Záleská, Klára

Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe

Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe Vydání první Brno: Masarykova univerzita, 2020

ISBN 978-80-210-9649-3 (brožováno); ISBN 978-80-210-9650-9 (online ; pdf)
ISSN 1211-3034 (print); ISSN 2787-9291 (online)

Stable URL (DOI): https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020
Stable URL (handle): https://hdl.handle.net/11222.digilib/142911
Access Date: 19. 02. 2024
Version: 20220902

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

MUNI ARTS Masarykova univerzita Filozofická fakulta

Digital Library of the Faculty of Arts,
Masaryk University
digilib.phil.muni.cz

#**501**

OPERA FACULTATIS PHILOSOPHICAE
UNIVERSITATIS MASARYKIANAE

SPISY FILOZOFICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY

MUNI
ARTS

Podpora školní adaptace dětí-cizinců

Náhled do české a norské praxe

Klára Záleská

MASARYKOVA
UNIVERZITA

BRNO 2020

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Záleská, Klára
Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe / Klára Záleská. – Vydání první. – Brno : Masarykova univerzita, 2020. – 163 stran. – (Opera Facultatis philosophicae Universitatis Masarykianae = Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, ISSN 1211-3034 ; 501)
Anglické resumé
Obsahuje bibliografii, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-210-9649-3 (brožováno)

* 316.346.32-053.2-054.6 * 37.043.2 * 373.3 * 37.014.5 * (437.3) * (481) * (048.8)
– děti cizinců
– integrovaná výchova a vzdělávání – Česko
– integrovaná výchova a vzdělávání – Norsko
– základní školy – Česko
– základní školy – Norsko
– vzdělávací politika – Česko
– vzdělávací politika – Norsko
– školní adaptace
– srovnávací studie

37.014 - Vzdělávací a výchovná politika [22]

Recenzovali: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. (Univerzita Karlova)
Mgr. et Mgr. Alicja Leix, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci)

© 2020 Masarykova univerzita, Klára Záleská

ISBN 978-80-210-9649-3
ISBN 978-80-210-9650-9 (online ; pdf)
ISSN 1211-3034
https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020

Obsah

1 ÚVOD 9

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA 14
2.1 Děti-cizinci v dnešní škole 14
2.2 Školní adaptace dětí-cizinců 16
2.2.1 Psychická oblast školní adaptace dětí-cizinců 19
2.2.2 Sociální oblast školní adaptace dětí-cizinců 20
2.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců 22
2.3.1 Globální perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců 22
2.3.1.1 Rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu 23
2.3.1.2 Strategie začleňování cizinců v globálním kontextu 25
2.3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu 28
2.3.1.2.2 Segregace cizinců jako neřešitelný problém 29
2.3.2 Nadnárodní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců 29
2.3.2.1 Rovné vzdělávací příležitosti v evropském kontextu. 30
2.3.2.2 Modely vzdělávání dětí-cizinců v evropském kontextu 31
2.3.2.2.1 Podpůrná opatření pro děti-cizince v evropském kontextu 32
2.3.3 Školní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců 34
2.3.3.1 Vedení školy v podpoře školní adaptace dětí-cizinců 34
2.3.3.2 Učitel v podpoře školní adaptace dětí-cizinců 35
2.3.3.2.1 Připravenost učitelů na multikulturní přístup ve výuce . . 37
2.3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-cizinců 38
2.3.3.3.1 Podstata odlišnosti školy a rodin cizinců 40
2.3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců 41

3 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ 43
3.1 Výzkumný problém, cíl a design šetření 44
3.2 Zvolená metoda srovnání a výzkumná otázka 44
3.3 Postup při navrhování srovnávacího výzkumu 46
3.3.1 Lokalizace sběru dat a počet případů 46
3.3.2 Jednotka analýzy dat 48
3.3.3 Techniky sběru dat 49
3.3.4 Výzkumný vzorek 51
3.3.4.1 Kritéria výběru škol 52
3.4 Analytický proces zvolené metody srovnání 54
3.5 Časový harmonogram sběru dat 56

3.6 Validita a etická dimenze výzkumu 57

4 ZJIŠTĚNÍ PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ 60
4.1 Český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců 60
4.1.1 Český kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců 60
4.1.1.1 Český demografický kontext. 61
4.1.1.2 Český historický kontext. 62
4.1.1.3 Český ekonomický kontext. 62
4.1.1.4 Český sociální kontext 64
4.1.1.5 Český politický kontext 66
4.1.1.5.1 Lokální politický kontext (Praha) 70
4.1.2 Norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců 71
4.1.2.1 Norský demografický kontext. 72
4.1.2.2 Norský historický kontext 73
4.1.2.2.1 Migrační pedagogika na norských univerzitách 73
4.1.2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v norských třídách . . . 74
4.1.2.3 Norský ekonomický kontext. 75
4.1.2.4 Norský sociální kontext 76
4.1.2.4.1 Multikulturní škola cílem dnešních norských škol 78
4.1.2.4.2 Testování dětí-cizinců v norštině 80
4.1.2.5 Norský politický kontext 81
4.1.2.5.1 Lokální politický kontext (Oslo) 84
4.2 Výsledky šetření v českých a norských školách 88
4.2.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu českých škol 89
4.2.1.1 Zjištěné shody na českých školách 89
4.2.1.2 Zjištěné rozdíly na českých školách 93
4.2.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu norských škol . . . 96
4.2.2.1 Zjištěné shody na norských školách. 96
4.2.2.2 Zjištěné rozdíly na norských školách 98
4.3 Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí 101
4.4 Komparace výsledků v českém a norském prostředí 102
4.4.1 Shody a rozdíly na české a norské makro, mezo a mikro úrovni . . 102
4.4.1.1 Makro úroveň. 103
4.4.1.2 Mezo úroveň 105
4.4.1.3 Mikro úroveň. 106
4.4.2 Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců 110
4.4.2.1 Pravidelná komunikace státní úrovně se školami. 110
4.4.2.2 Podpora dětí-cizinců jako priorita inkluzivního vzdělávání . . 112
4.4.2.3 Existence funkčního „mezo článku“ 112

4.4.2.4 Tvorba státních a regionálních nařízení na základě potřeb škol 114
4.4.2.5 Financování bez byrokratické zátěže 115
4.4.2.6 Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání. 116
4.4.2.7 (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům 116
4.4.3 Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců 117

5 ZJIŠTĚNÍ V KONTEXTU PŘEDCHOZÍCH VÝZKUMŮ 121

6 ZÁVĚR 127

SUMMARY 130

BIBLIOGRAFIE 132
Online zdroje 147

SEZNAMY 153
Seznam použitých zkratek 153
Seznam tabulek 154
Seznam obrázků 154

PŘÍLOHY 156
1 Analyzované dokumenty 156
2 Charakteristika respondentů 157
3 Pozorování ve školách a školní dokumenty 160
4 Přehled vzniklých kategorií s ukázkou kódů 161

REJSTŘÍK 162

1 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[1], 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[2]. A pro každé dítě ve věku 6–15 let žijící v České republice déle než tři měsíce platí povinnost školní docházky[3], přičemž má ze zákona právo na vzdělání odpovídající standardům hostitelské

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 pouze 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 světadíly 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, nikoli za cizince. Děti-cizinci ve věku základní školy (6–15 let) tvoří z celkového počtu cizinců necelá 4 % (UN, 2015a, s. 17).

3 § 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.“*

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, i když je nutno zmínit, že v posledních letech vzrůstají snahy podpořit děti-cizince a jejich učitele především v praxi (neziskové organizace jako META o. s. p., přímo řízené organizace MŠMT jako NPIČR), ale vzrůstající pozornost tématu vzdělávání dětí-cizinců je patrná také v pedagogickém výzkumu (např. Doleží, 2018; Kostelecká, Hána, & Hasman, 2017; Leix, 2017; Machovcová, 2017; Pacholík et al., 2015; Tučková, Králová, & Klugar, 2015). Komplexnímu pohledu na podporu školní adaptace však pozornost věnována zatím nebyla. Proto vznikla tato monografie, která zachycuje současný stav podpory školní adaptace dětí-cizinců u nás a v Norsku, jehož přístup k dětem-cizincům 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; 2015a) či v *Pedagogické orientaci* (Záleská & Leix, 2018) a také ve svých konferenčních příspěvcích, například na pedagogických konferencích ECER (Záleská, 2017; 2016a; 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 monografie.

Tématu vzdělávání dětí-cizinců se v posledních dekádách věnují především zahraniční výzkumy, 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 jsou porovnávány 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, neboť je jedním z evropských států, které mají se vzděláváním dětí-cizinců dlouholetou zkušenost[4]. 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 monografie ale není hodnotit úspěšnost podpory školní adaptace ve srovnávaných zemích, ale 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 nejinak tomu bylo i v Norsku, když do země začalo v sedmdesátých letech minulého století proudit stále více cizinců. Norsko tehdy hledalo 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 knihu otevírá kapitola *Děti-cizinci v dnešní škole*, ve které vysvětluji termín děti-cizinci a představuji další používanou terminologii v jejich označování. Dále

4 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.

pak popisuji geodemografickou situaci dětí-cizinců v evropských školách a seznamuji čtenáře s nejzásadnějšími poznatky dostupných výzkumů o dětech-cizincích.

V druhé kapitole nazvané *Školní adaptace dětí-cizinců* představuji téma školní adaptace dětí-cizinců. Kvůli různému chápání termínu vysvětlím, co pod pojmem školní adaptace rozumím v kontextu předkládaného textu. 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 vysvětluji, 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 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 existenci 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.[5]

V navazující metodologické části představuji cíl empirické části textu, 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, aby jeho závěry posloužily jako inspirace či zpětná vazba politikům, učitelům a akademikům a zároveň detailněji poodhalily praxi jednoho zkušenějšího státu v podpoře školní adaptace dětí-cizinců.

Publikace rovněž přispívá k rozšíření výzkumné činnosti české srovnávací pedagogiky; 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 při koncipování srovnávací studie čerpat (Průcha, 2015; Vlček, 2015; Váňová, 2009; Walterová, 2006). Koncipování mezinárodní srovnávací studie s sebou přináší řadu úskalí. Od jednonárodnostních studií se liší už jen proto, že je obtížné zvolit vhodnou strukturu prezentace dat. Tyto obtíže jsem se rozhodla překonat využitím Beredayovy (1964) čtyřkrokové metody komparace. V metodologické části textu popisuji, jakým způsobem jsem se vypořádávala s dílčími kroky koncipování srovnávací studie a co všechno jsem brala v potaz.

Struktura navazující empirické části textu je inspirovaná čtyřmi kroky zvoleného modelu komparace, který mi umožnil jak detailní, tak komplexní představení

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

současného stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí. První část je nazvaná *Český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců* a prezentuji v ní demografický, historický, sociální, ekonomický a politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců nejprve v českém a následně v norském prostředí. Představuji zde výsledky samotného výzkumu založeného na obsahové analýze státních a regionálních strategických vzdělávacích dokumentů. Druhá část pojmenovaná *Výsledky šetření v českých a norských školách* nabízí výsledky výzkumu založeného na případových studiích základních škol v českém a norském prostředí. Těžiště třetí části *Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí* 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 výsledků v českém a norském prostředí*, kterou lze považovat za jistou naraci přehledové tabulky předchozího kroku. 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 představuji 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 nazvaná *Modely podpory školní adaptace dětí cizinců*, v níž 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.

Empirická část ústí v *Diskusi výsledků*, v rámci níž projednávám dva hlavní teoretické koncepty (rovné vzdělávací příležitosti a strategie integrace cizinců) ve vztahu k výsledkům provedeného šetření. 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.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Děti-cizinci v dnešní škole

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.[6] Pod pojmem dítě-cizinec / děti-cizinci budu v celé knize chápat nezletilé osoby pocházející z jakékoliv evropské či mimoevropské země, které samy imigrovaly do hostitelské země (České republiky[7] 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 %[8] celkové

6 Evropské právo, stejně jako anglicky psaná literatura, pracuje nejčastěji s pojmem „immigrant children“, jež 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 sousloví děti-cizinci / děti cizinců či děti s odlišným mateřským jazykem. Všechny zmíněné definice považují za děti-cizince většinou první a druhou generaci imigrantů.

7 V textu též používám zkratku ČR a označení Česko.

8 Cizinci věkem spadající pod 15 let podle dat z Eurostatu (2018; 2015).

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[9], 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, 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[10] 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[11] 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

9 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).

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

11 Výsledky výzkumů (např. PISA, 2015; Stanat & Christensen, 2006 in Heckmann, 2008) navíc ukazují značné rozdíly ve výsledcích mezi 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).

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. Například 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 níž dítě nastoupilo. Stejně tak jsou důležitými faktory rodinné zázemí či školní kontext v zemi příjezdu a místní čtvrť, ve které je škola situovaná. Vzdělávací a profesní aspirace rodičů pro své děti se ukázaly být dalším klíčovým faktorem[12] 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.

2.2 Školní adaptace dětí-cizinců

Existují různě široké definice pojmu adaptace, které vycházejí z různých oborů. V nejširším slova smyslu lze adaptací 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

12 PISA (2015) uvádí, že vzdělávací výsledky žáků-cizinců ovlivňuje ani ne tak jejich národnost jako spíš socioekonomický status rodiny.

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.

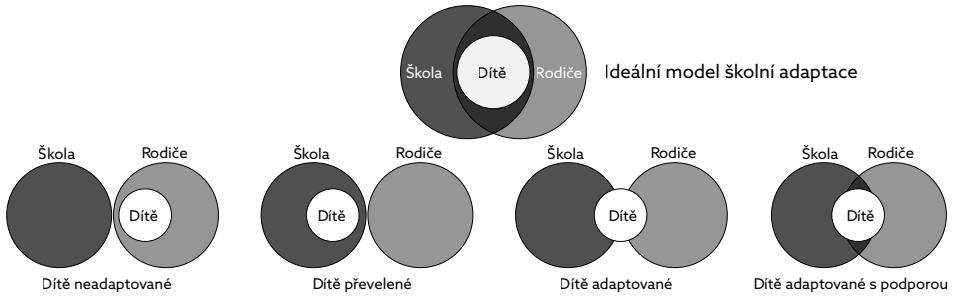
Naproti tomu je školní adaptace dětí-cizinců tradičně chápána jako lineární proces a často se o něm hovoří především v termínech akademického úspěchu, jak lze vyčíst již z předchozí kapitoly. Širší konceptualizace pojmu však zahrnuje také sociální, politické, kulturní, afektivní a kognitivní faktory, 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[13] (Brizuela & Garcia-Sellers, 1999). A proto autorky vytvořily teorii, ve které chápou adaptaci na školní prostředí jako *triangulační proces*. Triangulační[14] proto, že zahrnuje tři hlavní aktéry: školu, rodiče a dítě. Tito aktéři však v realitě nebývají často harmonizovaní 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).

13 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.

14 Pojem triangulace bude v práci dále použit ještě v jiném významu, a to v metodologické části ve smyslu triangulace technik sběru dat.



