? / Kdy?
28. Jak to děti cizinci vnímají? – pozitivně / negativně?
29. Jak to vnímají české děti? – zajímá je to?
30. Jakou máte zkušenost se vztahy dětí napříč národnostmi?
  - a. Jak byste řešil/a konflikt založený na rasové / národnostních rysech?
31. Jaké používáte materiály pro výuku dětí cizinců?
  - a. Jak je hodnotíte?
  - b. Je jich dost?
  - c. Jak jsou zpracované?
  - d. Pro všechny předměty nebo jen pro Čj.?
32. Bavíte se s dětmi o různých kulturách a lidských rasách?
33. Jak se stavíte k tématu podpory mateřského jazyka dětí cizinců?

#### **Rodiče**

„Spolupráce školy s rodiči je v případě každého žáka jednou z hlavních podmínek úspěšného začlenění do školy a plnění školních povinností. O rodičích s cizí státní příslušností to mnohdy platí dvojnásob. Základní bariérou je zde kromě jazyka také nedostatek informací, často i těch základních, o systému školství a právech a povinnostech dětí i rodičů. Proto je důležité rodičům tyto informace poskytnout.“

34. Jaká je komunikace s rodiči cizinci?
  - a. Je pro vás důležitá?
  - b. Jak často je vidíte?
  - c. Jak je motivujete?
  - d. Jak je lehké / těžké s nimi navázat kontakt?

#### **Vlastní postoje**

35. Co považujete za nejdůležitější při adaptaci dětí cizinců na školní prostředí?
  - a. Kdy je dítě adaptované? (Jazyk, kamarádi, známky?)
  - b. Jak může škola pomoci?
  - c. Jak pomáháte vy?
36. Co se vám líbí na práci ředitele/ky/zástupkyně ve škole s cizinci? Jaké vnímáte ze své pozice výzvy?

#### **Legislativa**

37. Jak hodnotíte politické dokumenty, strategické dokumenty, které přicházejí z obcí, kraje, státu?
  - a. Chybí vám v nich něco?
  - b. Co se pro vás změnilo po změně / aktualizaci zákona v září? – Jak změnu hodnotíte?

#### **ŠKOLSKÝ ZÁKON: Co si myslíte o následujících úryvcích?**

38. Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
39. „Školský zákon ukládá rovný přístup při přijímání ke vzdělání, škola proto musí zajistit cizím státním příslušníkům pobývajícím na území ČR přístup k základnímu vzdělání za stejných podmínek jako občanům ČR, aniž by doložili legálnost svého pobytu. (...)“ Škola si pro přijetí žáků a dětí cizinců nesmí klást žádné podmínky.



## 5. Schéma rozhovoru: učitelé ČR

### Obecné

1. Můžete povyprávět o svém vzdělání a kariéře?
2. Jakou pozici máte nyní? Co vnímáte jako zodpovědnost ze své pozice?
3. Můžete povyprávět o skupině žáků, které dnes vyučujete (odkud pochází? V čem jsou specifictí)?
4. Máte zkušenost s výukou dětí cizinců z dřívější praxe?

