

# PŘESTUPY ŽÁKŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY: SROVNÁNÍ DVOU PŘÍPADŮ<sup>1</sup>

## TRANSFERS OF STUDENTS AT THE LOWER SECONDARY SCHOOL LEVEL: A COMPARISON OF TWO CASES

JAN VYHNÁLEK, DOMINIK DVOŘÁK

### Abstrakt

*Příčiny a proces přestupů (transferů) žáků, tedy meziškolní mobility, jsou dosud málo studovaným aspektem tohoto jevu. Kvalitativní vícepřípadová studie přináší analýzu dvou případů přestupů žáků základní školy, navazujících na tranzici na druhý stupeň. Jádrem textu jsou analytické narace, kde jsou případy podrobně popsány jako dynamický proces setkání nebo střetu různých perspektiv hlavních aktérů: rodičů, žáků a jejich sourozenců, pracovníků škol a poradenských zařízení. Analýza ukazuje transfer jako důsledek střetu aktivních rodičů snažících se vytvořit optimální podmínky pro děti, které se v prostředí školy špatně zadržovaly, s pracovníky školy. Vzniklý konflikt převážil nad možností komunikace a spolupráce, což vedlo k rozhodnutí změnit školu, provázenému úlevou na straně rodiny a krátkodobým nebo dlouhodobým zlepšením situace dítěte. V analytické části je srovnávána kongruence případů s teoriemi sociální praxe a sociálního kapitálu P. Bourdieua a J. Colemana. Ukazuje se, že každá z teorií přispívá k vysvětlení příčin a procesu přestupů jiným způsobem, v analýze se vzájemně doplňují a vytvářejí jednotný integrovaný vzorec: první z nich vysvětluje lépe reaktivní dynamiku stigmatizace a vylučování dítěte a rodiny v sociálním poli školy, druhá více strategickou snahu zlepšit kvalitu prostředí školy zvýšením sociálního kapitálu nebo hledat školu s vyšším sociálním kapitálem.*

### Klíčová slova

*meziškolní mobilita žáků, kvalitativní výzkum, případová studie, komunikace mezi školou a rodinou, teorie pole, sociální kapitál, dítě v péstounské péči*

<sup>1</sup> Článek je výstupem grantu GA UK 1110416 *Školní mobilita. Vícepřípadová studie transferů žáků základních a středních škol*. Autoři děkují za podporu.

### Abstract

*Little research exists on the causes and processes of student transfer, which is also known as interschool mobility. This qualitative, multiple case study analyzes the cases of two students who first transitioned to lower secondary schools and then transferred from their schools. The heart of this study analyses the narratives of the two transfers as dynamic processes of the meeting and clashing of the perspectives of the main participants (i.e., parents, students, siblings, staff, and external experts). This study shows that the transfers were caused by a clash between active parents and school staff during the parents' attempts to create optimal conditions for their children, who were having difficulty fitting in. The study shows that the resulting conflict could not be overcome with communication and cooperation, which led to the transfer of the students accompanied by relief for the family and short- or long-term improvement in the students' situations. The analytical part of the study investigates how compatible the two cases are with the theories of social practice and social capital formulated by P. Bourdieu and J. Coleman. The study shows that each theory explains a part of the process of transfer in a unique way. The analytical part thus demonstrates that the theories complement each other and create a coherent pattern in which the former better explains the reactive dynamics of stigmatization and student and family exclusion in schools while the latter better explains the parents' strategic attempts to improve the quality of schools by increasing their social capital or seeking a school with a higher level of social capital.*

### Keywords

*interschool mobility, qualitative research, case study, communication between family and school, social field, social capital, foster-child*

Meziškolní mobilita (MM) čili situace, kdy žák „vstupuje do školy nebo ji opouští ve chvíli, která je odlišná od věku [a času], kdy normálně děti v daném typu školy začínají nebo končí studium“ (Demie, Lewis, & Taplin, 2005), je již od poloviny dvacátého století předmětem mnoha výzkumů. Přesto zůstávají mezery v jejím poznání zvláště ve dvou oblastech: (1) velmi málo výzkumů se věnuje příčinám a samotnému průběhu přestupů žáků, převaha se zabývá dopady MM na různé oblasti života žáků a škol, zejména na školní výsledky; (2) většina studií je kvantitativní, a i když pracují mnohdy s rozsáhlými vzorky a velkým množstvím proměnných, mnoho faktorů zůstává neznámých. K tomu např. Gasper a spolupracovníci v závěru svého výzkumu poznamenávají: „...je zřejmé, že abychom mohli lépe porozumět procesu, který se skrývá za meziškolní mobilitou, potřebujeme více kvalitativních a etnografických výzkumů, které by pomohly sledovat více zblízka trajektorie stabilních i přestupujících žáků a jejich rodin“ (Gasper, DeLuca, & Estacion, 2012).