Obrázek 1: Modely školní adaptace (upraveno podle Brizuela & Garcia-Sellers, 2009[15])

Za úspěšnou adaptaci[16] 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 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 považuji v tomto textu 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 věnuji těmto oblastem.

15 Jednotlivé módy přeloženy z anglických termínů: unadapted child; transferred child; adapted child; adapted with support.

16 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 zpravidla nabízejí podpůrná opatření s cílem adaptaci dětí-cizinců urychlit (Eurydice, 2004).

2.2.1 Psychická oblast školní adaptace dětí-cizinců

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*[17] (Brenna, 2008) či *ztráta přátel*[18] (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 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[19]. 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*

17 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.

18 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.).

19 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 mnohému 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. Přestože je téma identity dětí-cizinců závažným problémem, v této publikaci je pouze nastíněno. Je tomu právě proto, že jde o téma velmi komplexní a vystačilo by na celou další knihu, která by však předpokládala celkově jinou strukturu teoretické části a jiný typ empirických dat, než nabízí tato publikace.

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, jiní svou národností a další 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 dotyčný 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 dotyčného 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 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.

2.2.2 Sociální oblast školní adaptace dětí-cizinců

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 „vrůstat 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 dokáže 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 ovládání 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[20] (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

20 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.

považovat za klíčovou nejen ve vztahu k jejich školní úspěšnosti, ale také ve vztahu k celkovému začlenění do většinové společnosti jako takové.

2.3 Podpora školní adaptace dětí-cizinců

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[21].

2.3.1 Globální perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

V první kapitole jsem uvedla, že děti-cizinci jsou ve větší či menší míře zastoupeny ve všech moderních demogratických 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 takzvaných *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

21 Úrovni 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).

nabývá kvůli různému historickému, demografickému, politickému i ekonomickému kontextu jednotlivých států různou podobu s různými výsledky.

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.

2.3.1.1 Rovné vzdělávací příležitosti v globálním kontextu[22]

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 zůstávají vzdělávacích příležitostí zbaveny, 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 současné veřejné diskuse a média, ve kterých se hovoří o rovných vzdělávacích příležitostech, můžeme si povšimnout, že adjektivum *rovné* je často nahrazováno adjektivem *stejné*. 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

22 Tato kapitola byla základem pro článek publikovaný v časopise Studia paedagogica (Záleská, 2018).

zajistíme *stejné* 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 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 například 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 handicapy 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 koho-

koliv. 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 knihy se přikláním k pojetí rovnosti ve smyslu spravedlivých podmínek a budu se věnovat způsobům, jakými jich lze dosáhnout.

2.3.1.2 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 pomoct 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[23], a proto je potřeba chránit je integračními opatřeními[24].

Národní modely integrace jsou všudypřítomné ve veřejných a politických diskusích 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 označované 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[25]: mnohonárodnostní impéria, mezinárodní společnosti, konsociační demokracie, státy jednoho národa a přistěhovalecké společnosti. Každý z těchto systémů je charakterizován specifickým přístupem k řízení kulturní, jazykové a náboženské rozmanitosti (Walzer, 1997).

23 To se týká především obyvatel z tzv. třetích zemí (obyvatel mimo EU), uprchlíků a obyvatel, kteří imigrovali z důvodů politické ochrany, dále nízko kvalifikovaných cizinců a žen (Lodovici, 2010).

24 Integrační plány probíhají v hostitelských zemích v několika oblastech: socioekonomické (rovné příležitosti ke vstupu na pracovní trh, vzdělání, bydlení a společenská práva a povinnosti), právní (politické) a kulturní (hodnoty a postoje), (Lodovici, 2010).

25 Z anglických termínů: *multinational empires, international society, consociations, Nation-States* a *immigration societies*.

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 vytvářejí integrační strategie reagující na aktuální společenské dění. V současnosti se uvádějí dva hlavní typy integračních modelů[26]: 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 nevyčnívali 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).

Model multikulturalismu je v současné době vyžadován také ve školách. Vztáhnu-li proto myšlenky multikulturalismu na školní prostředí, je v rámci tohoto modelu důležité nabídnout dětem-cizincům podporu nejenom majoritního, ale také

26 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 tavicího 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.

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, nikoli však někým zvláštním či vyčnívajícím. Multikulturnímu modelu se ve školství nejvíce blíží tzv. *inkluzivní školství*[27]. 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).

2.3.1.2.1 Problematické vnímání multikulturalismu

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 přinejmenším 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 je schopna reagovat legislativa jednotlivých států. Často lze slyšet výroky typu: „*Cizinci jsou nepřizpůsobiví... Oni se nepřizpůsobili... Oni se segregují...*" Důležité je si uvědo-

27 Od vzdělávání v běžných školách formou integrace se liší svými principy (viz Booth & Ainscow, 2007).

mit, že integrace je chápána jako oboustranný proces, čili vyžaduje aktivitu nejen od cizinců, ale také 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.

2.3.1.2.2 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 ve zřizování 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.

2.3.2 Nadnárodní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

Mezi globálním pohledem a pohledem konkrétních škol na podporu školní adaptace dětí-cizinců je důležitá nadnárodní (evropská) 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 věnuji 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.

2.3.2.1 Rovné vzdělávací příležitosti 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[28] stále hlavní formou diskriminace, s níž se potýkají děti a mladí cizinci.

28 V této souvislosti by se dalo dále pojednávat o tom, do jaké míry jsou opatření zanesená v poli-

2.3.2.2 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, nýbrž je odrazem současné doby. Ne všechny státy se intenzivně věnují vzdělávání dětí-cizinců a je zřejmé, že děti-cizinci mohou nejvíce získat v systémech, jež 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 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 příchozím 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, která odchodilo v jiné

tických dokumentech jednotlivých států realizovaná v rámci tzv. zásadní politiky, která svá opatření v dokumentech překlápí 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.

zemi, a také zohlednit úroveň znalosti vyučovacího jazyka, která se může pohybovat od nulové, přes špatnou až po dobrou.[29]

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. Separační 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 umisťovány 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.

2.3.2.2.1 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 tlumočníků při komunikaci rodič–učitel; spolupráce s odborníky (většinou sociální

29 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.

pracovníci); doplňující setkání pro rodiny cizinců s cílem informovat je o možnostech, které se jim nabízejí, 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 nabízejí různou škálu dílčích podpůrných opaření, 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[30]. 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 vytvářejí 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 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 má velmi důležitou úlohu: naučit je vyučovací jazyk co nejrychleji a nejlépe tak, aby jim dalo šanci být nejprve úspěšnými žáky a poté plnoprávnými občany daného státu.

30 V Evropě je jazyková podpora poskytována mezi 2 až 14 hodinami vyučujícího 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 patrná tendence tvořit tzv. přípravné/vyrovnávací třídy pro děti-cizince.

2.3.3 Školní perspektiva podpory školní adaptace dětí-cizinců

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 věnuji pozici vedení škol a následně učitelů v procesu školní adaptace dětí-cizinců. Poslední podkapitola bude věnovaná podpoře spolupráce školy a rodičů-cizinců.

2.3.3.1 Vedení školy v podpoře 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 dostát 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. Vize 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.

2.3.3.2 Učitel v podpoře 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 cítění 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 výsledkem 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. Uvedené přístupy mohou vyvolat diskusi s ohledem na míru, do jaké by se běžný učitel měl angažovat v tak citlivých otázkách, které zasahují psychiku dítěte. Ony psychoterapeutické přístupy čerpám od norské autorky Loony a chci zmínit, že v norském prostředí je běžnější, že tamní učitelé základních škol mívají také patřičnou erudici v oblasti speciální pedagogiky. Učitelé se pak běžněji pouštějí do řešení psychických potíží svých svěřenců, oproti tomu, na co jsme zvyklí v českém prostředí.

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*[31]. 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 a 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.

Podle Glommenové (2014) učitel, který považuje kulturní rozmanitost za zdroj a obohacení, zahrnuje do své výuky prvky různých jazyků, které se nacházejí 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.

31 Literatura o vyučování ve třídách s cizinci dělí multikulturní vyučování na tři teoretické rámce: konzervativní, 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 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.

2.3.3.2.1 Připravenost 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 (Leix, 2015). Práci s dětmi z jiného kulturního a jazykového prostředí vnímají jako problematickou a plnou výzev, které se s takovou výukou pojí.

Autoři Kitsantas a Mason (2012) či Jenks, Lee a Kanpol (2001) upozorňují na to, že připravenost učitelů na podporu školní adaptace dětí-cizinců a na multikulturní výuku se navíc liší ve školách s nízkým 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 nastaveny 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 a kolektiv (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 a 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). Instituce 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).

2.3.3.3 Důležitost spolupráce školy a rodičů-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.[32] Murphy (1986) v 80. letech uváděl, že není jasné, zda účast rodičů pozitivně ovliv-

32 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 definovány, na což upozorňují také Smit a kolektiv (2007), kteří uvádějí, že chápání obsahů pojmů se pohybuje od nejnut-

ňuje 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 a kolektiv (2013) se proti tomu ohrazují a tvrdí, že rodiny mají zájem spolupracovat, jen se nezapojí do aktivní spolupráce se 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, & Sleegers, 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.[33] I přesto se ale často stává, že je skupina minoritních považována za jednu skupinu a je hodnocena jako jedna skupina. To považuji 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.

---

nější 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 poměrně běžná situace.
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 a kolektiv (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.

33 Jedná se o typ imigranta – ekonomický přistěhovalec, slučování rodiny, příchod jako expert, uprchlík atd.

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 jiné 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 učitelů a školy.

2.3.3.3.1 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 snadno 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).

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. Takoví 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.

2.3.3.3.2 Bariéry ve spolupráci školy a rodičů-cizinců

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 socioekonomickému 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 problém 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 a kolektiv (2010) uvádějí, 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 pocházejí 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 a Lopez (1997) uvádějí, že učitelé potřebují nové znalosti a vhled 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.[34] 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.

34 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 a 6) tvorba kurikula s ohledem na rodinu.

3 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ

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 ve dvou odlišných prostředích.

Proto jsem se rozhodla v rámci empirického šetření 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 čtyřkrokovou metodou srovnání (Bereday, 1964), která mi byla základem pro zpracování a strukturu celé části prezentující výsledky šetření.[35]

35 V současné době přibývá na oblibě používání neoinstitucionální teorie (Wiseman, 2010; Dvořák, 2012; Finkenbusch, 2017; Walterová & Dvořák, 2018). Výzkumníci, kteří jí využívají, převážně ověřují vzniklé teorie svými kvantitativními šetřeními. Neexistuje však žádný detailní popis způsobu komparace, který by byl návodný pro další výzkumníky. Neoinstitucionální teorie taktéž předpokládá homogenitu a stejnost, nedbá tolik na kontext jednotlivých států a spíše se zaměřuje na vznik „nadnárodní kultury a společnosti", kde se stírají rozdíly, hranice a národní identity. Záměrem tohoto textu však je stavět na odlišném kontextu dvou zemí a poukázat právě na dva různé přístupy k jednomu tématu,

3.1 Výzkumný problém, cíl a design šetření

Výzkumným problémem předkládané publikace 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). Často dochází k pochybnostem o přínosnosti srovnávacích studií. Jejich výsledky však 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 prezentovaného šetření tak mohou sloužit mimo jiné jako podklad k diskusi na téma adaptace dětí-cizinců, dále pomohou pochopit současný stav podpory školní adaptace dětí-cizinců a informovat o současných mezerách a výzvách v této oblasti. Cílem srovnávací pedagogiky je obecně 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 text doložit, jak se podobné nadnárodní politické imperativy mohou v realitě jednotlivých zemí projevovat rozdílně. 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 politiky i praktiky (učitele).

3.2 Zvolená metoda srovnání a výzkumná otázka

Srovnávací studie vyžadují oproti jednonárodnostním studiím rozsáhlejší a 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 a 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

---

které jsou především kontextově dané. Proto volím jako metodu komparace čtyřkrovou metodu, kterou Bereday představil již v roce 1964, ale jež právě svým důrazem na kontext a detailním popisem metodologie srovnání má stále i dnes co nabídnout.

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. 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 a sociálními událostmi a podmínkami, jimž je v předkládané monografii věnována značná pozornost. Věřím, že jedině tak lze čtenáři poskytnout holistický obraz zkoumaného fenoménu. S ohledem na hlavní cíl jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku šetření: *Jaké poznatky přináší srovnání podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*

První krok zvolené metody srovnání, *deskripce*, nevyžaduje systematický sběr dat. V rámci tohoto kroku popisuji kontexty[36] 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, statistickými údaji klasickým způsobem jako v teoretické části, zároveň byla v rámci politického kontextu použita kvalitativní obsahová analýza vzdělávacích dokumentů. Deskriptivní část si klade za další cíl popsat důležité okolnosti vstupující do problematiky vzdělávání dětí-cizinců a detailněji ukázat, jak je podpora školní adaptace dětí-cizinců řešena na úrovni vzdělávací politiky. 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. 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 (národní), mezo (lokální) a mikro (školní) úrovni. Juxtapozice však nepředpokládá další práci se zjištěnými shodami či rozdíly (Vlček & Janík, 2010).

Čtvrtý a poslední krok, *komparace*, předpokládá vztažení srovnávaného fenoménu k nadřazené hodnotě, jedná se o vyšší stupeň zobecnění, kdy se v této chvíli

36 Beredayova 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.

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 & Šeďová 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. A za druhé popsat oblasti, které čeští a norští aktéři vnímají jako klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců.

3.3 Postup při navrhování srovnávacího výzkumu

Srovnávací studie často čelí kritice, že jejich metodologie se obyčejně omezí na konstatování toho, že jako metoda byla použita komparace, ale nijak hlouběji metodologicky není popsána. Této kritice se chci vyhnout, a tak v dalších podkapitolách se budu věnovat popisu metodologického postupu.

3.3.1 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[37] (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

37 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, jež mi umožnilo poznat hlouběji norskou kulturu a historii, stejně jako dobrou orientaci v norském prostředí.

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 různosti 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 četby dostupné literatury a jež jsou klíčové pro adaptaci dětí-cizinců.

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[38]	hybridní	sociálnědemokratický
Integrační politika	decentralizovaná	centralizovaná
Zodpovědné orgány za integrační politiku[39]	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	**adaptace dětí-cizinců na školní prostředí**	

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 sociálnědemokratického státu (více viz politický kontext Norska v teoretické části).