### Znalosti a rozvoj dovednostní/kompetencí

5. „jazyková odlišnost žáka cizince není jediná odlišnost, se kterou se učitel setkává, a pedagogická práce s diverzitou neboli rozmanitostí je vlastně každá pedagogická práce. Třídní kolektiv není nikdy homogenní, vždy se v něm najdou různí žáci s odlišnými předpoklady, schopnostmi i dovednostmi. Navíc je každý žák individualita, která má za sebou rozličné zkušenosti, rodinné zázemí a biografické nastavení, což jsou všechno faktory ovlivňující samotný přístup k učení a zároveň i fungování uvnitř kolektivu. Proto je schopnost vyrovnat se s diverzitou ve třídě základním předpokladem profesionálního přístupu k výuce i k práci s třídním kolektivem pro každého dobrého učitele.“ (META) - Jak se s tím, co zaznělo, vypořádáváte vy?
6. Jakými způsoby si osvojujete znalosti ohledně práce ve třídě s cizinci?
    - a. Máte přehled o současných strategických dokumentech, zákonech?
    - b. Vzdělávací kurzy – jaká máte očekávání?
    - c. Literatura?
  7. Jakým způsobem byste řekla, že se vedení zasahuje o rozvoj kompetencí svých učitelů v oblasti vzdělávání dětí cizinců?
    - a. Obdržela jste někdy nabídku účastnit se nějakého kurzu? Jak ho hodnotíte? Proč?
    - b. Kdo má zodpovědnost za práci s multikulturálním prostředím ve škole?
  8. Citát: „Největší potenciál pro zařazování prvků MKV má vzdělávací oblast Člověk a společnost s obory Občanský a společenskovední základ a Dějepis: (MŠMT, RVP). Výuka má zabezpečit: tolerantnost, X rasismus, xenofobie a extremistické projevy v chování lidí, projevy lidské nesnášenlivosti; tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti; stereotypy v posuzování druhých lidí
    - a. Je to jednodušší nebo složitější ve škole s kulturní diverzitou?
    - b. Jakou roli v tomto hraje váš předmět?

### Pracovní postupy, zkušenosti / výuka

9. Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi cizinci?
  - a. Jaké předměty?
  - b. V čem je to jiné než s českými dětmi? – náročnost – v čem?
  - c. Zkušenost s asistenty pedagoga?
  - d. Zkušenost se spoluprací s PPP?
10. Jak vypadá přijímání žáků cizinců? – když je poprvé ve třídě atd... jak ho podporujete?
11. Jak ovlivňuje váš pracovní den to, že vyučujete žáky cizince? Potřebujete více času na přípravu / konzultace / extra práci po vyučování?
12. Měníte způsob výuky, když máte ve třídě dítě cizince?
  - a. Jak? Co děláte jinak?
  - b. Co děláte stejně?
13. Můžete se zamyslet nad některými možnostmi, které se otevírají, když učíte ve třídě, kde jsou děti odlišných kultur? - příklad?
14. Můžete se zamyslet nad některými výzvami/bariéry/problémy, které se objevují, když učíte ve třídě, kde jsou děti odlišných kultur? - příklad
15. Děti cizinci mají často jiné znalosti a dovednosti než děti české – používáte to nějak v rámci vaší výuky?
  - a. Jak?
  - b. Kdy? - specifická témata?
16. Jak to vnímají děti cizinci? – pozitivně / negativně?

17. Jak to vnímají české děti? – zajímá je to?
18. Jakou máte zkušenost se vztahy dětí napříč národností?
  - a. Funguje to? Berou je mezi sebe?
  - b. Jak byste řešila konflikt založený na rasové / národnostních rysech? – zažila jste to?
  - c. Lze šikaně zamezit?
19. Jaké používáte materiály pro výuku dětí cizinců – jak je hodnotíte?
  - a. Je jich dost?
  - b. Jak jsou zpracované?
  - c. Pro všechny předměty nebo jen pro čj?

### **Komunikace s rodiči cizinci**

20. Jaké zkušenosti máte s rodiči cizinci?
  - a. Je podle vás důležité být v kontaktu s rodiči cizinci? Proč?
  - b. Jak se snažíte udržovat kontakt s nimi?
  - c. Mluví česky?
  - d. Jak rodiče cizinci mohou pomoci svým dětem? Jde to, i když neumí česky?
  - e. Existuje na škole nějaká obecná strategie, jak nahnat rodiče cizince do spolupráce se školou?

### **Vlastní stanoviska a názory**

21. Kdo je úspěšně adaptovaný ve škole podle vás? - známky, jazyk, kamarádi?
22. Jak podle vás může škola obecně pomoci dítěti cizinci v adaptačním procesu v ČR?
  - a. Jak může pomoci učitel?
  - b. Co děláte vy?
  - c. Máte chuť dělat víc / míň?
23. Podle Vašich zkušeností, vidíte, že třeba některé národy se jakoby adaptují lépe než ostatní? – nebo je to o něčem jiném (vzdělání rodičů/délce pobytu...)?
24. Vytvořila jste si během vašeho působení jako učitelka nějaké stereotypy vůči národnostem ve vztahu ke vzdělání?
  - a. Jak proti nim bojovat?
  - b. Snažíte se s dětmi o tom mluvit?