V přehledové studii zahrnující 86 nejvýznamnějších statí o MM v letech 1991–2016 se příčinami přestupů podrobněji zabývá jen několik studií (Vyhnálek, 2016). Rumberger a kolektiv (1999) zkoumali MM v Kalifornii – s určitým překvapením zjistili, že značná část přestupů ve zkoumaném vzorku žáků je reaktivní a souvisí se situací ve škole spíše než s charakteristikami rodin. Největší skupina přestupů byla iniciována samotnými žáky,

kterí se v původní škole necítili dobře. Neplánovaně se s příčinami a procesem přestupů setkal Kerbow (1996) ve výzkumu zaměřeném na celkový pohled na mobilitu žáků v jedné čtvrti Chicaga. Zjistil, že velká část (40 %) přestupů nebyla vázaná na změny bydliště. Mezi školami na poměrně malém území čtvrti probíhala intenzivní výměna žáků (jen 50 % žáků zůstávalo ve škole déle než tři roky, v extrémních případech byla ve školách stabilní jen třetina žáků). Většina rodin uváděla příčiny vázané na školu: nedostatek bezpečí nebo příležitostí ke studijnímu úspěchu. Fakt, že v naprosté většině žáci přecházeli do téměř identického typu školy nebo se po letech vraceli do původní, by mohl ukazovat transfer jako strategii nového začátku.

Cíleně se na příčiny přestupů zaměřili Zamora a Mofortová (2013) v Chile. Hlavním zjištěným důvodem přestupů byla nespokojenost rodičů s edukací a prostředím školy (49 %): rodičům se nelíbily nízké nároky učitelů, vzdělávací postupy, nezvládání kázně, násilí na dítěti, šikana, nevhodní spolužáci, nedostatek respektu k dítěti ze strany učitelů, nedostatek pozornosti k problémům dítěte. Chilští autoři zároveň zkoumali, zda postup rodičů odpovídá spíše racionálnímu, nebo uspokojivému výběru. Tyto dva modely souvisejí se dvěma typy MM: strategickou, jejímž hlavním cílem je dosáhnout výhodnější pozice ve vztahu k sociální mobilitě, a reaktivní, která je spíše únikem z prostředí, jež se najednou ukázalo jako neperspektivní, nepřijímající a ohrožující. MM se autorům jevila jako útěk z nevhodného prostředí. Jestli rodič ponechá své dítě ve škole, nebo se rozhodne pro přestup, závisí podle nich na „vztahu, který si žák vytváří ke škole, ne na nabídce trhu škol“. Chápou rozhodnutí změnit školu jako „*sociální a vztahovou konstrukci, která probíhá mezi rodinou a školou* a jež zahrnuje různé zkušenosti, emoce a očekávání“ (kurzíva autoři). Podobné výsledky jako citované studie, tedy velký podíl MM, která není vázaná na prostorovou mobilitu a má s velkou pravděpodobností reaktivní povahu, přináší i kvantitativní studie MM v sekundárním vzdělávání v České republice (Dvořák & Vyhnálek, 2019). V českém prostředí se příčinami přestupů zabývají také Hladfo a Šlapalová (2018), zaměřují se však na vyšší sekundární vzdělávání a zahrnují pouze pohled žáků.

Cílem našeho výzkumu je přispět k hlubšímu porozumění tomu, z jakých důvodů a jakým způsobem dochází k „sociální a vztahové konstrukci mezi školou a rodinou“ (Zamora & Moforte, 2013), vyústující v přestup do jiné školy (transfer). Zvolili jsme kvalitativní případové studie, umožňující zkoumat přestupy jako komplexní skutečnost s nejasně stanovenými hranicemi, se zdůrazněním otázek „proč“ (příčiny transferů) a „jak“ (průběh transferů) (Yin, 2009). Lze ji chápat jako replikaci (Yin, 2009) studie Dvořáka, Vyhnálka a Starého (2016), na niž navazujeme.

## Teorie

Případová studie by zůstala „pouhou ilustrací“ (Yin, 2009) bez teoretického pozadí a „analýzy, která hledá propojení – snaží se propojit myšlenky a najít vysvětlení“ (Thomas & Myers, 2015, s. 123). Při hledání vhodných teoretických modelů, jež by se staly základem interpretace případů, jsme zvolili takové, které by dobře vysvětlovaly každý z momentů. Vybírali jsme přitom z tematicky blízkých modelů, které jsou již v oblasti MM aplikované: model sociálního kapitálu J. Colemana (C), kongruentní se strategickým aspektem přestupů, a model sociální praxe P. Bourdieua (B), kongruentní s jeho reaktivním momentem. Od počátku jsme měli v úmyslu srovnat dva teoretické modely jako (rival) teorie soupeřící o lepší kongruenci se vzorci vynořujícími se v průběhu analýzy. Při analýze se ale oba modely ukázaly jako zároveň soupeřící i doplňující: tento trochu zvláštní vztah dvou epistemologicky poměrně vzdálených teorií se ukázal jako „kongruentní“ se složitou „sociální a vztahovou konstrukcí“ přestupů.

### *Teorie sociálního kapitálu J. Colemana*

Nejčastěji citovanou a aplikovanou teorií ve výzkumu MM je teorie sociálního kapitálu J. Colemana (Brown, 2012; Fiel, Haskins, & Turley, 2013; Haynie, South, & Bose, 2006; Pribesh & Downey, 1999), nejspíš díky provázanosti původního výzkumu sociálního kapitálu s mobilitou, kdy stěhování rodiny je kvůli zpretrhání sociálních vazeb chápáno samo o sobě jako nezávislá proměnná „sociální kapitál“ (Coleman, 1988) a tato situace je snadno aplikovatelná i na ztrátu sociálních vazeb změnou školy (Pribesh & Downey, 1999). I když je ve výzkumech používána pro vysvětlení dopadů MM prostřednictvím ochuzení sociálního kapitálu žáka, je možné ji použít i pro vysvětlení jejích příčin. Sám Coleman ve svém článku (1988) používá pro ilustraci pojmu příklad matky, která se rozhodne přestěhovat z Detroitu do Jeruzaléma, protože tam vidí kvůli odlišnému typu vztahů na úrovni komunity lepší a bezpečnější podmínky pro růst svých dětí: tedy vyšší sociální kapitál.