38 Typy sociálních států viz Esping-Andersen (1991); Mitchell (2010).

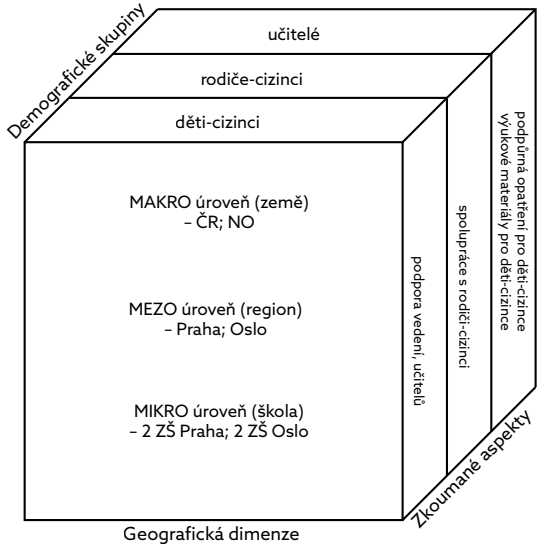
39 Zodpovědnými orgány rozumím ty, které mají ve strategických dokumentech přiřazenou roli podílet se na integračních opatřeních, a současně ty, které reálně poskytují různé aktivity pro integraci cizinců, ačkoli nejsou uvedeny ve strategických dokumentech.

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

3.3.2 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 tak, 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 monografii 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 patřičné 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 předkládaný text 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.

3.3.3 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.[40]

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 osloských). 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).

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, například 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.

40 Samotný sběr dat a jejich analýza probíhala v rámci druhého kroku použité metody srovnání, tedy *interpretace*.

Hlavní technikou sběru dat na mikro úrovni jsou *polostrukturované rozhovory*, které byly pořízeny s vedením a učiteli čtyř základních škol (první stupeň), školní psycholožkou, speciální pedagožkou a také zástupci pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP v českém prostředí a PPT[41]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.[42] 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 Šeďová (2007) uvádějí, 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 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 rovněž 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.

3.3.4 Výzkumný vzorek

V rámci *makro* a *mezo úrovně* byly analyzovány národní vzdělávací dokumenty, jejichž úplný přehled uvádím v příloze č. 1. Rozhovory v rámci *mikro úrovně* byly

41 PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste = pedagogicko-psychologická poradna).

42 Proto byla schémata rozhovorů upravena také speciálně pro české a norské prostředí.

pořízeny 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 mezičlánku 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, zato jsem získala rozhovor se školní psycholožkou a speciální pedagožkou. Charakteristiku všech respondentů uvádím v příloze č. 2 (každý respondent vystupuje pod pseudonymem).

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[43]. Všechny pozorované hodiny uvádím v příloze č. 3.

3.3.4.1 Kritéria výběru škol

Čtyři zkoumané školy (dvě v Praze a dvě v Oslu) 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 obyčejně 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 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.[44]

Třetím kritériem výběru škol bylo, aby se jednalo o běžné školy z běžného spektra. Záměrně byly vybrány takové, které nejsou charakteristické žádným extrémem

43 Výuka probíhá na pěti stanovištích, na kterých se žáci střídají v menších skupinách.

44 Na základě informací z ČSÚ a SSB (Norský statistický úřad).

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 dodržuji tento poměr (taktéž u škol druhého typu)[45]. 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 %[46] 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 populací. Učitelé jsou většinou částečně vzdělaní 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.

45 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 Osla je procentu cizinců ve školách naopak často dokonce vyšší.

46 Horní hranice byla stanovena z toho důvodu, že jsem chtěla provést šetření v běžných školách, nikoli ve školách tzv. přistěhovaleckých.

Tabulka 2: Kritéria výběru škol

	Počet cizinců ve škole	Socioekonomická úroveň oblasti	Učitelé vzdělaní v oblasti multikulti	Národnost cizinců	Přípravné třídy pro cizince	Asistenti pro cizince	Podpora mateřského jazyka	Speciální výuka vyučovacího jazyka	Výsledky cizinců[47]	Volnočasové aktivity
Škola: TYP 1										
P1 (Praha)	6 %	Ekonomičtí imigranti Střední vrstva Rodiče SŠ/VŠ	Někteří Kurz češtiny pro cizince	Evropa Afrika Asie	Ne	Ne	Ne	Ano	Průměrné až dobré	Ano
O1 (Oslo)	16 %	Ekonomičtí migranti azylanti Rodiče SŠ/VŠ Střední až nižší vrstva	Někteří	Evropa Afrika Asie	Ne	Ne	Ne	Ano	Průměrné až dobré	Ano
Škola: TYP 2										
P2 (Praha)	16 %	Ekonomičtí migranti Střední vrstva Rodiče SŠ	Někteří Kurz češtiny pro cizince	Evropa Asie	Ano, ale nejen pro cizince	Ano	Ne	Ano	Průměrné až horší	Ne
O2 (Oslo)	67 %	Střední vrstva Rodiče SŠ Ekonomičtí migranti	Většina	Evropa Asie	Ano	Ano	Ne	Ano	Průměrné až dobré	Ano

3.4 Analytický proces 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

47 Podle toho, co sdělilo vedení škol.

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 představím, v jaké formě jsou prezentovány výsledky jednotlivých analytických kroků.

Tabulka 3: Použitý analytický proces

Krok	Zdroj dat	Způsob práce s daty	Výsledek
Deskripce	shromažďování a studium literatury	analyticko-syntetická práce s textem	text části 1: o českém a norském kontextu
	sběr dat: shromažďování českých a norských národních vzdělávacích dokumentů	kvalitativní obsahová analýza	texty části 1: politický kontext
	sběr dat: shromažďování pražských a osloských regionálních vzdělávacích dokumentů	kvalitativní obsahová analýza	texty části 1: politický kontext
Intepretace	sběr dat: pořizování rozhovorů, pozorování, práce se školními dokumenty v pražských a osloských školách	přepis sesbíraných rozhovorů a terénních poznámek otevřené kódování tvorba kategorií a kostry analytického příběhu	texty části 2: mikro úrovně (případové studie)
Juxtapozice	texty makro, mezo, mikro úrovně	identifikace podobností a rozdílů	text části 3: přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů
Komparace	přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů	samotné srovnání	text části 4: srovnání makro, mezo a mikro úrovně ve zkoumaných prostředích; popis sedmi oblastí klíčových pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců

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. Vzhledem k povaze zkoumaného fenoménu a cílům studie 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 soustřeďující 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). Následně jsem všechny sesbírané dokumenty podrobila také otevřenému kódování, které mi umožnilo detailněji tematicky roztřídit nasbírané dokumenty s cílem zamezit případně tomu, že bych opomenula nějaké téma, které se v dokumentech objevuje a je relevantní pro zkoumaný fenomén. V rámci mikro úrovně jsem postupovala induktivním přístupem k analýze pořízených rozhovorů a terénních poznámek z pozorování. Všechny rozhovory a terénní poznámky byly přepsány a nahrány do programu Atlas.ti, kde byly podrobeny otevřenému kódování[48] (Švaříček & Šeďová et al., 2007; Charmazová, 2006; Strauss & Corbinová, 1999). Takto vzniklé kódy byly následně kategorizovány (přehled vytvořených kategorií pro všechny případové studie uvádím v příloze č. 4).

3.5 Časový harmonogram sběru dat

Zajišťování vstupu do terénu bylo zahájeno v lednu 2016 v Oslu, kdy jsem se snažila získat ke spolupráci dle nadefinovaných kritérií dvě oselské školy. Po úvodních neúspěších se podařilo získat právě dvě školy. Veškeré rozhovory a pozorování proběhly v průběhu března až května a každý trval zhruba hodinu. V květnu se mi také podařilo setkat se s ředitelem PPP pro celé Norsko, který mi poskytl 1,5hodinový 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 Oslu shromažďovala dokumenty, které jsem začala postupně analyzovat v programu Atlas.ti, a současně jsem využívala výborně

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

zásobenou knihovnu UiO na Blindernu, která mi poskytla hutnou základnu pro teoretickou část tohoto textu a také pro část o norských kontextech.

Během léta a podzimu 2016 jsem analyzovala přepsaná 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. Po delším snažení jsem získala ke spolupráci dvě pražské školy, 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.

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.

3.6 Validita a etická dimenze výzkumu

Pro zvýšení validity výzkumu jsem využila triangulaci v technikách sběru dat. Dále jsem validitu zvýšila výběrem respondentů, kteří mají mít bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem (Švaříček & Šeďová et al., 2007), což se 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 výzkumu 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.

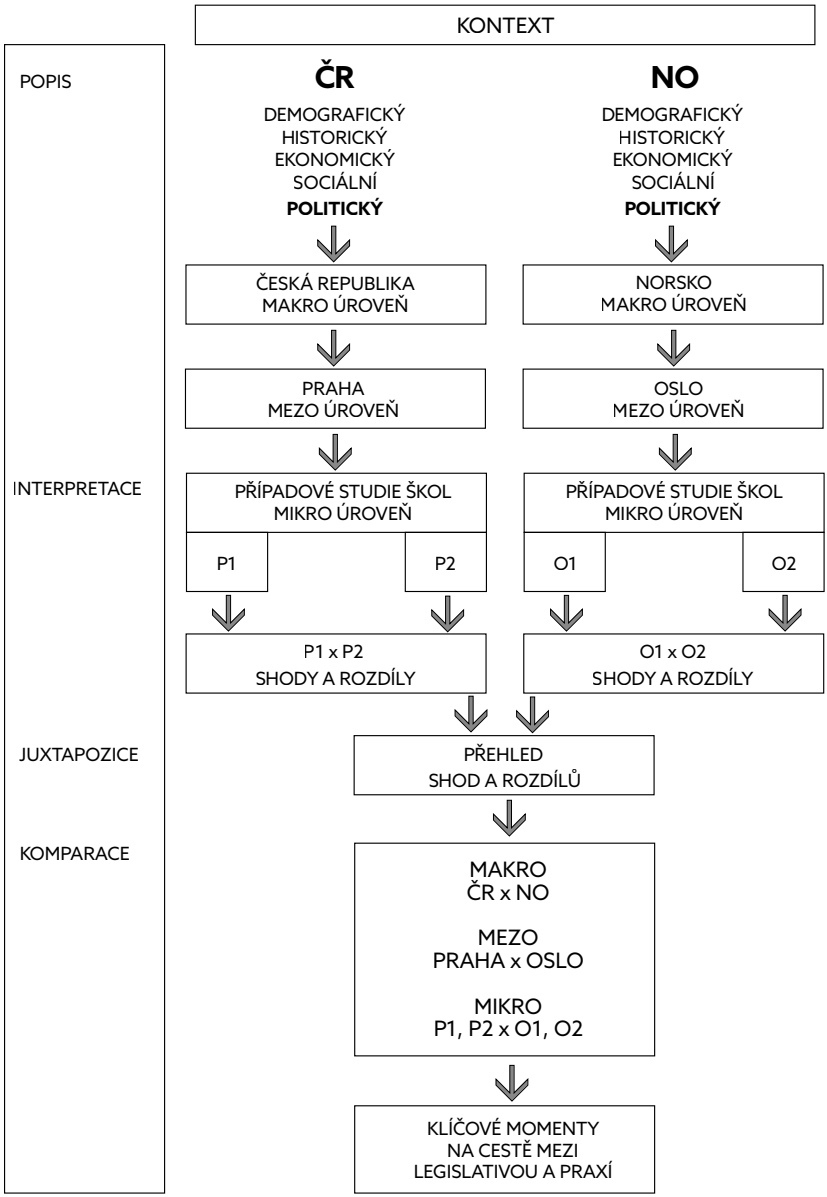
Každý text prezentující výzkumný počin by se měl vyjádřit také k etické otázce výzkumu (Pring, 2000). V rámci etické otázky by měla být respondentům zabezpečena důvěryhodnost. Všichni dotazovaní byli ubezpečeni o anonymitě své, celé školy a dětí, o kterých se mluvilo. Nebudou tak zveřejněna žádná data,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

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 tento text 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 týkajícími 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 Strauss & Corbinová, 1999, s. 53–69), což je další technika, jak za daty vidět víc, než je na první pohled zřejmé.[49]

49 Jde o to získat citlivost na některá slova a fráze pokaždé, když je uslyšíme v rozhovoru či uvidíme v textu.



Obrázek 3: Schéma způsobu prezentace dat v empirické části

4 ZJIŠTĚNÍ PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části budou představena dvě prostředí (české a norské) a jejich zkušenosti a praxe s podporou 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 čísly 1 až 4 (1. Deskripce, 2. Interpretace, 3. Juxtapozice, 4. Komparace). Struktura a obsah jednotlivých kroků jsou vždy představeny v jejich úvodu.

4.1 Český a norský kontext 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 2.1) a poté v norském (kapitola 2.2) prostředí.

4.1.1 Český kontext 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.

4.1.1.1 Český demografický kontext

V současné době pobývají v České republice zhruba 4 % cizinců z celkové populace (sčítání lidu 2011: 422 276 cizinců[50]). To je v evropském kontextu, jehož průměr činí 8 %, poměrně nízké zastoupení. Oproti ostatním státům jsme také specifičtí tím, že většina příchozích cizinců nám je kulturně blízká a nemáme větší zkušenosti s kulturně odlišnými cizinci. Česká republika je navíc pro řadu cizinců tranzitní 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.[51] Nejpočetnější skupiny cizinců v základních školách tvoří Ukrajinci (4039), Slováci (3775), Vietnamci (3220) a Rusové (1321), 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 jiných státech) především v hlavním městě a také ve středočeském kraji, kde žije třetina všech cizinců (Kostelecká 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 (Kostelecká et al., 2017), a jak uvádí také Drbohlav (2011), v migrační otázce se stále více začíná podobat (i přes řadu specifik českého prostředí) státům západní Evropy (např. cizinci mají srovnatelné nebo někdy dokonce lepší výsledky na trhu práce než čeští obyvatelé[52] (OECD a EU, 2015 in Kostelecká 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 (Kostelecká et al., 2017; Čermák & Jánská, 2011; Drbohlav, 2011).

---

50 Nejčastěji to byli občané jiné země Evropské unie (35,7 %) nebo občané evropské země mimo EU (40,3 %). Třetí nejvyšší zastoupení měli občané zemí Asie (20,3 %). Na občany zemí Severní Ameriky, Afriky, karibské oblasti, Jižní a Střední Ameriky a Oceánie připadlo zbylých 3,7 % populace cizinců (ČSÚ, 2014, s. 3).

51 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).

52 Viz migrační paradox (srov. North, 2009).

4.1.1.2 Český historický kontext

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, jež provázel ekonomický růst. Vstupem států do Evropské unie jejich atraktivita ještě narostla a země se staly oblíbenou migrační destinací. V novodobé historii (20. století) můžeme nicméně hovořit o převažující emigraci až do 90. let 20. století (Kostelecká 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, Nikaraguy a Severní Korey, kteří sem přicházeli v rámci mezivládních dohod jako dělníci.[53] 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.

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 tisíc cizinců (Sloboda, 2002). O vzdělávání dětí-cizinců a přípravě učitelů v této oblasti do roku 1990 nejsou volně dostupné detailnější zdroje.

4.1.1.3 Český ekonomický kontext

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 byla necelá 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 prováděn-

53 Více o specifikách a důvodech příjezdu nejvíce zastoupených národností viz Kadlubiec (1997).

cími 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.[54]

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.[55]

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.[56]

---

54 Tehdejší ministryně (Kateřina Valachová) uvedla, že tyto změny naplňují bezezbytku 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).