### **Legislativa**

25. Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. (ŠZ)  
Co si o tom myslíte?
26. Změnilo se něco pro vás po novelizaci zákona v září 2016? Jak tuto změnu hodnotíte?

### **Závěr**

27. Je něco, co vám na škole chybí ve vztahu k vzdělávání dětí cizinců?
28. Co máte ráda na své práci?
29. Chtěla byste něco doplnit?

## 6. Schéma rozhovoru: speciální pedagožka / psycholožka ČR

### Obecné

1. Můžete povyprávět o svém vzdělání a kariéře?
2. Jakou pozici máte nyní? Co vnímáte jako zodpovědnost ze své pozice?
3. Můžete povyprávět o skupině žáků, se kterou pracujete?
4. Jak vypadá váš běžný den ve škole?
  - a. Jak koordinujete cizince? Asistenty?
  - b. Jaké nejčastější problémy řešíte s dětmi cizinci?

### Znalosti a rozvoj dovedností/kompetencí

5. „Jazyková odlišnost žáka cizince není jediná odlišnost, se kterou se učitel setkává, a pedagogická práce s diverzitou neboli rozmanitostí je vlastně každá pedagogická práce. Třídní kolektiv není nikdy homogenní, vždy se v něm najdou různí žáci s odlišnými předpoklady, schopnostmi i dovednostmi. Navíc je každý žák individualita, která má za sebou rozličné zkušenosti, rodinné zázemí a biografické nastavení, což jsou všechno faktory ovlivňující samotný přístup k učení a zároveň i fungování uvnitř kolektivu. Proto je schopnost vyrovnat se s diverzitou ve třídě základním předpokladem profesionálního přístupu k výuce i k práci s třídním kolektivem pro každého dobrého učitele.“ (META) - Jak se s tím vypořádáváte vy a ostatní učitelé podle vás?
6. Jakými způsoby si osvojujete znalosti ohledně práce s cizinci?
  - a. Vzdělávací kurzy – jaká byste měla očekávání? – čeština pro cizince? Jiné?
7. Jakým způsobem byste řekla, že se vedení zasahuje o rozvoj kompetencí svých učitelů v oblasti vzdělávání cizinců?
  - a. Obdržela jste někdy nabídku účastnit se nějakého takového kurzu? Jak ho hodnotíte? Proč?
8. „Největší potenciál pro zařazování prvků MKV má vzdělávací oblast Člověk a společnost s obory Občanský a společenskovědní základ a Dějepis“: (MŠMT, RVP). Výuka má zabezpečit:
  - a. tolerantnost, X rasismus, xenofobie a extremistické projevy v chování lidí, projevy lidské nesnášenlivosti
  - b. tolerance ve společnosti, respektování kulturní zvláštnosti
  - c. stereotypy v posuzování druhých lidí
  - d. je to jednodušší nebo složitější ve škole s kulturní diverzitou?

### Pracovní postupy, zkušenosti / výuka

9. Jak vypadá přijímání žáků cizinců? – když je poprvé ve třídě atd. ...podporujete ho nějak?
10. Jakým způsobem komunikujete s ostatními UČITELI/ASISTENTY/PPP?
11. můžete se zamyslet nad některými výzvami/bariéry/problémy, které se objevují, když učíte ve třídě, kde jsou děti odlišných kultur? - příklad
12. jakou máte zkušenost se vztahy dětí napříč národnostmi?
  - a. Funguje to? Berou je mezi sebe?
  - b. Nadávají si?
  - c. Jak byste řešila konflikt založený na rasové / národnostních rysech? – zažila jste to?
  - d. Lze šikaně zamezit?
13. Jaké zkušenosti máte s dětmi kulturně velmi odlišnými? – nějaký kurz?

### Komunikace s rodiči cizinci

14. Jaké zkušenosti máte s rodiči cizinci?
  - a. Je podle vás důležité být v kontaktu s rodiči cizinci? Proč?
  - b. Jak se snažíte udržovat kontakt s nimi?
  - c. Mluví česky?
  - d. Jak rodiče INNV mohou pomoci svým dětem? Jde to, i když neumí česky?
  - e. Existuje na škole nějaká obecná strategie, jak nahnat rodiče do spolupráce se školou?