I přes významný vývoj a čtené operacionalizace Colemanovy teorie (C)<sup>2</sup> sociálního kapitálu v posledních desetiletích (viz např. Parcel, Dufur, & Zito, 2010; Scrivens & Smith, 2013; Šafr & Sedláčková, 2006) jsme jako vhodnou pro kvalitativní analýzu vybrali původní Colemanovu definici a typologii sociálního kapitálu (1988). Sociální kapitál je definován svou *funkcí* jako *soubor entit*, které spočívají *v sociálních vztazích* a usnadňují *jednání aktérů* v rámci struktury, takže jim umožňují dosahovat cílů, které by bez těchto zdrojů

<sup>2</sup> V textu budeme označovat teorii sociálního kapitálu J. Colemana jako (C) a teorii sociální praxe P. Bourdieua jako (B).

nezískali. Základní druhy sociálního kapitálu, které Coleman uvádí, jsou: (1) závazky a očekávání na ně vázaná, (2) spolehlivost nebo důvěryhodnost (*trustworthiness*), (3) tok informací, (4) pravidla a sankce. Na základě analýzy případů k nim přidáváme podpůrnou a vývojovou funkci (5) vrstevnických vztahů, na jejichž nedostatek v základních teoriích sociálního kapitálu poukazuje Brown (2012). Pro analýzu formulujeme předpoklad, že rodiče jsou zvláště vnímaví pro sociální kapitál dítěte ve škole, který považují za hlavní zdroj bezpečí a optimálního rozvoje lidského kapitálu, a když zaznamenají jeho nedostatek, hledají jiné prostředí, kam dítě svěřit. Teorie C úzce souvisí s teorií racionální volby: chápe MM především jako strategický krok k hledání lepších podmínek pro vzdělávání (Zamora & Moforte, 2013).

#### *Teorie sociální praxe P. Bourdieua*

Francouzský filozof a sociolog P. Bourdieu se pokusil vytvořit sjednocující teorii sociální praxe (B), která by překlenula dichotomii objektivnosti a subjektivnosti ve vztahu jednotlivce a společnosti (1989). Rodila se v antropologickém výzkumu etnických společenství v severní Africe a procházela vývojem provázeným rozporů uvnitř teorie jak u samotného autora, tak u autorů na něj navazujících, což komplikuje její použití a může vést k odlišnostem v její aplikaci a ke sporům (což je ostatně v oblasti výzkumu vítaný moment). V následujících několika odstavcích proto spíše než shrnutí rozsáhlé a komplikované teorie nabízáme některé důrazy, které v teorii (a pro které teorii) volíme.

V naší analýze používáme teorii B jako teorii *pole organizovaného soupeření* (Martin, 2003). V sociálních a psychologických vědách jsou teorie pole, podobně jako ve fyzice (která je pro ně inspirací), užitečným modelem pro zkoumání jevů, u nichž je možné empiricky zaznamenat vliv celku na jednotlivé prvky, ale není možné zkoumat mechanismus působení. Chybí přímo pozorovatelný kontakt mezi prvky, takže nositelem působení je právě (trochu záhadná) realita pole.

Kongruentní s našimi případy (případovými studii) je B teorie především proto, že je holistickým a dynamickým přístupem k sociální realitě, opírajícím se o perspektivu jejich dílčích pozic. Jak podtrhuje Martin (2003), teorie pole není statický formální systém, ale (dynamický) analytický přístup, opírající se o to, že „pravidelnosti probíhají na úrovni situací, a čím více jdeme do hloubky v partikulárním případě, tím *více* odhaluje obecné principy“, takže „pozornost jednotlivostem případu nevede k vytváření epizodického obrázku, ale je neoddelitelná od důrazu na úplnost a syntézu, typické pro teoretiky pole“ (kurzíva původní).

Bourdieu sám předkládá svou teorii jako otevřený model poskytující „myšlenkové nástroje“, tedy konstrukty jako pole, habitus, kapitál. Vymezuje se vůči redukcionistickým (ekonomizujícím) teoriím, výslovně marxismu, a definuje pole široce jako „multidimenzionální prostor pozic“ (1985).

Zdůrazňuje symbolickou dimenzi, která se podílí na vytváření obrazu reality. Pole je tvořeno ze všech vzájemných vlivů pozic, takže každá pozice se na působení pole podílí, ale je polem zároveň ovlivňována. Pole má svou strukturu, která se v rámci pole reprodukuje a je ve vztahu k dalším polím, zejména poli moci. Struktura pole strukturuje jednotlivce na určité pozici a ten zase strukturuje pole. Soubor individuálních dispozic jedince strukturovaný polem je označen termínem *habitus*. Dynamická vzájemná (a vzájemně se strukturující) interakce mezi *habitem* a polem je základem sociální praxe jednotlivce a jádrem teorie B (Bourdieu, 1985).