55 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.

56 Důležité je mít na paměti, že § 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.

4.1.1.4 Český sociální kontext

Do roku 1989 byl u nás jasně vidět model asimilace jako strategie začleňování cizinců, neexistovaly tedy žádné ohledy k národnostní či kulturní odlišnosti občanů. Od sametové revoluce uběhlo třicet let, ale 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):

> Nebyla provedena osvěta, která by popularizovala v zahraniční literatuře známý a hojně citovaný nález, 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 směšován 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 a kolektiv (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 bývalé 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 institut provozuje a aktualizuje webový portál www.cizinci.nidv.cz. Dále lze zmínit bývalý NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), pro nějž 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). Obě instituce přímo řízené MŠMT se v lednu 2020 spojily v Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) a v aktivitách zaměřených na podporu vzdělávání dětí-cizinců, na komunikaci s rodiči cizinci a na přípravu učitelů pracujících s dětmi-cizinci nadále pokračují.

Dalším orgánem, který je nutné uvést, je pedagogicko-psychologická poradna (PPP)[57], 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. 116/2011 Sb.[58]) 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.

Významnou 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[59] a školám při řešení specifických potřeb dětí a žáků-cizinců

57 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.).

58 Činnost pedagogicko-psychologických poraden (a dalších školských poradenských zařízení) upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. (2004) a vyhláška č. 116/2011 Sb. (2011).

59 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.

(META je nazývá žáci s odlišným mateřským jazykem neboli žáci s OMJ). Tvoří metodiky, materiály pro učitele a komunikují 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.[60]

Česká republika se zatím neúčastní velkých mezinárodních výzkumů zaměřených na vzdělávání dětí-cizinců. Jsme tak odkázáni výhradně na výsledky českých šetření, která jsou doposud spíše dílčího charakteru (žádná komplexní národní studie o vzdělávání dětí-cizinců neproběhla). I když bezesporu téma vzdělávání dětí-cizinců nabývá v posledních letech na pozornosti mezi českými výzkumníky. Existující texty o dětech-cizincích jsou orientované především 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), přibývají také texty, jež se zaměřují na ovládání českého jazyka dětí-cizinců (Doleží, 2018; Linhartová & Stralczynská, 2014; Tučková, Králová, & Klugar, 2015). To, že tematika vzdělávání dětí-cizinců nabývá na významu, dokládají také texty, které se zabývají dílčími tématy, jako je například vzdělávání dětí-cizinců se specifickými vzdělávacími potřebami (Pacholík et al., 2015; Leix, 2017).

4.1.1.5 Český politický kontext

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 jež 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 přísluš-

60 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.

ného ročníku do běžných tříd pouze na základě věku a doloženého dokončeného vzdělání v zemi původu.[61]

O cizincích explicitně pojednává až nový školský 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).

Dětí-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., jímž se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném 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 jež 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".[62] Tento krok byl reakcí na několikaletou debatu o vhodnějším rozlišení

61 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).

62 *„(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*

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.[63]

Děti-cizinci, kteří v rámci své rodiny používají jiný jazyk než jazyk český jako jazyk dominantní, a/nebo děti, které nerozumí patřičně vyučovacímu 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.[64]

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

---

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).

63 „*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).

64 „*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 vyučovacímu 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 zvládání (např. odborných) předmětů dělá žákovi stále obtíže. 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 ZŠ a SŠ 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka/týden, nejvýše celkem 200 h.*“ (META, 2016).

služeb tlumočníků 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).

Nejvyšší vzdělávací dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále Strategie 2020) upozorňuje, že stávající situace neposkytuje rovný přístup ke vzdělávání, 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 (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.[65] Ve Strategii 2020 se

65 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 upozornila Kostelecká a kolektiv (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.

nachází pouze část o inkluzivním vzdělávání týkající se dětí s postižením či těch majících 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 o tomto tématu nedozvídáme kromě jediné zmínky (MŠMT, 2014a, s. 51), kdy v rámci opatření pro dosažení rovných příležitostí ve vzdělávání[66] 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 dostát tomu, aby inkluzivní školství bylo prioritní a podporovanou oblastí ve vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání dokument cizince nezmiňuje, *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 je sice vzdělávání dětí-cizinců[67] zmíněno třináctkrát a jedním z cílů Akčního plánu je podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem, ale detaily, jak konkrétně k podpoře bude docházet, z dokumentu nevyčteme.

4.1.1.5.1 Lokální politický kontext (Praha)

Většina českých základních škol je zřizována obcí.[68] 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 publikace v návaznosti na výše zmíněné považuji za mezo úroveň

66 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.

67 Z dokumentu je patrná také nejednoznačnost terminologie – někdy je použito označení děti-cizinci, jindy děti s odlišným mateřským jazykem.

68 Některé ZŠ zřizuje přímo MŠMT, kraj, církev či soukromá osoba.

pozici obce, ale také kraje a organizací či institucí[69] spjatých se vzděláváním cizinců, stejně tak jako vzájemnou komunikaci mezi nimi a školami.

Jelikož v rámci mikro úrovně budu prezentovat pražské školy, soustředím se 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 (ČSÚ, 2015). 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 vzdělávácím dokumentu navzdory tomu, že národní dokumenty si pro vzdělávání dětí-cizinců explicitní cíle nekladou.

4.1.2 Norský kontext 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

69 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.

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 dekád, a z toho důvodu je dostupné větší množství zdrojů.

4.1.2.1 Norský demografický kontext

Norsko se prezentuje jako multikulturní společnost. Kromě norského obyvatelstva ji tvoří dvě skupiny cizinců: lidé z původních kultur a lidé z kultur nově příchozích (Eidsvaag, 2011). První skupinu, původní kultury Norska, tvoří národní uznané minority, které se v zemi vyskytují již po mnoho století a jež v jistých obdobích tvořily více a v jiných méně viditelnou skupinu. Největší národní minoritou jsou dodnes Sámové[70], jejichž historické sepětí se zemí trvá déle než uznání Norska jako politické jednotky.[71] Druhou a početnější skupinu dnes tvoří „noví" obyvatelé přicházející z různých států světa, ať už za účelem ekonomickým či hledáním politické ochrany.[72] 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. 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. Za dítě-cizince je považován pouze ten, kdo dochází na speciální hodiny norštiny jako druhého jazyka (dále SNO[73] podle § 2–8 školského zákona). Jakmile dítě přestane do těchto hodin docházet, přestává být ve školských statistikách registrováno jako cizinec.[74] Právě takové počínání je vnímáno

70 V češtině též známí pod označením Laponci.

71 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 /1997–1998/) uznáni takzvaní Kvénové, Židé, Lesní Finové (*Skogfinner*), Cikáni a Romové/Tataři.

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

73 SNO (= saerskilt norsk opplaering) = speciální výuka norštiny.

74 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,

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 Oslu a větších městech tvoří děti s potřebou SNO na řadě škol většinu žákovské populace. Například Oslo v dnešní době registruje celkem 25 % dětí, které spadají do kategorie dětí s potřebou SNO (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2013; UDIR, 2011).

4.1.2.2 Norský historický kontext

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 níž do země začali proudit cizinci. Meglitsch (1985) uvádí, že v norských základních školách bylo roku 1984 registrováno přes 7000 dětí cizinců. Zhruba 4400 z nich bylo z rodin třetího světa a okolo 60 % z nich bylo koncentrováno v Oslu a Akershusu, což potvrzuje skutečnost, že imigrace je i byla záležitostí velkých měst.

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

2015; Jakobsen, 2007). Jinými slovy za cizince považuje toho, kdo se do Norska přistěhoval nebo se narodil v zemi dvěma rodičům, již 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 evidovány 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 %.“*

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.

4.1.2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v 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 stadia 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)*[75], 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 a učitele mateřského jazyka (dvojjazyčného učitele[76]). Děti byly postupně začleňovány do běžných tříd, ale výuka v mateřském jazyce a norštiny jako druhého jazyka probíhala ve zvláštních třídách – stanicích.

75 V nich byli norští žáci a žáci jednoho dalšího jazyka spolu – byly 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 dostávaly minoritní děti výuku norštiny jako cizího jazyka (typické pro 1. a 2. třídu).

76 Takoví učitelé uměli dobře norsky, ale jejich mateřský jazyk byl jiný, shodný s mateřským jazykem dětí-cizinců.

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 norsky, 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.[77] 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 Oslu) 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 účastnily v jedné třídě společně norské děti i děti-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 oselských 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 Osla) 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).

4.1.2.3 Norský ekonomický kontext

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).

77 70–80 % norských žáků procházelo v 80. letech úspěšně střední školou, zatímco cizinců 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.

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.[78] 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.[79] Při vzdělávání cizinců se předpokládá finanční spoluúčast obce (Kunnskapsdepartementet[80], 2007).

4.1.2.4 Norský sociální kontext

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.“*

78 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).

79 V roce 2013 bylo za tímto účelem poskytnuto celkem cca 663 milionů NOK.

80 Kunnskapsdepartementet (dále jen KD) = Ministerstvo školství a výzkumu.

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 zanevřou 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.[81] Existuje také nezávislá organizace FUG[82], která je poradním orgánem Ministerstva školství a výzkumu v otázkách spolupráce školy a rodiny. Organizace je zodpovědná především za stimulování 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*[83]. 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.

---

81 § 11-4 (norského ŠZ): *„Rodičovská rada na základních školách: V základní škole musí existovat rodičovská rada, jíž 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."*

82 Národní výbor rodičů pro základní vzdělávání.

83 V norském originále *Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen arbeides*.

Rodiče-cizinci ale často norsky nemluví vůbec nebo špatně. Školy v takových případech mohou využívat služby tlumočníků[84] (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; Haugsbakken & 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, a 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 (Kvello, 2012; Holsen et al., 2000). Děti-cizinci mají zároveň častěji než jejich norští spolužáci ve škole potíže se šikanou.

4.1.2.4.1 Multikulturní škola cílem dnešních norských škol

Stejně 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). To 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 tzv. *školy společné kultury*, v norském prostředí též známé pod pojmem *multikulturní škola* (Hauge,

84 Zodpovědným orgánem pro zabezpečování tlumočení je státní instituce IMDI (= integrerings- og mangfoldsdirektorate) = Ředitelství pro integraci a rozmanitost viz www.imdi.no. Většinou mají jednotlivé okresy vlastní tlumočnické služby, kde lze objednat tlumočníky různých jazyků. Jindy je potřeba objednat tlumočníka ze sousedního okresu nebo využít služeb pokrývajících celou zem (celostátní tlumočnické služby).

2014). Jedním z jejích 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 ji snaží co nejvíce redukovat. Cílem úspěchu je být co nejvíc takový, jaká 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, jemuž ostatní naslouchají, 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 4 prezentuje základní charakteristiky obou typů škol.[85]

85 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. 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 nespolupracuje se na úrovni rovnoprávnosti a spravedlnosti. Naproti tomu v *multikulturní* škole se cení jak jazyková, tak kulturní rozmanitost a všechny zahrnuté jazyky a kultury jsou rovnocenné. Multikulturní škola už musí mít prostředky k realizaci dvojjazyčné výuky a obsah výuky se vyznačuje žákovskými multikulturními souvislostmi a rozmanitým kulturním zázemím. Jazyk a kultura žáků mají ve škole svou hodnotu.

Ve Philově chápání monokulturní škola odpovídá problémově orientované škole tak, jak ji chápe Hauge, a jeho chápání multikulturní školy odpovídá škole multikulturní/orientované na zdroje v chápání Hauge. Interkulturní školu lze ve Philově pojetí chápat jako cestu k multikulturní škole či jako mezistupeň mezi monokulturním a multikulturním nastavením školy. Jako takovou Phil hodnotí (in Mousavi 2014, s. 114) většinu norských škol současné doby, kdy je staví právě mezi mono- a multikulturní 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.

Tabulka 4: Rysy multikulturní školy – upraveno dle Hauge (2014, s. 24–37)

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

4.1.2.4.2 Testování dětí-cizinců v norštině

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 chápejme 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 v nichž potřebují podporu (Ryen & Standnes, 2014). Testování dětí-cizinců je povinné, teprve na základě výsledků testů jim školy mohou poskytnout patřičnou podporu.

Používá se několik testů[86], jako příklad může sloužit test „FLORO“[87]. Jedná se o test vypracovaný orgánem UDIR[88], který má vypovědět o jazykových schop-

86 Vývoj testů je dnes zanesen ve zprávě parlamentu: *St. meld. 18 (2010–2011).* Veškeré testovací materiály jsou do jisté míry tvořeny 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.

87 FLORO (= FLerspraaklige, ORdminne, og Ordrepetisjon) = vícejazyčnost, zapamatování si slov, opakování slov.

88 UDIR (= Utdaningsdirektoratet) = Ředitelství pro vzdělávání, je exekutivní orgán Ministerstva školství.

nostech dětí-cizinců a o případných potřebách podpory (Jakobsen, 2007). Kromě UDIR se na tvorbě testů podílí organizace NAFO (Národní centrum pro multikulturní vzdělávání) či PPT (pedagogicko-psychologická poradna).

Velmi specifická pro norské prostředí je také existence standardizovaného testu norštiny jako druhého jazyka pro základní školy nazvaného *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[89], jenž tvrdí, že testy zbytečně poukazují na neznalost dětí-cizinců, která je zřejmá: když přijdou do země, tak norsky neumí, proč je tedy testovat a upozorňovat na jejich neznalost?

4.1.2.5 Norský politický kontext

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[90] 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[91] z roku 1989 jsou zakotvena v norské legislativě (Menneskerettsloven § 2, BLD[92], 2012), a i když Norsko není členem Evropské unie, jeho integrační politika je značně ovlivněna i omezena povinnostmi vyplývajícími z Dohody o EHP a z další spolupráce Norska a Evropské unie[93]. 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[94] a je poskytována zdarma.

---

89 Kamil Øzerk je profesor působící na UiO, se kterým jsem měla možnost dvakrát osobně konzultovat svůj výzkum. Vzdělávání dětí cizinců se výzkumně i metodicky věnuje již dlouhodobě.

90 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).

91 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.

92 BLD (= Barne- og likestillingsdepartementet) = Ministerstvo pro děti a rovnost.

93 Např. spolupráce EURES pojednávající o mobilitě na evropském pracovním trhu obecně a o mobilitě za účelem výzkumu (BLD, 2012, s. 20).

94 Děti začínají svou povinnou školní docházku v srpnu v kalendářním roce, ve kterém dítě dovršilo

Norská vláda ve vztahu k dětem-cizincům prosazuje (v norském prostředí obecně známou) strategii nazvanou *přizpůsobená výuka* (tilpasset opplæring[95]). Ta je základním principem dnešního školského zákona a učebních plánů. Jedná se o ideál, který má zabezpečit *všem žákům nehledě 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 innsants). Pod tímto pojmem si představme, že děti-cizinci mají dostat co nejdříve po svém příjezdu do země/školy patřičnou jazykovou podporu[96] (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 zvládání 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.