### Vlastní stanoviska a názory

15. kdo je úspěšně adaptovaný ve škole podle vás? - známky, jazyk, kamarádi?

16. jak podle vás může škola obecně pomoci dítěti s OMJ v adaptačním procesu v ČR?
  - a. Jak může pomoci učitel?
  - b. Co děláte vy?
  - c. Máte chuť dělat víc / míň?
17. podle vašich zkušenosti, vidíte, že třeba některé národy se jakoby adaptují lépe než ostatní? – nebo je to o vzdělání rodičů/délce pobytu?
18. je něco co vám zde chybí? - přípravné třídy
19. co máte ráda na své práci?
20. Něco doplnit?
21. Paragraf 1 školského zákona: Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. - Co si o tom myslíte?
22. Změnilo se něco pro vás po novelizaci zákona v září 2016 – podpůrná opatření? Jak tuto změnu hodnotíte?

## 7. Ukázka rozhovoru

**T** = tazatel

**R** = respondent (Petra, škola P1)

**T:** můžeme začít tím, že byste řekla něco o svém vzdělání a o tom, jak dlouho jste ve školství?

**R:** jo, tak já jsem ve školství teď sedmý školní rok, začínala jsem jak prvostupňová učitelka. Měla jsem prvňáky, druháky, pak jsem byla ve školce a vlastně pátý rok jsem tady na Jižní. Začínala jsem tady jako asistentka, potom jako vychovatelka, potom jsem dostala prvňáky do družiny, tak jsem byla na plný úvazek vychovatelka a teď to mám na půl čeština pro cizince (ale jako asistentka) a na půl mám školní družinu odpoledne.

**T:** aha, a asistentka v rámci toho doučování...jste asistentkou i ve třídách?

**R:** no některé hodiny jsem i ve třídách, ale je to hrozně málo hodin, je to asi dvě tři hodiny týdně. A jinak jsem tady v knihovně ....

**T:** jak vypadá váš běžný den?

**R:** no vypadá tak, že začnu v osm, mám tady první tři vyučovací hodiny s cizinci, buď s jedním, nebo s třemi, skupinka, záleží, jak je to podle rozvrhu,... pak mám přestávku na oběd, a pak od tři čtvrtě na dvanáct do tří čtvrtě na čtyři jsem ve družině u druháků, mám jich tam 18 a je to tak trošku speciálka, je tam hodně diagnóz, takže to je taková třída, kde se to nesešlo...není to úplně ideální třída, ale je to plná třída plná problémů a to mě na tom právě baví. To mě na tom baví, protože on je nikdo nechtěl, všichni z nich byli takoví vyděšení. Ježíš, co to je za děti jo a takový věty...já si myslím, že je to třída, kam je potřeba jako integrovat učitele, a to si myslím, že u mě jako nastalo. Takže já je mám vlastně ráda a myslím si, že i stou kupou problémů, co já tam musím vyřešit, tak já jsem si o ně řekla, já jsem je chtěla, byla to pro mě výzva a udělala jsem dobře.

**T:** a jak to děláte? Jak jste si s tím poradila?

**R:** no, někdy hodně těžko (smích)...já tam mám co. Autistu, pak tam mám ADHD, pak je tam oslabená celkově centrální nervová soustava, nesoustředěnost, nevyzrállost, pak je tam chlapeček, kterej prej má vývojovou dysfázi, ale to si nemyslím. Tam ... no... možná že jo, ale projevuje se to spíš tak, že ne že by měl problém y s vyjadřováním, ale emočně strašně je nevytlaďenej a pak je tam na druhou stranu strašně...no v osmnácti dětech se nedá říct, že strašně ale tři čtyři děti jsou tam strašně chytrý, sociálně strašně zdatní a úplně se divím těm rodičům, že je z tohodle kolektivu ještě nevyjmuli jo, protože ty tam musí fakt trpět. Oni jsou chováním úplní andělé, dobří chytří a myslím si, že ostatní děti je dost brzdí. Protože to je třída tady hned vedle a pořád dopoledne odtud slyším paní učitelku křičet: sedni si, jsem ti řekla, ať si sedneš.....když už paní učitelka končí se silami a hlasivkami...takže kdyby byly jinde, tak by se naučil víc, co do vědomostí se týče...je to sběr tam no... ale jo, je to těžký, ale mám je ráda...je to srdeční záležitost.