I když se Bourdieu snaží o vytvoření univerzální teorie sociální praxe, je jeho model (nutně) také redukcionistický svým pojetím dynamiky sociální reality jako produktu snahy o zisk, tedy soupeření nebo boje mezi držiteli pozic. Pole je tedy bitevním nebo herním polem. Metafora hry je dalším užitečným myšlenkovým nástrojem vhodným pro analýzu některých aspektů našich případů, především rozlišení dvou úrovní hry: hru je možné hrát v rámci pravidel, nebo o pravidla.

Každodennost je zejména hrou v rámci pravidel, kdy se každý z hráčů snaží o zisk v rámci možností vlastní pozice. Předpokladem je přiměřený kapitál, který je možné do hry vkládat, a smysl pro pozici. Smysl pro pozici je praktická schopnost (*mastery*) pohybovat se v poli z vlastní pozice, rozumět tomu, co pozice umožňuje a co ne. Vědět, kde je moje místo, udržovat správné *distance* a umět se přizpůsobit (Bourdieu, 1985). Základem smyslu pro pozici je *habitus* formovaný polem a praxí ve vztahu k poli: *ontologická komplicita*, která mezi polem a *habitem* vzniká. Pokud se jednotlivec nachází ve svém poli, které ho formovalo, je jako „ryba ve vodě“. Taková situace nemusí být pro něj výhodou, může ho *fixovat* v podřízené nebo nespravedlivé pozici, ale přináší klid v dosahování přiměřených cílů. Hra nebo boj sice probíhají, ale způsobem, který je polem legitimizován a usnadňován. Pole je v takové situaci natolik samozřejmé, že obvykle není reflektované: člověk se v poli umí skvěle pohybovat, ale zároveň ho vlastně nezná, nevidí, nereflktuje.

Druhá úroveň hry, *hra o pravidla*, vyžaduje (a vytváří) pohled z jiné perspektivy, narušení ontologické komplicity a reflexi struktury pole. Je vlastně tou podstatnou hrou o povahu sociální reality, která ale zároveň její možnosti do značné míry určuje a omezuje (Bourdieu, 1985). Určovat pravidla je možné z pozic autority, což jsou pozice s významným symbolickým kapitálem spojené s polem moci. Symbolický kapitál je ve vztahu k dalším druhům kapitálu (materiální, sociální, kulturní) kapitálem „odlišného řádu [...] zajišťujícím společenské uznání, jehož zisk je ve svých důsledcích totožný se ziskem moci a je konečným cílem všech sociálních bojů [...] ve všech sociálních polích“ (Růžička & Vašát, 2011). Snaha o ovlivnění pravidel z jiné pozice než z pozice v poli legitimní autority narušuje strukturu pole a vyvolá pravděpodobně silnou odezvu pole.

Pro použití teorie pole je důležitou otázkou jeho vymezení. Kde jsou hranice pole, které budeme zkoumat? Vymezení pole vychází zevnitř konkrétního pole, je určeno empiricky silovou hrou mezi jeho pozicemi a není možné je určit a priori. Pole končí tam, kde končí jeho působení. Přesto je obvykle pole ohraničené institucionalizovanou bariérou, která do určité míry brání vstupu. Někdy bychom předpokládali existenci pole díky nějak vymezené sociální sféře, ale zjistíme, že v takto vymezeném sociálním prostoru chybí dynamika pole. Jinde se projevuje v prostoru, který není předem jasně označen jako delimitovaná kategorie (Bourdieu & Wacquant, 1992). Mohli bychom stanovit soubor otázek, které by pomohly testovat zkoumanou realitu vymezenou případem jako sociální pole ve smyslu B: Souvisí spolu pozice tak, že by se navzájem definovaly ve vztahu k dalším pozicím? Mají pozice aktivní kapitál, který je používán ve společném prostoru s ostatními pozicemi? Uplatňují se mezi pozicemi vztahy moci? Existuje doxa, tedy správný způsob vnímání a jednání ve vztahu k dalším pozicím, vnímaný a prakticky uskutečňovaný ze všech pozic? Je možné chápat vzájemné jednání aktérů tak, že je ovlivněno způsobem, který se nedá odvodit pouze od individuálního jednání, tedy je patrný vliv pole?

V souladu s dalšími autory (např. Ladwig, 2014; Ho, 2009; Bæck, 2005) budeme pracovně považovat za pole sociální prostor školy, v němž se setkávají učitelé, žáci, rodiny a místní komunita ve vztahu k poli moci zprostředkovaným zejména školským systémem.

Jak konkrétně pole poznávat? Pole můžeme mapovat především zaznamenáváním sil, které v něm působí, a kapitálu, jenž je v něm aktivní. Kapitál neexistuje jinak než v rámci nějakého pole, dodává poli energii, moc jeho nástrojům produkce a reprodukce, jejichž distribuce je strukturou pole jako takového, a moc nad pravidly (pravidelnostmi) pole, které určují způsob produkce zisků. Pro poznání pole je důležitá praxe, jednání aktérů: „Strategie aktérů závisí na jejich pozici v poli, to znamená na rozdělení specifického kapitálu, a na tom, jak vnímají pole, v závislosti na úhlu pohledu, který na pole mají z určitého konkrétního místa“ (Bourdieu & Wacquant, 1992). Můžeme se přitom setkat s praxí a pohledem aktérů, jejichž habitus je v souladu s polem, i těch, kde tomu tak není. První přináší poznání pole díky podobnosti, druhé díky kontrastu a reakcím, které v poli vyvolává. Analýza pole tak musí mít na zřeteli jak jednotlivce, jeho praxi a habitus ve vztahu k poli, tak zároveň celé pole a jeho reakci na způsob, jakým se jednatel ve své pozici pohybuje.