Vzdělávací 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 pří-

---

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.

95 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).

96 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 týkají stejná práva na vzdělání jako ostatních dětí a mládeže v Norsku, stejně tak jako právo na speciální vzdělávání a SNO (UDIR, 2016).

stupu 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 ambiciozním cílem Norska je proto *být mezi zeměmi s nejlepšími vzdělávacími systémy na světě.* Cíl je zdůvodňován 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 začleněni a respektováni nehledě na jejich životní styl a kulturu"* (BLD, 2015; BLD, 2012; Taguma et al., 2009). Jediné, co má děti rozdělovat, jsou jejich zájmy, nikoli národnost[97] (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 myšlence rovnosti a zamezení etnické diskriminaci byl vytvořen 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).[98]

97 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).

98 Jako výzva se ukazuje plavání. Podle KD (2007, s. 44) totiž celá řada nově příchozích dětí-cizinců neumí plavat. Kunnskapsdepartementet proto navrhl, aby se navýšily hodiny plavání pro nově příchozí dětí, mládež a dospělé spadající do základního vzdělávání. Záměrem je snížit riziko utonutí. Ministerstvo na tento cíl vyhradilo pro rok 2016 deset milionů 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.

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).

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, 2006; Taguma et al., 2009; 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[99] (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).

4.1.2.5.1 Lokální politický kontext (Oslo)

Základní školy jsou v Norsku zřizovány 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

99 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).

v režii právě obce, jsou *přípravné třídy* (*innføringsklasser*). Jejich cílem je, aby se děti-cizinci naučily co nejrychleji norsky 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 (*mottakklasser)* a alfabetizační třídy (*alfabetiseringsklasser*). Obě jsou určeny žákům se slabými nebo žádnými dovednostmi v norštině[100] (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 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 niž 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 to 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).[101] 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 (*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). Nejproblematičtější bývá situace především v obcích s malým počtem cizinců, ve kterých se taková výuka finančně nevyplácí. Současně 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

100 Průměrný počet měsíců strávených v přijímací třídě (jeden rok), alfabetizační (5 měsíců).

101 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 tlumočníků 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 tlumočníků. Nyní se tvoří návrhy nového zákona.

(KD, 2007). Pokud výuku mateřského jazyka[102] 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*[103]*)*. 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 jež se stále týká jazykové podpory, jsou volnočasové aktivity školy, používá se buďto zkratka SFO (*Skolefritidsordningen*), nebo označení *Aktivitetskole*[104]. 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 Oslu 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). 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 mangfoldsdirektoratem) (KD, 2016, s. 5).

---

102 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 podpory norštiny (SNO) navíc k výuce mateřského jazyka a dvojjazyčné výuky. V Oslu 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).

103 *Plikt for kommunen til å ha tilbod om leksehjelp.*

104 Doslovný překlad *aktivitetskole* 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 2191 NOK za měsíc. Existuje důvod předpokládat, že cena může ovlivnit účast mezi rodinami s nízkými příjmy (BLD, 2015).

Obec Oslo ve vztahu ke vzdělávání posiluje také spolupráci s OPS[105], PPT[106], STATPED[107] 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 dvě 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)

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 Osla 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 Oslu 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[108] (Utdanningsetaten, 2013b).

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

105 OPS (= Offentlig-privat samarbeidas) = Partnerství veřejného a soukromého sektoru.

106 PPT (= Pedagogisk-psykologisk tjeneste) = Pedagogicko-psychologická poradna (UDIR, 2016).

107 STATPED (= Statlig spesialpedagogisk tjeneste) = Státní poradna speciální pedagogiky.

108 V brožuře stojí mj., že škola svolává 2x ročně rodičovské schůzky a od rodičů se očekává, že dohlédnou 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.

centra pro multikulturní vzdělávání v roce 2004[109] (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. 11): „*NAFO bude národním centrem pro rozvoj kompetencí v multikulturní škole a vzdělávání. Centrum bude zodpovědné 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 rovněž 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.

4.2 Výsledky šetření v českých a norských školách

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 věnovaného 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.

109 V prosinci 2003 vydal Kunnskapsdepartementet strategický plán *Likeverdig 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/.

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. 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 dostát společným cílům v praxi škol a jak je hodnotí samotní učitelé a vedení škol, na to se zaměřím v následující části textu.

4.2.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu českých škol

Informace uvedené v kapitole o českém politickém kontextu 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 popsaných 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 ukázku toho, jak se situace nastíněná v české makro a mezo úrovni může projevovat v praxi škol (detailněji viz Záleská, 2019). Šetření proběhlo na školách s různou zkušeností s dětmi cizinci (základní popis obou škol viz tabulka 2), což bylo jedním z kritérií výběru škol. Na základě šetření ve dvou zvolených pražských školách lze uvažovat o společných i rozdílných prvcích podpory školní adaptace dětí-cizinců, kterým budou věnovány následující dvě podkapitoly.

4.2.1.1 Zjištěné shody na českých školách

Shody zjištěné na obou pražských školách se všechny týkají obecného přístupu dotazovaných k dětem-cizincům a jejich hodnocení současného nastavení systémové podpory.

Čeští dotazovaní 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: *„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, P1). 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“: *„Opravdu to bylo strašně chaotické a my jsme zjistili, že ti 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 doteď... a to mělo rozhodně předcházet uzákonění té inkluze“* (Radka, P1). Učitelé by proto 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: *„Oni vědí, že školy si nějak poradí, ale že to už nejsou klacky, ale klády, co nám házou pod nohy, to už nevidí. Nebo nechtějí vidět“* (Karel, P1).

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, jež jsou zakotveny v české legislativě. Celý proces podpory školní adaptace dětí-cizinců je tak značně komplikován: *„Na to nejsme připravení vůbec, jo... to prostě takových dětí tady tolik asi není... ale 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, P2).

Za další překážku dle analýzy rozhovorů lze označit *neexistenci přípravných tříd* pro děti-cizince, které jsou stále s nulovou znalostí češtiny umisťovány do běžných tříd. Dotazovaní učitelé volají po zřizování přípravných tříd pod záštitou ministerstva či zřizovatele, protože v současné době legislativa ředitelům nepovoluje vytvořit pro děti-cizince přípravný stupeň[110]: *„Myslím si, že pokud nějak smysluplně ty*

110 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 ve 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, takže aspoň takhle, ale jako věkově to tomu odporuje... Já bych tomu žákovi správně neměl vytvořit nějakou skupinu pro výuku češtiny a vytáhnout ho z výuky, ale pro mě je důležité, že dělá tu češtinu.“*

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, P1). 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 jazyce, než ho zařadí do běžné třídy. Stejně tak není běžná hlubší propracovanost národních dokumentů o vzdělávání dětí-cizinců. Kritika by 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 ukázala být další překážkou. Školení, která jsou k dispozici, dotazovaní shodně označovali jako nepraktická: *„Doučuju cizince, tak jsem byla na kurzu, třicetihodinovém, abych na to dostala certifikát, ten už mám osm let. No a praxe je jiná. My jsme se tam učili na dospělých, takže učitelé dospělí nám dělali ty žáčky, prostě podle nějakých knih spíš vysvětlovali pravidla a různé věci... jaký je tvar toho slovesa třeba, nebo jaký je tvar podstatného jména po určitých číslovkách... Ale to tady vůbec není podstatné... tady se musíme naučit přežít"* (Pavla, P2). 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: *„Všechno, co jsem zatím viděla, bylo pro děti, co už umí číst... na tyhlety prťouse není lautr nic... Opravdu si to cucám z malíčku, mi připadá"* (Olina, P2). 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.[111] S pocitem hozeni do vody jdou ruku v ruce *dvě hlavní obavy*, které učitele doprovázejí při výuce dětí-cizinců. Je to jednak výuka dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny (nastoupí-li do vyšší než první třídy): *„Ta čeština no... to je prostě nejtěžší, co dělat s těmi cizinci v běžné třídě, když neumí česky"* (Pavla, P2) a výuka dětí-cizinců pocházejících z odlišných, pro nás

111 Může souviset s pro české prostředí dlouhodobým problémem neatraktivnosti učitelské 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 učitelské profese v regionálním školství, zapříčiněná nejen poměrně nízkými průměrnými platy (a to nejen v mezinárodním kontextu, ale 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 odpovídajícímu společenskému uznání"* (MŠMT, 2015b, s. 25).

netradičních kultur, především učitelé označovali muslimské rodiny: „*Protože neznám tu jejich kulturu, tak jsem měla ze začátku strašnou hrůzu, abych je něčím neurazila*“ (Eva, P1). Kvůli své nezkušenosti s takovými kulturami a nedostatku 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: „*Myslím si, že spousta cizinců může našim dětem pomoct třeba i s náhledem, jak to vypadá jinde ve světě, že to dětem rozšíří 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 velké obohacení*“ (Simon, P1). Učitelé ovšem připustili, že často nevědí, jak s cizinci pracovat jako s obohacením v kontextu běžné výuky. Protože respondenti upozorňovali na to, že zdaleka ne všichni učitelé na zkoumaných školách sdílejí pozitivní postoj k přítomnosti dětí-cizinců v českých školách, je nasnadě 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 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“ nehledě na úroveň znalosti češtiny: „*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 české děti a prostě vnímají tu českou náturu a rozumí českým vtipům*“ (Petra, P1). 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 konzumace 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: *„Je ideální, když jste s tím dítětem sama, má to tu výhodu, že si přečteme pohádku, to dítě se vás zeptá, čemu nerozumí“* (Pavla, P2). Intervence se tak zdají být v očích učitelů spolu s vysněnými přípravnými třídami jako cesta správným směrem. Otázku identity dětí-cizinců dotazovní učitelé neřeší, protože na to není v rámci školního dne čas a nepovažují toto téma za tak důležité jako podporu jazyka. Učitelům se dále osvědčuje *role patrona*, který je vybírán z řad českých spolužáků: *„Toník je připraven, aby jí pomohl... vždycky vyberu někoho, kdo je fajn, má vyřídilku, nebojí se“* (Simon, P1) a s úspěchem se setkávají učitelé, kteří jsou kreativní a trpěliví.

Téma, které je podle všech dotazovaných problematické a jež 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: *„Tím, že je to dnes takové... 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, P2). A mezi učiteli jsou podle respondentů tací, kteří se záměrně snaží dětem-cizincům pomoci s jejich znalostí jazyka, i když je nehodnotí, aby právě v dalších ročnících procházely bez větších potíží. Zároveň jsou mezi učiteli takoví, kteří ohled na úroveň znalosti jazyka dětí-cizinců příliš neberou a hodnotí striktně vědomosti.

Poslední stěžejní oblastí, ve které se učitelé shodovali a již 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: *„Spolupráce s rodiči je hrozně důležitá, protože my bychom měli být partneři, kteří se o sebe opírají, a měli bychom za sebou stát“* (zástupkyně, P2). Učitelé shodně vypovídali, že se snaží s nimi vybudovat důvěru, i když si posteskli, 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.[112]

4.2.1.2 Zjištěné rozdíly na českých školách

Identifikované shody se týkaly vnímání podpory adaptace učiteli a hodnocení systému vzdělávání cizinců jako takového, ke kterému byli dotazovaní učitelé kritičtí,

112 *„(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 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).

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): *„Ono to plyne od toho vedení. Někde, kde to vedení není nastaveno pro inkluzi vůbec, ani pro novinky, tak tam to prostě nemůže fungovat. Ale tady pan ředitel je v tomhle opravdu super“* (Gita, P1). 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: *„Když se budeme věnovat dětem-cizincům tady ve škole, když to dítě sem přijde a bude vnímat, že je tu přijímáno, že je tu akceptováno, tak se ho potom nemusíme v budoucnu bát. Je to hodně práce, ale ono to pomůže nejenom tomu dítěti, ale pomůže to do budoucna celé společnosti“* (ředitel Karel, P1). 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-cizince 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: *„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 vzorný zápis, kdyby přišla inspekce, chtějí vidět hezkou hodinu, nechtějí vidět ty problémy, se kterými se potýkáme (...) 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, P2). 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 dle respondentů na lehkou váhu a učitelé jsou často frustrovaní. 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, kteří mají vztah k inkluzi a jsou nastaveni tak, že se nebojí odlišností a výzev s nimi spojených. 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 připraveny 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.

4.2.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu norských škol

Stejně jako v předchozí části prezentující výsledky šetření v českém prostředí přistoupím v této části k prezentaci výsledků šetření provedeném ve dvou základních školách v Oslu. Z výše představené charakteristiky politického kontextu 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 Oslu[113], ve kterých jsem provedla své šetření. Stejně tak jako v českém prostředí i pro osloské školy byla jedním z hlavních kritérií zařazení do výzkumu jejich míra zkušenosti s výukou dětí-cizinců (viz tabulka 2).

4.2.2.1 Zjištěné shody na norských školách

Deklarované shody se 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: *„Ty dokumenty používáme neustále, jsou výbornou základnou 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, O1). 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: *„Další vzdělávání funguje skvěle. Já jsem tenkrát před těmi 15 lety začínala úplně od začátku, bez jakýchkoli znalostí o cizincích, bez zkušeností. A ty kurzy ministerstva mě tenkrát zachránily"* (Linn, O2). V této oblasti služebně starší učitelé vidí obrovský pokrok. Uváděli, že ještě před patnácti lety měli právě se shánění materiálů pro výuku dětí-cizinců značné problémy, protože jich bylo velmi málo. V současné době pociťují 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: *„Máme také svého kontaktního člověka v PPT pro naši školu, dále tam mají psychology,*

113 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).

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 a jejich rodiči" (Marte, O2). Taková podpora je pro norské učitele zásadním ulehčením práce s dětmi-cizinci.

Učitelé nepřemýšlejí 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 Oslu jako takovém, které je plné různých kultur: *„Díky multikulturnímu prostředí tady získávají naprosto odlišný obraz světa na rozdíl od škol v západním Oslu. Získávají obraz toho, jaký svět ve skutečnosti je, barevný a různorodý"* (ředitel, O1).

Ačkoli mateřský jazyk učitelé vnímají jako důležitý pro vývoj dětí-cizinců, shodují se, že je otázkou rodiny, nikoli školy: *„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, O1). Ředitelka upozorňuje na zkušenost norských škol, které se po dobu několika let soustředily na podporu mateřského jazyka dětí-cizinců a na dvojjazyčnou výuku. Takové školy však začaly čelit odchodu norských žáků a stávaly se z nich postupně přistěhovalecké školy. Proto se od podpory dvojjazyčné výuky a výuky mateřského jazyka dětí-cizinců upouští. Ve škole se proto 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 pokládají za stěžejní účast v Aktivní škole spolu s předmětem KRLE[114], 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: *„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 krátcí. Takže já se snažím je neztratit. Aktivně s cizinci mluvím, volám jim, zpočátku jim často volám každý týden a informuji je o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří"* (Terje, O2). Dotazovaní nepovažují za důležité, aby rodiče-cizinci mluvili norsky, 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.