**T:** ono to souvisí s jedním citátem, co já tady mám ze stránek METY. Jazyková odlišnost žáka cizince není jedinou odlišností, se kterou se musí učitel vypořádat...(…) vyrovnat se s diverzitou je základní předpoklad profesního přístupu učitele. ....

**R:** přesně tak, ano

**T:** jak se s tím vy sama vypořádáváte?

**R:** no, já si myslím, že je to pravda a napadá mě právě k tomu to, že to, že přijde nějaký žák a má nějaký odlišný mateřský jazyk, že to může být mnohem menší problém, než nějaký můj autista, kterému donekonečna vysvětluju NE netluč ho, nebo támhle nějaký ADHD, který potřebuju pět minut udržet na židli, aby si mě poslechlo, aby se dozvědělo, c ose bude během odpoledne se mnou bude dít...takže kolikrát si v družině říkám Zlatí moji Ukrajinci, jo...že ...no, úplně si myslím, že ten OMJ není úplně největší problém no. Pak teda když je to OMJ a plus ještě něco...to tady mám podezření na jednoho Ukrajince, že teda má ještě ADD, tam tam teda už to je větší problém, ale JENOM odlišný mateřský jazyk si myslím, že nemusí být zásadní problém.

**T:** co říkáte na to, že vlastně v září začala ta inkluze, vlastně jsou tam děti s OMJ a dětma s různými postiženými, jsou vlastně hozeny do jednoho pytle .... Jak vám to přijde?

**R:** no, my jsme vlastně řešili to, kdo vlastně drží ty peníze pro nás. No, a měli jsme tady v přípravném týdnu...o nás se stará PPP na Francouzský, takže tady byla paní v přípravném týdnu paní psychologka a speciální pedagožka, kam my za nima posíláme ty naše děti a jako ano. My prostě držíme vaše peníze, tak musíte nám je poslat do poradny, ale my vás stejně pošleme zpátky papír ANO, JE TO CIZINEC. Protože my u nich vlastně nic nezjistíme, takže my jsme v říjnu udělali se všema učitelama cizinců takový speciální schůzky, kde byl teda rodič, mohlo přijít to dítě, byla jsem tam já nebo Táňa a paní školní psychologka naše a tak jsme s rodičema povykládaly o tom, že bude potřeba do té poradny a aby se toho nijak nelekali, že to bude jenom kvůli těm penězům. No a vůbec jsme chtěli a hodně jsme na ně tlačili, aby si zařídili nějaký doučování mimo školu. Třeba od Inbáze, Mety, vod něčeho takovýho, pokud maj problém s penězma, pokud ne, tak ať si zaplatí třeba nějakýho gymnazistu. Že my jim v té škole dáme, co můžem, ale pořád to nemusí stačit...tak všichni, že jo jo jo, no a když jsme je tam hromadně nahrnuli do poradny někdy v říjnu, tak poradna od toho dala ruce pryč, že nám je jako nevyšetří, že jako ne a že jsme je zavalily jako...takže zase zpátky na stromy, takže jsme byli zase u rodičů za blbce, co si to jako vymýšlíme, že nejdříve hrrr poradna, teď zase jako poradna ne.... NO a nakonec to dopadlo tak, že naše tady školní poradenský pracoviště, naše speciální pedagožka a psychologka na tu poradnu zatlačili, že teda to jako vopravdu potřebujeme a v únoru tak nějak jako ve spolně, pospolu ... AŽ v únoru, po půl roce přišli do poradny, a ty dvě paní nás navštěvují jednou za měsíc...a ty posudky nám nosí...takže vlastně u dětí, které byly v únoru v poradně, tak my ještě nemáme ty papíry v ruce, oni nám to teprve přinesou...teď v dubnu no a většinou tam teda bývá, že tři hodiny češtiny s asistentem nebo teda navíc týdně a máme tady jednu Filipínku, takže z tý se tam úplně posadili na zadek, protože vůbec nevěděli co s ní, že jo... i když já bych řekla teda, že je z těch cizinců nejlepší. Tak tý dali 20 hodin asistenta do třídy, protože se z ní prostě posadili na zadek, jezis marja asistentka. Jo..."