## Metoda

Cílem studie je podrobný popis procesu transferů žáků (MM), uchopených jako setkání nebo střet různých perspektiv jeho hlavních aktérů, a analýza jeho příčin. Tomuto cíli nejlépe odpovídá kvalitativní přístup a design případové

studie. Záměr našich případových studií je především explorativní: zkoumá jevy, které jsou z hlediska příčin a procesu zatím velmi málo prozkoumané.

Jádrum statě jsou analytické příběhy obou případů. Předkládají analýzu případů v jejím celku i detailu zároveň a jsou prvním a hlavním výsledkem analýzy. Druhým momentem analýzy je rozbor případů z hlediska teorií a jejich přehledná vizualizace a popis. Druhá část analýzy na analytické příběhy odkazuje a předpokládá jejich opětovné čtení.

Výběr případů byl dán zejména dostupností: naskytla se nám možnost práce s respondenty ochotnými otevřít prostor sondě do závažné události v životě rodiny, a zároveň byli otevření komunikaci i další aktéři, především pedagogové. Možnost zkoumat lidsky citlivé situace takto podrobným způsobem usnadnil i časový odstup. Nejprve jsme oslovili rodiče, potom žáky a nakonec jsme postupně oslovovali pracovníky škol a externí odborníky. Výběr dalších respondentů byl dán jednak cílem získat pohled hlavních aktérů, kteří se z odlišných pozic transferu účastnili, jednak dostupností. Základem úspěchu byla otevřenost a ochota všech se k náročným situacím vyjádřit, čehož si velmi vážíme. Podle potřeby jsme doplnili informace dalšími rozhovory a dostupnými dokumenty tak, abychom mohli vytvořit ucelenou, dostatečně „saturovanou“ případovou studii. Rozhovory byly cíleně málo strukturované a poměrně rozsáhlé, abychom příliš neovlivnili pohled aktérů naším předporozuměním a měli zároveň dostatek informací pro co nejuplněnější pohled. Z báze vícepřípadových studií jsme pro tuto stat' vybrali dva případy v mnoha aspektech podobné: jde o reaktivní transfery žáků základní školy, navazující na tranzici z prvního na druhý stupeň. Cílem společné analýzy takových případů je, aby v kontrastu podobných situací vynořující se témata lépe vynikla, zatímco u příliš odlišných nebo extrémních případů bychom očekávali spíše „zamlžení“ podobností příliš velkou variabilitou srovnávaných aspektů. Podobnost případů tak byla zároveň příznivou okolností. Z hlediska možných vlivů na makroúrovni může být významné, že všechny proběhly ve stejném období 2010–2012. Pasporty škol v případech např. ukázaly podobný vývoj škol ve smyslu zlepšování komunikace s rodinou a práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami v období 2010–2018. Jde o retrospektivní případové studie, jejichž výhodou je možnost uskutečnit rozhovory se širší skupinou aktérů bez rizika dopadu výzkumu na situaci dítěte ve škole a se zmenšeným rizikem možných dopadů publikace citlivých informací týkajících se vzájemných vztahů.

Zdrojem dat jsou verbatim přepisy polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (tabulky 1 a 2) uskutečněné v letech 2014–2018 a písemné dokumenty (vysvědčení, zápisy v žákovské knížce, zprávy psychologa). Citace v textu jsou jazykově upravené (vypuštění parazitních slov, úprava koncovek), aby byl text lépe čitelný při zachování původního smyslu.



Tabulka 1

*Rozhovory, případ Evy*

Kód	Respondent	Obsah
C1R1	matka Evy	příčiny a proces transferu
C1D1	Eva	proces transferu Evy, situace na nové škole
C1R2	matka Evy	širší kontext transferu Evy, případ Vítka
C1JR	matka spolužáka Evy	transfer, situace v Chlapecké škole
C1Ch1	pedagožka Chlapecké školy	rozvoj Chlapecké školy, transfer Evy, širší kontext

Tabulka 2

*Rozhovory, případ Ondry*

Kód	Respondent	Obsah
C5R1	pěstounka Ondry	transfer, předchozí a následující vývoj
C5D1	Ondra	transfer, následující vývoj
C5SP	sociální pracovnice	přestup Ondry, komunikace se školou, souhrnná zkušenost se situací dětí v pěstounské péči ve škole
C5N	ředitel školy na Náměstí	transfer Ondry, zkušenost školy s řešením problémového chování dětí
C5M	ředitelka Malé školy	transfer Ondry, zkušenost s Ondrou ve škole, komunikace mezi školou a rodinou
C5P	psycholog programu na podporu inkluze	chování Ondry ve škole, podpora pedagogů, výchovná komise

Jednotlivé případy byly nejprve zkoumány jako samostatné případové studie. Cílem byl podrobný popis a identifikace hlavních vzorců (*patterns*) jednání a interakcí aktérů prostřednictvím kódování. Postup analýzy případů byl iterativní, v následném kroku analýza každého z případů vedla k další analýze druhého případu obohacené komparativním momentem.