Samotnou školní adaptaci dětí-cizinců vnímají dotazovaní učitelé shodně, a to především jako osvojování si norského jazyka a seznámení se s norským prostředím: *„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*

114 Norský vyučovací předmět Křesťanství, náboženství, filozofie a etika (z norského Kristendom, religion, livssyn og etikk).

s rodinou jdou o víkendu na výlet, jako to Noři dělají" (Terje, O2). Ale učitelé zmiňovali jako důležité podpořit také 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.

Učitelé a norský vzdělávací systém čelí podle sesbíraných dat třem výzvám: 1) Děti narozené v Norsku rodičům-cizincům často neumí norsky, protože nechodí do mateřských škol: „*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 norsky, ačkoli se tady v zemi narodily*" (ředitel, O2). Což si dotazovaní vysvětlují tím, že jsou zpoplatněné. 2) Občas čelí školy šikaně a rasismu, proto se dotazovaní učitelé soustředí na to, aby zasáhli okamžitě při prvních projevech: „*My se to dozvíme velmi rychle, protože se s nimi 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, O2). 3) Učitelé bojují s předsudky vůči určitým národnostem, a to především vůči Somálcům a obecně rodičům analfabetům, kteří se nezajímají o školu: „*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 analfabetky a máme často s nimi velmi závažnou jazykovou bariéru a ty děti nemají respekt ke škole, neposlouchají nás*" (Elin, O2). Vzdělávání dětí takových rodin je pro dotazované učitele náročnější, jednak kvůli samotné negramotnosti rodičů, ale také kvůli jejich negativnímu přístupu ke škole obecně, který předávají svým dětem.

4.2.2.2 Zjištěné rozdíly na norských školách

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. Školy, které mají více cizinců, nabízejí 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: „*Největší výzva je, že přicházejí k nám a neumí jediné slovo norsky, často to jsou uprchlíci, přišli před týdnem a po týdnu přivedou děti, takže jsou prostě celkově jak ty děti, tak ti rodiče vyjukaní*

a nevědí... to je pro nás rozhodně největší výzva" (Leif, O1). Rodiče by museli děti do přípravné třídy posílat do vzdálenější školy, proto často děti nechají v O1 a docházejí 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.

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: *„Než ho přijmeme, musíme se ujistit, zda má nějakou zkušenost se školou z dřívějška, a pokud ne, posíláme ho do jiné školy, do alfabetizační třídy. Pokud má zkušenost se školou z dřívějška, 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"* (ředitel, O2). Učitelé si přípravné třídy chválí, protože zamezily tomu, že by učitelé do běžné třídy dostali dítě, které vůbec nerozumí norsky: *„Takže nám se v podstatě neděje, že dostaneme žáka, který 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 norsky"* (Inga, O2). 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 zvládli naučit norsky tak, aby zvládli sedět v běžné třídě ve výuce v norštině. Je toho strašně moc, co musí stihnout a zvládnout během krátké doby"* (ředitel, O2). Dalším opatřením, které škola praktikuje, je stanovištní vyučování (*stasjonsundervisning*), jež 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 pomoct"* (Elin, O2).

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, O2). 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, O2). Často jde o děti rodičů analfabetů nebo těch, kteří neumějí norsky.

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: *„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, O2). 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 norsky... tak jsou Norové, jestli chtějí... ale cítím, že jsou hodně zmatení"* (Inga, O2). 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: *„Jsme rozdílní a je důležité naučit se jeden druhého respektovat, i 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, O2). 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 jazyk a získají nějaké přátele, norské přátele, bez norských přátel se nikdy nezačlení"* (Elin, O2). Aktivní školu považují stejně jako učitelé ze školy O1 za stěžejní pro navázání přátelství s norskými vrstevníky a získání koníčků. 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 byť 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 pedagoga uvolnit.

4.3 Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí

Třetím krokem Beredayovy metody komparace je *juxtapozice*. Ta předpokládá prezentaci nalezených společných a rozdílných prvků ve zkoumaných kontextech. Ty nejzásadnější vyplývající z předchozích kapitol uvádím v následující přehledové tabulce, která je zároveň podkladem pro další krok, *komparaci*.

Tabulka 5: Nejzásadnější shody a rozdíly plynoucí z analýzy dat

	ČR	NO
MAKRO ÚROVEŇ (stát)		
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 zjštění znalosti vyučovacího jako jazyka druhého pod záštitou ministerstva školství	Ne	Ano
MEZO ÚROVEŇ (region)		
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
MIKRO ÚROVEŇ (škola)		
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

	ČR	NO
MAKRO ÚROVEŇ (stát)		
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

4.4 Komparace výsledků v českém a norském prostředí

Doposud jsem v rámci empirické části textu 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 tři kapitoly. Nejprve (v kapitole 4.4.1) srovnávám výsledky šetření provedeného v českém a norském prostředí na třech úrovních (makro, mezo, mikro). Poté se (v kapitole 4.4.2) věnuji sedmi oblastem, které se na základě šetření v českém a norském prostředí ukázaly být klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců. K vyústění celého textu dojde v poslední kapitole (kapitola 4.4.3), ve které představuji návrh ideálního modelu podpory školní adaptace tak, jak vyplývá z provedeného šetření. Ideální model je také uzpůsoben současnému stavu české a norské podpory školní adaptace dětí-cizinců.

4.4.1 Shody a rozdíly na české a norské makro, mezo a mikro úrovni

V následující kapitole na základě výsledků z předešlých kapitol 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 také vnímat jako jistou naraci přehledové tabulky uvedené v rámci kroku *juxtapozice*.

4.4.1.1 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 vycházejí ze společných nadnárodních úmluv a jsou tak základem pro oba vzdělávací systémy. Způsob, jakým české a norské dílčí strategické dokumenty zmíněné hodnoty rozvíjejí, a jakým způsobem se staví k podpoře školní adaptace dětí-cizinců, se liší. A to především v míře, jakou se těmto 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 umisťováni 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[115] reflektují (MŠMT, 2015b; Analýza naplnění cílů, 2009), ovšem doposud nedochází k realizaci systematické a systémové podpory učitelů[116].

---

115 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, dnes 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): „S*oučasná 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 uvedeny především složité a drahé zastupování za nepřítomné učitele a nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích akcí.

116 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 vymezit 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*

To, že nejsou v České republice žádné cíle vzdělávání cizinců na národní úrovni, může být způsobeno 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 zdá být 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. Rovné 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.

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

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 zjištěních 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 navrhující, 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 naším 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 popsanému 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).

dohledat přesný počet dětí-cizinců docházejících do škol, přestane-li totiž cizinec docházet na SNO, není dále evidován jako cizinec.

Je zřejmé, že vzdělávání dětí-cizinců je, na rozdíl od českého prostředí, jednou z 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.

4.4.1.2 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 přenese 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 systematičtěji. Jinými slovy, Praha reaguje na svou aktuální demografickou situaci, která je oproti ostatním městům specifická.[117] 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, NPI ČR či další

117 Právě proto byla také vybrána Praha jako hlavní město, které má s cizinci nejvíce zkušeností.

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 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 spolupráce 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), a sice rezidentní segregaci, která se projevuje také ve školách, a řada z nich proto čelí odlivu norských žáků z takzvaných přistěhovaleckých škol.

4.4.1.3 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[118] 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, jež se již v Česku či v Norsku narodily, ale při nástupu do školy 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 usnadnily 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 příchozích cizinců. V Norsku s muslimy mají dlouholetou zkušenost, a tak nebyli učiteli 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 přes kontakt s majoritou (jako socializaci na školní prostředí), kde znalost vyučovacího jazyka pro děti-cizince není až tak důležitá. Děti přece 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

118 Průcha (2006) hovoří o takovém žákovi jako o patronovi.

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 dvojitou 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 Oslu. Lze se domnívat, že se v menších městech taková šíře podpory nebude realizovat například 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 usnadnění jejich práce a jež by ocenili také čeští učitelé.

4.4.2 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 odkryla 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 odkryla 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.

4.4.2.1 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 ke 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, a sice že učitelé nejsou informováni o připravovaných reformách; o způsobech, jak žádat o finanční podporu pro výuku dětí-cizinců; jak psát podpůrná 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 kurikurální reformě[119]. Následkem nedostatečné informovanosti učitelů a dalších aktérů, kterých se reforma týkala, je to, že se teprve po spuštění inkluzivní reformy ukazuje, co potřebuje praxe. Například 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, jež 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.

119 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 přišla 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 potřebnosti rodičovské a široké veřejnosti, zatímco potřeba důkladného vysvětlení cílů reformy a její potřebnosti 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).

4.4.2.2 Podpora dětí-cizinců jako priorita 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 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 smýšlejí 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 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.

4.4.2.3 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 mezo článku 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 mezo článek považujme 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 mezo článek, který by komunikaci mezi mikro a makro úrovní zprostředkovával 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 zodpovědnosti, aniž by byly na nově vznikající situace připravovány.[120] 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 zprostředkovával 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 NPI ČR, 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 vytvořily také dokumenty pro rodiče-cizince 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, jakou má kdo zodpovědnost ve vztahu k cizincům na mezo úrovni.

120 Nepřipravenost 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 nesetkaly 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.

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 tomu 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.

4.4.2.4 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 jako 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 (NPI ČR, META, MŠMT), ale zájem o ně mezi dotazovanými není, protože nereflektují 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 práci 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.

4.4.2.5 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 § 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 – jak 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 nehledě 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 děti s potřebou speciální výuky norštiny (SNO).

Dotazovaní ředitelé vidí jedinou, ale poměrně závažnou potíž v tom, že tendence je dnes jednak poskytnout všem cizincům (kteří potřebují) patřičnou SNO, ale zároveň se po školách požaduje, aby počty žáků ve třídách SNO snižovaly, 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.

4.4.2.6 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.

4.4.2.7 (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům

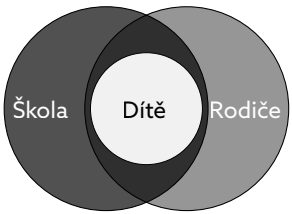
Často můžeme slyšet, že dokumenty jsou jedna věc a lidský faktor je věc druhá, ta, která skutečně vytváří realitu. Je tak nasnadě se ptát, zda a jak osobní přístup učitelů přispívá k podpoře vzdělávání dětí-cizinců.

Šetření na příkladu českých škol ukázalo, že pokud jsou vedení a učitelé nastaveni pro inkluzivně 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 dostát tak cílům a zásadám uvedeným ve školském zákoně a strategických dokumentech. Pokud takto nastaveni 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 nevšímat 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.

4.4.3 Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců

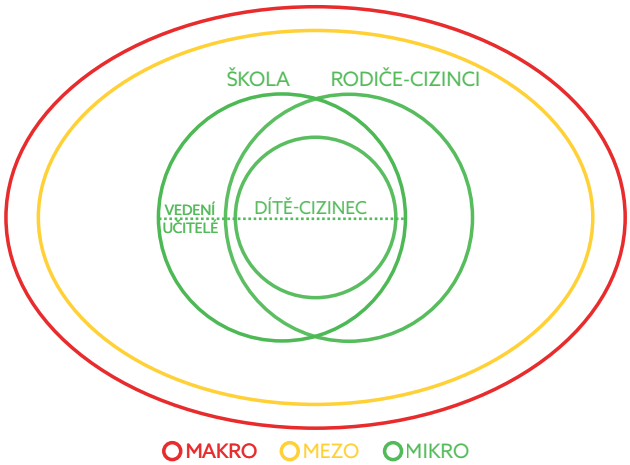
Na začátku výzkumného projektu jsem si položila otázku: *Jaké poznatky přináší srovnání podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?* Na základě provedeného šetření lze odpovědět návrhem ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců. Model byl vytvořen na základě toho, jak 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 popsaný v druhé kapitole teoretické části textu, nyní ho pouze graficky připomenu na 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 na obrázku 5:



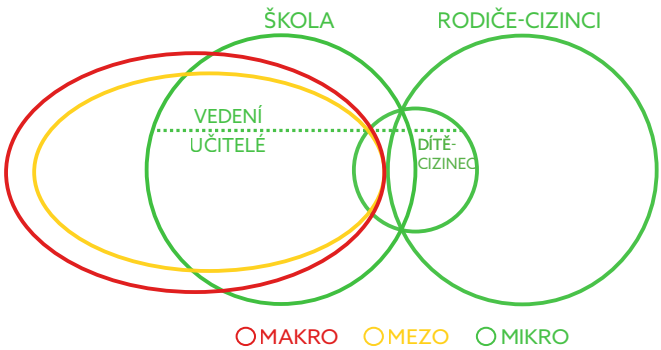
Obrázek 5: Ideální schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců

Tento ideální model nyní využiji ke grafickému shrnutí procesu podpory školní adaptace dětí cizinců v obou zkoumaných zemích. Schéma vytvořené pro **české prostředí** (viz obrázek 6) 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 kruhu 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.



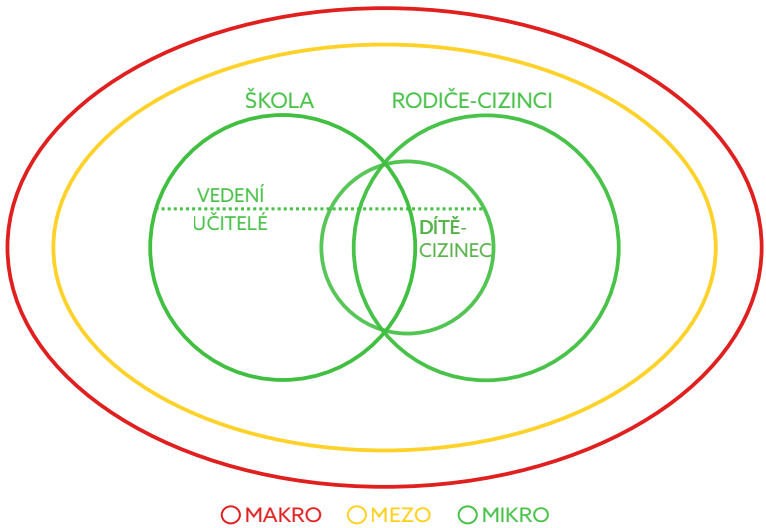
Obrázek 6: Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém prostředí

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 dáno, 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 nejniternější 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

5 ZJIŠTĚNÍ V KONTEXTU PŘEDCHOZÍCH VÝZKUMŮ

Teoretická východiska této publikace 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, a to buď rovnosti vstupů a výstupů, nebo rovnosti přístupu, podmínek či výsledků vzdělávání (Coleman, 1968). Pokud jde o druhý koncept, národní integrační strategie cizinců do značné míry ovlivňují samotné dění ve škole i způsoby, jakými je v ní přistupováno k dětem-cizincům. 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 analyzovat, jak se oba koncepty promítly ve dvou prostředích zkoumaných v empirické části tohoto textu.