**T:** takže oni opravdu píšou individuálně pro každého posudek a nějaká doporučení ke každými tomu dítěti?

**R:** no jako měli by, ale mě přijde, že v těch posudcích nakonec mění snad jenom to jméno jo, uvidíme teď, co tam bude, až to přinesou, to teď hromadně takhle uvidím jo... uvidíme jinak, až přijdou, co bude, protože já se s nima chci jako detailně popovídat, zeptat se já na to, co jí řekli, jaký testy tomu dítěti dávaj, co vlastně jsou schopni jako udělat nebo udělat... když třeba právě mám to podezření na to ADD, ADHD a je to Ukrajinec...zjistí to? Nebo pojmu podezření a pošlou ho na psychiatrii? Pak tady máme Vietnamku, který to teda zoufale nejde, u ní mám podezření na Dysfázii, oni mi tvrdí, že ve vietnamštině nemá problém...

(...)



## 9. *Publikační výstupy*

### Publikace

Záleská, K. (2018). Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia paedagogica*, 23(3), 139-164.

Záleská, K., & Leix, A. E. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 28(2), 328-356.

Leix, A. E., & Záleská, K. Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human affairs*, 21(1), 30-47.

Záleská, K. (2016). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. *Pedagogická orientace*, 26(2), 320-330.

Rabušicová, M. & Záleská, K. (2016). Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*, 26(3), 346-378.

Záleská, K. (2015). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica*, 20(1), 117-132.

### Výstupy na konferencích

Zounek, J., Juhaňák, L., Záleská, K., Bárta, O.; & Vlčková, K. (2018). *ICT in Czech Students' Learning through the Lenses of PISA 2015: A Secondary Analysis*. In ECER: Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?, září 2018, Bolzano, Itálie.

Záleská, K. (2017). *Equal Educational Opportunities for Immigrant Children - Insight to the Czech and Norwegian Education Policy*. In ECER: Reforming Education and the Imperative of Constant Change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research, srpen 2017, Kodaň, Dánsko.

Záleská, K. (2016). *Adaptation of Immigrant Children into Elementary Schools in the Czech and Norwegian Context*. In ECER Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, srpen 2016, Dublin, Irsko.

Záleská, K., & Pavel Čopf (2016). *Principals' Attitude to Immigrant Children Education in Czech, Austrian and Norwegian Elementary School Context*. In ECER: Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, srpen 2016, Dublin, Irsko.

Záleská, K. (2016). *Nordic Teacher Education with Focus on Immigrant Children from the Czech Perspective*. In Den 14. nordiske lærerutdanningkonferansen, květen 2016, Trondheim, Norsko.

Záleská, K. (2016). *Připravenost norských základních škol na práci s dětmi přistěhovalců: inspirace pro českou situaci?* In XXIV. konference České asociace pedagogického výzkumu, září 2016, České Budějovice, Česká republika.

Záleská, K. & Čopf, P. (2016). *Teacher's Attitude to Immigrant Children in Czech, Austrian and Norwegian Elementary School Context*. In First Conference SPCE – SEC, leden 2016, Lisabon, Portugalsko.

Záleská, K. (2015). *Integrating Immigrant Children into Primary Schools in The Czech Republic and Norway*. In ECER: Education and Transition. Contributions from Educational Research, září 2015, Budapešť, Maďarsko.

Záleská, K. (2015). *Adaptační proces cizinců na české a norské školní prostředí*. In Konference Studentské fórum XV., Občianske združenie Výchova – Veda – Vzdelávanie - Výskum a Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, prosinec 2015, Velké Bílovice, Česká republika.