Zpracování rozhovorů aktérů v konfliktu vytvářelo specifickou situaci. Každý z respondentů podává informace způsobem, který má ve svém celku podobu vnitřně koherentního příběhu, jímž získává posluchače na svou stranu. Spíše než triangulaci dat tak více pohledů zpočátku nabízelo dilema posílené vztahem, který si výzkumník k respondentům nutně vytváří. Postupně se ale ukazovalo, že verze se navzájem nevylučují, spíše podporují i v odlišnosti interpretací a úhlů pohledu: hlavní témata se naopak vnořovala „mezi řádky“ jasnějším způsobem. Nejjasněji právě konflikt jako dynamické jádro transferu. Snažíme se jednotlivé pohledy nehodnotit, předkládat je jako smysluplnou verzi skutečností, ale zároveň ukazovat i slabiny interpretací respondentů.

V mezipřípadové analýze jsme použili srovnání interpretační vhodnosti soupeřících (*rival*) teoretických modelů sociálního kapitálu v podání P. Bourdieua a J. Colemana.

Případová studie klade velké nároky na etické aspekty výzkumu. Respondenti se zapojili do výzkumu na základě informovaného souhlasu, s vědomím možnosti od výzkumu odstoupit. Spolupráci usnadnil dobrý vztah, který se vytvořil mezi všemi respondenty a výzkumným týmem. Z etického hlediska byli klíčovými respondenty žáci a jejich rodiny. V době rozhovorů již oba nenavštěvovali ZŠ, Ondra byl již právně dospělý, Eva v průběhu finalizace výzkumu také. Malá strukturovanost rozhovorů dávala respondentům možnost volby témat a nabízela podrobné informace. Byli srozuměni s tím, že jsou rozhovory nahrávané a přepisované. Vyhýbali jsme se způsobu dotazování, který by se jevil jako nátlakový, spíše jsme riskovali ochuzení dat. Kvalita vzájemných vztahů v celém průběhu spolupráce s respondenty usnadňovala oboustrannou komunikaci a možnost vymezit se vůči postupu, pokud by vytvářel jakoukoli nepohodu. Tuto možnost jsme zřetelně sdělovali. Data byla anonymizována a upravena tak, aby znemožnila identifikaci respondentů. Konfliktní povaha transferu zvyšuje nárok i na výběr citací, tak aby nemohly negativně ovlivnit respondenty. V průběhu celé práce, jak sběru dat, tak analýzy, jsme vědomě postupovali s maximální a pozornou snahou zvažovat možné dopady na respondenty. Některé části jsme záměrně nepoužili, i když by výzkumnou zprávu obohatily. Klíčoví respondenti byli seznámeni s finálním textem studie. Nezbytný výběr a zkrácení dat bylo nutné zároveň sloučit s nároky na pravdivost a validitu dat z hlediska výzkumu. Domníváme se, že výsledný text respektuje soukromí respondentů a zároveň podává autentický obraz případové studie.

## Analytické příběhy případů

### *Případ Ery*

Eva žije ve středostavovské rodině s matkou a bratrem. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, otec je cizinec. Vztah mezi rodiči kvůli dlouhodobé pracovní nepřítomnosti otce postupně oslaboval. Když bylo Evě sedm let, rodiče se rozvedli. Od té doby žije pouze s matkou a bratrem.

### ***Rivalita Chlapecké a Dívčí školy***

Ve městě, kde Eva žije s matkou a bratrem, jsou již od konce 19. století dvě školy. Původní chlapecká a dívčí škola (které budeme označovat dále jako Chlapeckou a Dívčí) si i přes změny udržovaly něco ze svého původního ducha a nerovnou pozici: „herbartovsky“ přísnější Chlapecká pro problémové žáky, Dívčí pro ty lepší. V devadesátých letech 20. století po rozvolnění spádovosti získalo dávné rozdělení povahu dramatické rivality, zároveň do hry přibývalo víceleté gymnázium. Nejprve získala lepší pozici Dívčí škola, když se z provizorních prostor přestěhovala do nové budovy. Chlapecká

škola ve staré historické budově vynesla v roce 2006 silnou kartu zřízením výběrové třídy pro nadané žáky. Cílem bylo konkurovat víceletému gymnáziu, ale získala tak i výhodu před Dívčí školou. Chlapecká škola si dnes programově udržuje tradici větší přísnosti, „zdravého konzervatismu“ (C1Ch1). Díky úspěchu výběrové třídy, snaze o kvalitu v práci jednotlivých pedagogů a zlepšení komunikace s žáky i rodiči po nástupu nové ředitelky získává škola pověst exkluzivity a počet žáků roste. Výrok zástupkyně školy vyjadřuje úspěšnost školy a současně i rivalitu: „My si vždycky vybereme třídu úspěšných dětí, a ty, které jsou neúspěšné, většinou nastupují na gymnázium“ (C1Ch1). Dívčí škola si uchovává více přátelské, otevřené a méně náročné nastavení, i když pod tlakem konkurence ředitel také zavádí systém vnitřní diferenciacce, přestože není částí učitelů přijímán (C1R2). Matka Evy reflektuje i ovlivnění genderovou symbolikou rozdělení škol: náročnost podmínek na Chlapecké škole považovala za přiměřené pro staršího syna Vítko, zatímco po přestupu Evy na Dívčí školu měla pocit, že „tady je na svém místě“ (C1R1).