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 této publikace, a sice že za jedinou správnou integrační strategii 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 nabízejí dětem-cizincům několikaměsíční přípravné třídy předtím, 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 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 jej v praxi realizovat. Proto 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 přítomnost dětí-cizinců prezentovat jako přínos pro ostatní (srov. Hauge, 2009). Proto se učitelé snaží, 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. Učitelé by se pak nedostávali do situace, kdy je ve třídě přítomen cizinec s nulovou znalostí českého jazyka. Norští učitelé, kteří mají oproti českým respondentům více zkušeností, takové obavy projevovali jen výjimečně. Naopak 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 jakým je jazyk (vztahy, identita atd.).

V provedeném šetření 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 zcela neprokázala domněnka (na jejímž základě byly školy vybírány), 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; ve sledovaných českých školách nikoli. Zde hraje největší roli 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 co se týče postojů českých i norských učitelů, nicméně v praxi jej realizují především učitelé norští.

Asimilační a multikulturní rysy ve vzdělávání lze na základě výsledků šetření srovnat také v dalších ohledech. První z nich je přístup škol k výuce vyučovacího a mateřského jazyka dětí-cizinců. Ukázalo se, že všichni dotazovaní respondenti si byli vědomi toho, že děti-cizinci, které 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 rozvoje 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 dále 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), což mělo bohužel naopak segregační 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).

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 jednou 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, že někteří čeští učitelé uváděli v souladu s Olsenem (1998), že dětem-cizincům pomáhají překonávat národnostní stereotypy, které jsou zakořeněny v českém prostředí a jež 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, jimiž jsou obklopeni. Právě takové stereotypy se čeští učitelé snaží nabourávat a zvyšovat vzdělávací ambice dětí-cizinců, což lze považovat naopak za ukázku multikulturního rysu v přístupu českých učitelů k dětem-cizincům.

Poslední oblast představuje otázka spolupráce rodičů-cizinců a školy. Šetření odkrylo důraz, který dotazovaní učitelé napříč prostředími kladou na úzkou a pra-

videlnou spolupráci s rodiči-cizinci. Pro úspěšnost podpory adaptace dětí-cizinců ji považují za klíčovou – 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 lze je charakterizovat taktikou *wait and see* (srov. Smit, Sluiter, Driessen, & Sleegers, 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 dotazovaní kladli důraz na úzkou spolupráci s rodiči-cizinci (tedy v rysech multikulturního přístupu), v praxi se jim ji 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 přesvědčena, že změna musí nastat prostřednictvím vzdělávání. Nejenom 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 této publikace. Multikulturní školy nevzniknou přes noc a neexistuje správný návod, jak je vytvořit. Na základě předložených závěrů 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 prvkem obohacení 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. Šetření ukázalo, že ne nutně se vždy realizuje to, co je uvedeno ve strategických dokumentech, a že se často jedná o věty vágního sdělení, které musí být v dnešních dokumentech obsaženo kvůli obecné tendenci považovat multikulturní a inkluzivní přístup ve vzdělávání za jediný 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 fungovaly 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 kvůli požadavkům vyšších instancí a širší veřejnosti, avšak nezáleží jí na tom, zda a jak moc je v realitě efektivní nebo zda ve vzdělávání způsobuje 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 vůbec, kvůli které se ještě nestačily projevit negativní dopady nedostatečné podpory ze strany vzdělávací, ale rovněž integrační 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 pevných základů podle toho, jak moc jsou sami do problematiky vzdělávání dětí-cizinců zainteresováni. U obou českých zkoumaných škol se objevovaly tytéž či podobné prvky, 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 učitelé vnímají český vzdělávací systém jako nepřipravený na vzdělávání dětí-cizinců a systém jejich vzdělávání považují za neefektivní a nejasný. Učitelé nemají podklady pro to, jak s cizinci pracovat. Školy proto čelí několika překážkám ve vztahu ke 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 občanů a jejich hlasů při volbách (Boussaguet, 2016; Marlene, 2015; Sears, Lau, Tyler, & Allen, 1980). Toto 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 re-

forma 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 nepřipravenost a nezajištění dostatečné kompetentnosti personálu pedagogicko-psychologických poraden. A tak je nasnadě se ptát, kde by měla symbolická politika končit a kde by ji měla nahradit 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, ale nadále pokračovat ve snahách, které se v posledních letech zesilují například ze strany NPI ČR, neziskových organizací i pedagogického výzkumu, a podporovat tak vzdělávání dětí-cizinců ve všech úrovních vzdělávání. Podobně stěžejní je nepřestávat se snahou o řešení otázky vzdělávání dětí-cizinců systémově již na úrovni státní legislativy a strategických dokumentů, stejně tak jako o posílení odpovědnosti regionální úrovně.

6 ZÁVĚR

Předložená monografie se věnovala tématu 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 prostředími 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). Metodologický postup byl vylíčen v metodologické části textu.

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 nesetkávala, kdyby učitelé neměli patřičnou oporu ve zřizovatelích škol a institucích věnujících se vzdělávání dětí-cizinců, které jim poskytují vhodné vzdělání a výukové materiály pro děti-cizince.

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 čtyřkrokové metody srovnání. Právě takový postup umožnil úvahy o současném stavu či připravenosti dvou vzdělávacích systémů na podporu školní adaptace dětí-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 evaluační nástroj, který umožní usuzovat o aktuálním stavu podpory školní adaptace dětí-cizinců při dalších výzkumných či evaluačních šetřeních.

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 odkrylo řadu otázek a oblastí, které mi vyvstaly na mysl v průběhu psaní tohoto textu a na něž jsem ve svém šetření nezískala odpověď žádnou nebo jen částečnou (ať už kvůli užšímu zaměření celého šetření, omezenému rozsahu, časové kapacitě či ostatním limitům). 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 či identitě dětí-cizinců. Do provedeného šetření nebyli zařazeni ani vrstevníci dětí-cizinců, kteří také bezesporu hrají důležitou úlohu v procesu adaptace dětí-cizinců na nové prostředí. Zajímavé by také bylo věnovat se dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v otázce vzdělávání dětí-cizinců, jejichž nabídku dotazovaní čeští učitelé hodnotí jako nenaplňující 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 text o příklady dalších států a jejich praxi s podporou školní adaptace dětí-cizinců.

Domnívám se však, že tato monografie 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 tohoto textu 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 plnoprávnými 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

Immigrant children's support of their school adaptation An insight into the Czech and Norwegian practice

The main aim of the publication 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 as 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 (Beraday, 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. I present the results of the case studies of four primary schools (two in Prague and two in Oslo). The main technique of data collection 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 table. Finally, step four, the *comparison* presents the narratively established assumptions and differences that have arisen from the research.

BIBLIOGRAFIE

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. https://doi.org/10.1177/019791839703100403

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.

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. https://doi.org/10.14712/23363177.2015.51

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. https://doi.org/10.2307/2112340

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. https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2012/7

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. https://doi.org/10.1177/003172170108300309

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. https://doi.org/10.1086/461297

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. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Bertossi, C. (2011). National models of integration in Europe: A comparative and critical perspective. *American Behavioral Scientist, 55*(12), 1541–1561. https://doi.org/10.1177/0002764211409560

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: Högskolan.

Boussaguet, L. (2016). Participatory mechanisms as symbolic policy instruments? *Comparative European Politics, 14*(1), 107–124. https://doi.org/10.1057/cep.2015.12

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. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6189-9

Brenna, L. R. (2008). *Manzil: Mangfoldig ledelse og utvikling*. [Manzil: Rozmanité řízení a rozvoj]. Otta: Cappelen Akademisk forlag.

Brizuela, B. M., & Garcia-Sellers, M. J. (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal, 36*(2), 345–370. https://doi.org/10.3102/00028312036002345

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. https://doi.org/10.1177/019791839102500415

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. https://doi.org/10.1080/01419870120049770

Bryman, A. (2008). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 3*(2), 159–168. https://doi.org/10.1108/17465640810900568

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. https://doi.org/10.1525/9780520340725

Colding, B., Husted, L., & Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review, 28*(4), 434–443. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.08.004

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. https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2

Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford Review of Education, 1*(1), 25–29. https://doi.org/10.1080/0305498750010104

Cooper, S. (2001). Parents as partners in schooling: OECD, Paris, 1997. *Economics of Education Review, 20*(2), 197–198. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00035-2

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.

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: Billingual children in the crossfire*. Clevedon: Multulingual Matters LTD. https://doi.org/10.21832/9781853596773

Čermák, Z., & Janská, E. (2011). Rozmístění a migrace cizinců jako součást sociálně geografické diferenciace Česka. *Geografie, 116*(4), 422–439. https://doi.org/10.37040/geografie2011116040422

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.

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 přesvědečení: 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. https://doi.org/10.1007/0-306-47579-0_3

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

Desforges, C., & Abouchaar, 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 com-

munity members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education, 46*(2), 184–196. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x

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.

Doleží, L. (2018). Diagnostika jazykových kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem – současná situace, meze a možnosti. *Didaktické studie, 10*(1), 125–134.

Drbohlav, D., Dzúrová, 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.

Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica, 17*(2), 9–26. https://doi.org/10.5817/SP2012-2-2

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. https://doi.org/10.1086/461449

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. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06

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. https://doi.org/10.1017/CBO9781107110908

Esping-Andersen, G. (1991). Tři politické ekonomie sociálního státu. *Sociologický časopis, 27*(5), 545–567.

Esser, H. (2006). *Migration, sprache und integration*. Berlin: AKI-Forschungsbilanz.

European Parliament resolution on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education (2004/2267(INI)) (2005). Londýn: European Parliament.

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 – nečekaní 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.

Finkenbusch, P. (2017). *Rethinking Neo-Institutional Statebuilding: The Knowledge Paradox of International Intervention (Routledge Studies in Intervention and Statebuilding).* Abingdon-on-Thames: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315402741

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. https://doi.org/10.1177/019791839703100404

Gans, H. J. (2007). Acculturation, assimilation and mobility. *Ethnic and Racial Studies, 30*(1), 152–164. https://doi.org/10.1080/01419870601006637

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. https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.04.003

Gay, G., & Howard, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator, 36*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/08878730009555246

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. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199401)22:1<43::AID-JCOP2290220106>3.0.CO;2-T

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.

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. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.07.003

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 Applies Psychology, 7*(3), 37–55. https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.v7i3.a4

Gustafson, S. L., & Rodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine, 36*(1), 79–97. https://doi.org/10.2165/00007256-200636010-00006

Hamilton, J. D. (1983). Oil and the macroeconomy since World War II. *Journal of Political Economy, 91*(2), 228–248. https://doi.org/10.1086/261140

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.

Hermansen, A. S. (2016). Moving up or falling behind? Intergenerational socieconomic progress among children of Norwegian immigrants. *European Sociological Review, 32*(5), 675–689. https://doi.org/10.1093/esr/jcw024

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. https://doi.org/10.1023/A:1005121121721

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. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Hy, R. (1978). Some aspects of symbolic education policy: A research note. *The Educational Forum, 42*(2), 203–209. https://doi.org/10.1080/00131727809336302

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. https://doi.org/10.1093/esr/jcu071

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. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9918-3

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. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb03422.x

Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie, 116*(4), 480–496. https://doi.org/10.37040/geografie2011116040480

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, 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. https://doi.org/10.1023/A:1010389023211

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. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.114

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. https://doi.org/10.1093/esr/jcq021

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.

Kanpol, B., & McLaren, P. (1995). *Critical multiculturalism. Uncommon voices in a common struggle*. Westport: CZ, Bergin & Garvey.

KD (Kunnskapsdepartementet) (2007). *Likeverdig 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 vok-*

sne i opplæringssystemet [Rozmanitost a zvládnutí; Rozmanitost a mistrovství – Vícejazyčné 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). *Høringssvar – 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. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10

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.

Kostelecká, Y., et al. (2015). Linguistic integration of middle school immigrant children in Czechia. *AUC Geographica, 50*(2), 181–192. https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3

Kostelecká, 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. https://doi.org/10.1068/c09185

Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary school. European Sociological Review, *24*(4), 495–510. https://doi.org/10.1093/esr/jcn015

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.

Kvello, 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. https://doi.org/10.2307/2112583

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. https://doi.org/10.1111/ropr.12241

Lechta, V. (Ed.), (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál.

Leix, A. (2015). No Prejudice-Free Society Means no Prejudice-Free Teachers, but Better Times Are Coming: Teachers and Cultural Diversity. *Human Affairs, 25*(3), 302–316. https://doi.org/10.1515/humaff-2015-0025

Leix, A. (2017). Cizinec ve třídě, k tomu možná dyslektik? Nojo, to bude mazec! In L. Doleží (Ed.), *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk. Příručka pro lektorky a lektory* (s. 56–63). Praha: AUČCJ.

Leix, A., & Záleská, K. (2017). Teachers' experiences with immigrant children in Czech elementary schools. *Human Affairs, 27*(1), 30–47. https://doi.org/10.1515/humaff-2017-0004

Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. Ethnic and Racial Studies, 31(8), 1404.

Linhartová, T., & Stralczynská Loudová, B. (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.* Praha: META, o.p.s.

Listina základních práv a svobod (1993). Praha: Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky.

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.

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. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.12.006

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. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.268

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. https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.1999.00303.x

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. https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1023236

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. https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0025y

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.

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. https://doi.org/10.1007/0-306-47579-0_4

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. https://doi.org/10.3102/0013189X021002020

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 E. Ryen & G. Standnes (Ed.), *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 (2008). *Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education, 94*(3), 328–355. https://doi.org/10.1086/443853

Murray, T. R. (1990). *International comparative education. Practices, issues, & prospects*. Oxford: Pergamon press.

Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

Nieto, S. (2000). Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 182–187. https://doi.org/10.1177/002248710005100 3004

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* [Domov a škola – jak spolupracovat lépe?]. Oslo: Universitetsforlaget.

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.

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. https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en

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. https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2000/3

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.

Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen [Výuka učiva a rozvoj jazyka ve škole. Některé metodické myšlenky založené na osvědčených opatřeních ve školách v Oslu]. 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.

Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

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. https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357

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. https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304

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. https://doi.org/10.1177/0002716293530001006

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). The second generation and the children of immigrants. Longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies, 28*(6), 983–999. https://doi.org/10.1080/01419870500224109

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. https://doi.org/10.1080/01419870.2013.757339

Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research, 27*(3), 258–284. https://doi.org/10.1080/00909889909365539

Pring, R. (2000). *Philosophy of educational research*. London: Continuum. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00129

Průcha, J. (2006). *Multikulturní 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, I*(26), 59–70.

Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika, 68*(3), 141–151.

Rabušicová, M., Šeďová, 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.

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. https://doi.org/10.1080/0031322X.2012.718162

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. https://doi.org/10.1007/BF01405730

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. https://doi.org/10.1007/s12134-010-0140-x

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. https://doi.org/10.1086/461404

Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Oakland: University of California Press. https://doi.org/10.1525/california/9780520230118.001.0001

Rust, V. D. (2002). The place of international education in the comparative education review. *Comparative Educational Review, 46*(3), editorial. https://doi.org/10.1086/341157

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. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_9

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.