### ***Angažovanost matky a pověst Vítko***

Podmínky přestupu Evy se vytvářely již pět let před ním. Její starší bratr Vítek přešel na druhý stupeň Chlapecké školy do nově zřízené výběrové třídy pro nadané žáky. Stal se členem skupinky intelektuálně laděných „outsiderů“, kteří si udrželi dobré školní výsledky, ale ztráceli motivaci k učení a dostávali se do konfliktů s učiteli (C1R1). Eva bratra popisuje jako „drzého průseráře“ (C1D1). Tehdy se matka na tři roky stala členkou školské rady za rodiče, myslela si, že „z pozice své profese“ učitelky by mohla „navrhnout nějaká opatření“ (C1R1). Později reflektovala, že se „naivně snažila“ (C1R2), že ji „ohodnotili, že moc do toho šťourám, že jsem moc chytrá“ (C1R1), a stáhla se. V řešení problémových situací se synem ale nadále vystupovala nediplomatickým, otevřeným způsobem, charakterizovaným jinou matkou „ona do toho tlápně“ (C1JR), v němž usilovala o to, aby škola postupovala z jejího pohledu spravedlivě a přiměřeně vývojovému moratoriu dospívajícího dítěte. Matka zpětně reflektuje, s nádechem humoru, že svou snahou situaci dětem spíše zkomplikovala. Ve skutečnosti vyvolala ve škole ještě ostřejší reakci, než si byla vědoma. I s odstupem několika let je pedagožkou Chlapecké školy hodnocena jako někdo, kdo „se postaví na zadní, a... myslí si, že si přečetl něco v knížkách, a protože učí třeba na jiném stupni, nedokáže to prostě sám si zpracovat, a má pocit, že je to útok na jeho vlastní osobu“ (C1Ch1). Vítek jednou obhajoval svou práci ve výtvarné výchově poukazem na to, že i jeho otec architekt to tak vidí. Učitelka na to i po několika letech reagovala směrem k Evě slovy „snad nebudeš také říkat, že tvůj tatínek je architekt“ (C1D1). Tato drobná epizoda ukazuje, jak nestravitelné a ohrožující mohou být pro učitele podobné „útoky“ na práci školy.

V rozhovorech se ukazuje osobní povaha konfliktu. Učitelé považovali jednání matky za projev osobní kompenzace neúspěšné učitelky na učňovském středisku, která sice napadá nastavení Chlapecké školy, ale sama si neumí udržet pořádek ve třídě a měla by spíše změnit profesi (C1Ch1). Matka tyto náznaky ze strany učitelů vnímala, ale chápala je jako projevy arogance a neférovosti učitelů, nikoli jako výsledek interpretace jejího chování a pohledu na ni (C1R1, C1R2). Ze své strany podobně osobním způsobem interpretovala snahy ředitele o výlučnost školy jako projev ambicióznosti.

### ***Proces směřování k transferu***

Eva přestoupila z Chlapecké do Dívčí školy v pololetí školního roku 2010/2011. Transfer navazoval na tranzici z prvního na druhý stupeň základní školy, která byla zároveň systémovým transferem a předcházelo jí strategické rozhodování rodiny. V pátém ročníku Chlapecké školy buď rodiče přihlásili dítě ke zkouškám do výběrové třídy A pro nadané, nebo je nechali postoupit do běžné třídy B, vnímané vlivem kontrastu jako třída pro „slabší“ (C1Ch1) a dětmi přezdívané „třída blbců“ (C1R1, C1R2). Matka chtěla, „aby měla (Eva) stejný styl a cestu jako její bratr, (...) aby mi to nevyčetla, že jsem jí to neumožnila“ (C1R1). Viděla, že Eva měla na prvním stupni dobré známky (tabulka ukazuje průměr 1–1,15) a projevovala nadání, což bylo později podpořeno i výsledky testování dětí z výběrové třídy v prvním pololetí šestého ročníku organizací Mensa ČR (IQ 135). Obávala se především ztráty motivace k učení, pokud by Eva přestoupila do třídy B (tato obava se v rozhovoru opakuje na více místech). Na druhou stranu měla obavu, zda bude Eva, u které vnímala známky předčasného dospívání, zvládat ve výběrové třídě vyšší školní nároky a méně přátelské klima. Věděla, že v situaci pod tlakem má Eva tendenci k úniku a rezignaci, neumí čelit zátěži. Nakonec přihlásila Evu na zkoušky na víceleté gymnázium i do výběrové třídy, kam Eva po prázdninách nastoupila.

V novém kolektivu po tranzici se Eva moc dobře necítila. Z její třídy na prvním stupni přišla do výběrové třídy asi třetina žáků. Eva měla mezi nimi dvě kamarádky a po odstěhování jedné z nich „tam měla jen jednu kamarádku a ty ostatní holky mě trochu ignorovaly“ (C1D1). Matka vysvětluje izolovanost Evy tím, že předčasně dospívala, takže: „kamarádky, se kterými šla z prvního stupně, byly ještě v takovém tom dětském (období), snažily se o výkon a škola byla pro ně na prvním místě, kdežto tady (u Evy) už jsem viděla začínající pubertu, že už začala trošku řešit sama sebe... a ty výkony ve škole nebyly úplně to nejdůležitější“ (C1R1).