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. https://doi.org/10.2307/1958149

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. https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.68

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. https://doi.org/10.1177/0022487192043002007

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. Šrajerová (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., & Sleegers, 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.

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. https://doi.org/10.1080/10304319409365672

St. meld. nr. 80 (1997–98). Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjionale minoriteter (1998). [Zpráva parlamentu č. 80 (1997–1998). 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.

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 end Racial Studies, 39*(14), 2641–2663. https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1145712

Šeďová, K. (2009). Tiché partnerství: Vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica, 14*(1), 27–51.

Švaříček, R., & Šeďová, 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.

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. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.005

Tučková, D., Králová, J., & Klugar, M. (2015). Bilingvismus v kontextu českého a slovenského jazyka – vybraná zjištění. *Orbis Scholae, 9*(3), 125–143. https://doi.org/10.14712/23363177.2016.8

Úmluva o právech dítěte (1993). Ostrava: Aries.

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.

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. 90. let 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. https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-394

Vojtíšková, K. (2012). Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost, 9*(2), 10–19.

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. https://doi.org/10.2307/351349

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.51

Walterová, E., & Dvořák, D. (2018). XV. světový kongres srovnávací pedagogiky. *Orbis Scholae, 7*(3), 152–158.

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. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

Wiseman, A. W. The institutionalization of a global educational community: the impact of imposition, invitation and innovation in the Gulf Cooperation Council (GCC). *Orbis scholae, 4*(2), 21–40. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.124

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. (2015a). Neočekávané efekty začleňování dětí přistěhovalců v norské základní škole. *Studia paedagogica, 20*(1), 117–132. https://doi.org/10.5817/SP2015-1-8

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). Připravenost 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.), *Síťování (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. https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7

Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace, 28*(2), 328–356. https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-328

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. https://doi.org/10.1080/01419870500224455

Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist, 33*(9), 789–798. https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.9.789

Zoletto, D. (2007). Regimes of social and school integration of immigrant in Europe. In S. Moutsios & H. Kotthoff (Eds.), *Education policies in Europe: Economy, citizensjhip, diversity* (s. 197–220). Mnichov: Waxmann Verlag.

Online zdroje

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

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2009). *Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo* [Akční plán pro zlepšení životních podmínek v Oslu]. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Dostupné z https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/sami/handlingsplan_2009_rom_oslo.pdf

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

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, deltakelse 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

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 Socciety Institute. Dostupné z https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf

BUFDIR (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet) (2016). *Årsrapport* [Výroční zpráva]. Oslo: Barne-, ungdoms-og familiedirektoratet. Dostupné z https://www.bufdir.no/Global/ARSRAPPORT_2016.pdf

ČŠI (2017). *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická 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

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

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

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

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

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

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

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
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. https://doi.org/10.7249/RR1655
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
Lor, P. (2011). *International and comparative librarianship*. Dostupné z https://peterlor.com/the-book/
Marlene (2015). *The era of symbolic policies*. Milford: Codename: Act, non-profit organization. Dostupné z http://codenameact.org/the-era-of-symbolic-policies/
META (2016). *Výroční zpráva*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_vyrocni_zprava_za_rok_2016.pdf
META (2017). *Klasifikace cizinců*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/klasifikace-cizincu
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 (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
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
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/
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

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

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://doi.org/10.1787/9789264023611-en

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/

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

Rambøll Management Consulting (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lykkes 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

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/

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

SocioFaktor (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

SSB (2015). *This is Norway*. Oslo: Stastistisk 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: Stastistisk sentralbyrå. Dostupné z https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef

SSB (2018). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* [Přistěhovalci děti narození přistěhovalcům v Norsku]. Oslo: Stastistisk sentralbyrå. Dostupné z https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef

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

Tollarová, B. (2006). Integrace cizinců v Česku: Pluralita, nebo asimilace? *Biograf, 39* (107 odst.). 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

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/likeverdig_eng_nett.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

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-l%C3%A6replan-i-morsm%C3%A5l-for-spr%C3%A5klige-minoriteter.pdf

UDIR (2011). *Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge* [Čísla a analýzy základního vzdělávání v Norsku]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Dostupné z https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/utdanningsspeilet_2011.pdf

UDIR (2012). *Statistikkraport: 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 Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2015/16* [Čísla 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. Čísla 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

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategifor 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

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

UN (2015b). *Universal declaration of human rights (UDHR).*Paříž: United Nations. Dostupné z http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

UNESCO (2017). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide*. Paříž: UNESCO: Institute for statsitics. Dostupné z http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf

Záleská, K. (2014). *Integrace dětí přistěhovalců do základních škol v České republice a v Norsku* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://theses.cz/id/dlrtyr

SEZNAMY

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
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, filozofie 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 norského Ministerstva školství
NSL	jeden z rozřazovacích testů pro děti-cizince v Norsku
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání

O1; O2	zkoumané školy v Oslu
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 opplaering = speciální výuka norštiny
SPOFF	jeden z rozřazovacích testů pro děti-cizince v Norsku
SSB	norský statistický úřad
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	Utdaningsdirektorat = ředitelství pro vzdělávání, exekutivní orgán ministerstva školství (KD)
UiO	Univerzita v Oslu
ÚPV	Ústav pedagogických věd

Seznam tabulek

Tabulka 1: Česko a Norsko jako nejméně podobné systémy 47
Tabulka 2: Kritéria výběru škol 54
Tabulka 3: Použitý analytický proces 55
Tabulka 4: Rysy multikulturní školy – upraveno dle Hauge (2014, s. 24–37) 80
Tabulka 5: Nejzásadnější shody a rozdíly plynoucí z analýzy dat 101
Tabulka 6: Charakteristika dotazovaných respondentů P1 (6 % cizinců) 156
Tabulka 7: Charakteristika dotazovaných respondentů P2 (16 % cizinců) 157
Tabulka 8: Charakteristika dotazovaných respondentů O1 (16 % cizinců) 157
Tabulka 9: Charakteristika dotazovaných respondentů O2 (67 % cizinců) 158

Seznam obrázků

Obrázek 1: Modely školní adaptace (upraveno podle Brizuela & Garcia-Sellers, 2009) 18
Obrázek 2: Jednotka analýzy: upraveno podle Thomasovy a Brayovy krychle (Bray, 1995) 49
Obrázek 3: Schéma způsobu prezentace dat v empirické části 59

Obrázek 4: Ideální model školní adaptace dětí-cizinců 117
Obrázek 5: Ideální schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců 118
Obrázek 6: Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém prostředí 119
Obrázek 7: Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí 120

PŘÍLOHY

1 Analyzované dokumenty

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

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

2 Charakteristika respondentů

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

Jméno	Pozice/třída	Aprobace	Praxe ve školství	Zkušenost s výukou cizinců
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 7: Charakteristika dotazovaných respondentů P2 (16 % cizinců)

Jméno	Pozice/třída	Aprobace	Praxe ve školství	Zkušenost s výukou cizinců
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 8: Charakteristika dotazovaných respondentů O1 (16 % cizinců)

Jméno	Pozice/třída	Aprobace	Praxe ve školství[121]	Zkušenost s výukou cizinců
Laura	Ředitelka	Obecné učitelství 1. stupně; Mgr. v oboru Vedení školy	5 let ředitelka 5 let zástupce ředitele 5 let inspektorka 10 let učitelka	25 let
Hanne	Třídní 4. třídy	Učitelství norštiny a literatury; 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, 3 roky výuka norštiny v uprchlickém táboře

121 Od nejaktuálnější pozice.

Marte	Učitelka SNO[122]	Speciální pedagogika; Absolventka NISkurs[123] (PPT)	6 let učitelka SNO (Východní část Osla)	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; Speciální pedagogika	12 let konzultantka PPT; 10 let učitelka ve škole	12 let

Tabulka 9: Charakteristika dotazovaných respondentů O2 (67 % cizinců)

Jméno	**Pozice/třída**	**Aprobace**	**Praxe ve školství[124]**	**Zkušenost s výukou cizinců**
Eirik	Ředitel	Speciální pedagogika; Vedení školy	20 let ředitel na O2; 6 let ředitel 2. stupně; 2 roky inspektor 2. stupně; 6 let učitel na 2. stupni	30 let
Elin	Třídní 3. třídy Stanovištní norština	Obecné učitelství 1. stupně; Speciální pedagogika se zaměřením na „přizpůsobené vzdělávání"	20 let na O2	20 let
Terje	Třídní 4. třídy	Bc. v oboru Fyzické zdraví; 1 rok pedagogického minima	5 let učitel; 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; SNO	Učitelství Náboženství a etiky (KRLE)	3 roky učitelka SNO; 5 let přípravná třída pro cizince; 6 let učitelka norštiny v detenčním zařízení pro uprchlíky	10 let

122 Speciální výuka norštiny jako druhého jazyka.

123 Kurz výuky norštiny jako druhého/cizího jazyka (pro učitele) nabízený PPT.

124 Od nejaktuálnější pozice.

3 Pozorování ve školách a školní dokumenty

Praha	**Zúčastněné pozorování**
Škola P1	Běžná čeština (2 h.)
	Čeština pro cizince skupinová (2 h.)
	Individuální intervence (2 h.)
Škola P2	Běžná čeština (2 h.)
	Čeština pro cizince skupinová (2 h.)
	Přípravná třída (1 h.)
	Individuální intervence (1 h.)
Oslo	**Zúčastněné pozorování**
Škola O1	Běžná norština (2 h.)
	Norština pro cizince skupinová (SNO) (3 h.)
Škola O2	Běžná norština (2 h.)
	Norština pro cizince skupinová (SNO) (3 h.)
	Přípravná třída (2 h.)
	Stanovištní norština (1 h.)

Použité školní dokumenty:

Použité školní dokumenty v českých školách	**Použité školní dokumenty v norských školách**
ŠVP + výroční zprávy P1	Školní strategický plán: O1
ŠVP + výroční zprávy P2	Školní strategický plán: O2
	Týdenní vzdělávací plán: O1
	Týdenní vzdělávací plán: O2
	Plán potřeb školy 2016–2026: O1
	Plán potřeb školy 2016–2026: O2

4 Přehled vzniklých kategorií s ukázkou kódů

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

REJSTŘÍK

A

adaptace 16
Akční plán inkluzivního vzdělavání v ČR 69
asimilace 27, 28, 62, 64, 74, 79, 80

B

Bereday 43
Beredayova čtyřkroková metoda komparace 43, 60
Beredayova čtyřkroková metoda srovnįnķ 45, 55
Beredayovy metody srovnání 55

D

deduktivní kódování 55
Deklarace práv dítěte 25, 30
deskripce 45, 55
diskriminace 30, 75
dítě-cizinec 14, 15, 72, 117
Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015–2020 69, 70, 155

E

ekonomický kontext vzdělávání dětí-cizinců 62, 75
etická dimenze výzkumu 57

H

historický kontext vzdělávání dětí-cizinců 62, 73

I

induktivní kódování 56
inkluzivní školství 52, 68, 70, 74
inspirace zahraniční praxe 125
integrační strategie 27, 29, 30, 102
interpretativní obsahová analýza 50

J

jednotka analýzy 48
juxtapozice 55, 60

K

komparace 46, 55, 60, 102

L

legislativa vzdělávání dětí-cizinců v ČR 67
legislativa vzdělávání dětí-cizinců v Norsku 81
lokalizace případů 47

M

makro (národní) úroveň 49, 50, 55, 112, 117, 156

mateřský jazyk 15, 75, 85, 95, 97, 123
mezo (regionální) úroveň 55, 71, 156
migrace 9
mikro (školní) úroveň 50, 56, 106
místní kultura 10
model podpory školní adaptace 117
modely vzdělávání dětí-cizinců 31
multikulturalismus 27, 28, 36, 102, 105
multikulturní škola 78

P

podpora školní adaptace 12
podpora školní adaptace dětí-cizinců 10
podpůrná opatření 31, 33, 48, 84, 88, 111
politický kontext vzdělávání dětí-cizinců 66, 81
politika s reálným efektem 126
polostrukturované rozhovory 51
povinnost školní docházky 9
případová studie 49, 50, 106

R

rodiče 17, 19
rodiče-cizinci 38, 39, 40, 41, 47, 77, 160
rovné vzdělávací příležitosti 22, 23, 24, 30, 89

S

segregace 29
sociální kontext vzdělávání dětí-cizinců 64, 76
spolupráce rodičů a 42
spolupráce rodiny cizinců a školy 42
spolupráce školy a rodiny cizinců 38
spravedlnost 23, 24, 25
srovnávací pedagogika 48, 50, 60
Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 64, 155
symbolická politika 125, 126

Š

školní adaptace 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 29, 34, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 51, 53, 60, 71, 89, 96, 110, 117, 160

U

Univerzální deklarace lidských práv 25, 30
úspěšnost podpory školní adaptace 110

V

validita 57
vyučovací jazyk 15, 32, 33, 38, 40, 116, 123
výzkumný vzorek 51
vzdělávání učitelů 84, 115, 116, 124, 129

Z

začlenění 10
zúčastněné pozorování 51, 159

EDIČNÍ RADA MASARYKOVY UNIVERZITY

PhDr. Jan Cacek, Ph.D.
Mgr. Tereza Fojtová (místopředsedkyně)
doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D. (předseda)
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.
doc. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.
PhDr. Alena Mizerová (tajemnice)
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
doc. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

EDIČNÍ RADA FILOZOFICKÉ FAKULTY MASARYKOVY UNIVERZITY

doc. PhDr. Daniel Drápala, Ph.D.
prof. Mgr. Lukáš Fasora, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D. (předsedkyně)
doc. PhDr. Jana Chamonikolasová, Ph.D.
prof. Mgr. Libor Jan, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Kroupa, CSc.
prof. PhDr. Petr Kyloušek, CSc.
prof. Mgr. Jiří Macháček, Ph.D.
doc. Mgr. Katarina Petrovićová, Ph.D. (tajemnice)
prof. PhDr. Ivo Pospíšil, DrSc.

Podpora školní adaptace dětí-cizinců

Náhled do české a norské praxe

Klára Záleská

Vydala MASARYKOVA UNIVERZITA, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
v edici **Spisy Filozofické fakulty Masarykovy univerzity** / číslo 501

Odpovědná redaktorka / doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
Výkonná redaktorka / doc. Mgr. Katarina Petrovićová, Ph.D.
Editorka / Mgr. Kateřina Najbrtová, Ph.D.
Ediční referentka / Mgr. Vendula Hromádková
Jazyková korektura / Mgr. Eva Strnadová
Grafická koncepce edice a návrh obálky / Mgr. Pavel Křepela
Sazba / Dan Šlosar

Vydání první / 2020
Náklad / 300 výtisků
Tisk a knihařské zpracování / Tiskárna KNOPP s.r.o., U Lípy 926, 549 01 Nové Město nad Metují

ISBN 978-80-210-9649-3
ISBN 978-80-210-9650-9 (online ; pdf)
ISSN 1211-3034
https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020