Také tvořící se hierarchie uvnitř třídy (téma, které v rozhovoru Eva zmiňuje několikrát) nebyla pro Evu příznivá: „kluk, co mi celou dobu na prvním stupni nadával, si hnedka v tý šestce udělal vůdčí postavení“ (C1D1).

Důležitým momentem směřování k transferu byla první třídní schůzka v září 2010. Přestože matka nevnímala klima Chlapecké školy příznivě již dříve, byla atmosférou vyvolanou projevy ředitele a třídního učitele „zaskočena“ (C1R1):

„Nastoupil na nás pan ředitel (...), že když dítě bude neúspěšný, že za to můžeme my. (...) Že jako rodiče bychom ty děti měli donutit, aby se učily, a když se jim nebude dařit, tak v podstatě škola za to nezodpovídá. Že to je věc toho dítěte a rodičů: abychom je nějakým způsobem dotlačili k výkonům“ (C1R1).

Podobně negativní dojem, i když s jinými důrazy, si odnesla jiná matka:

„Tak na nás nastoupili jak na malé děti. Takovým způsobem. Ať je dáváme brzo spát, že se musí učit a připravovat. A řekli to způsobem, kdy fakt jsme si připadali, jak když plísni malý děcka, který něco provedly. Tak to mě utkvělo“ (C1JR).

Pedagožka Chlapecké školy hledá vysvětlení v komunikačním stylu bývalého ředitele a strategii školy ve vztahu k novým žákům:

„Prvního půl roku se nastavují pravidla. Ty děti přicházejí z různých škol, z různých tříd. Mají nastavené různé způsoby práce. Učí se. (...) A my většinou, co se naučíme za toho prvního půl roku, že do nich nacpeme, jak to má fungovat, tak pak se z toho žije do konce devítky“ (C1Ch).

Toto nastavení školní práce mohlo působit jako dril a puntičkářství, jak poznamenává druhá matka: „furt linkovali, jako prdli“ (C1JR).

Obava matky ze zhoršení školních výsledků se hned v prvních měsících naplňovala: „(Eva) vůbec nevěděla, o co jde, způsob učení, ten nástup pro ni byl úplně šok, takže úplně ztratila souvislosti a tím pádem už tam měla čtyřky a pětky, a motivace byla už nulová, (bylo nutné) s tím začít něco dělat“ (C1R1). Matce se také nelíbilo didaktické nastavení. Např. v českém jazyce, což byl její obor, popisuje:

„Výuka (mladého učitele) spočívala v tom, že dětem nadiktoval podle knížky nějaké teorie jazykovědy, na to jim pak dával písemky, oni se to naučili, i slova, kterým nerozuměli – nemyslím, že v šesté třídě je to ideální způsob, jak ty děti učit češtinu, a že by spíš s nimi měl trénovat pravopis a komunikaci“ (C1R1).

Zástupkyně školy toto téma ponechává bez odpovědi, ale v jiné souvislosti nastavení nepřímě potvrzuje, když hovoří o tom, že bývalí žáci chválili školu za to, že na střední škole se již češtinu ani nemuseli učit.

V matce tak postupně rostlo vědomí, že nechávat Evu ve výběrové třídě za těchto podmínek je riskantní.

Eva popisuje jako nejtěžší zkušenost po tranzici na druhý stupeň stigmatizaci:

„Měla jsem jistý postavení kvůli tomu bráchovi (...), každé den, vždycky když jsem udělala něco špatně, tak hnedka: no jó... a odkazovali na toho bráchu (...) tak si mě zaškatulkovali, a říkali: jó, ty seš sestra tohodle. A třídní (učitel) měl takový jako celkově ošklivý kecy na naši rodinu, že tatínek, no jó, a tak“ (C1D1).

Je zajímavé, že zatímco Eva se cítila stigmatizovaná kvůli bratrovi, zástupkyně Chlapecké školy zdůrazňuje, že Vítek byl bezva žák, a příčinu konfliktů

situace vidí pouze v matce (C1Ch1). Matka vidí stigmatizaci také jiným způsobem: „už si ji zaškatulkovali, že prostě je k ničemu, že jim kazí průměr třídy, že ji tam nechtěj“ (C1R1). Měla obavu, že na zhoršení prospěchu po tranzici nebude škola reagovat podporou, ale tlakem a nakonec vyloučením, čili přeřazením do třídy B.

Jako spouštěč transferu zapůsobila epizoda, která proběhla před Vánoce-mi. Škola přistupovala velmi přísně k vedení sešitů. Eva si ho jednou zapomněla a zápis si dělala „jako do sešitu“, tedy do sešitu, který měla na všechno. Učitelka si toho všimla, a když na dotaz, zda si píše do sešitu, odpověděla Eva, že ano, reagovala obviněním z podvodu. Eva popisuje situaci stručně: učitelka „hnedka se jako rozčílila a dali mi za to třídní důtku“ (C1D1). Matka popisuje situaci zprostředkovanou dcerou podrobněji, zdůrazňuje emotivnost reakce učitelů i svůj odlišný (konfliktní) pohled na řešení problémů chování dětí v tomto věku:

„Nastala ohromná reakce (učitelky), že jí lže, samozřejmě v té hodině. (...) (Učitelka) honem to šla řešit s třídním, běžela za ním ještě v hodině, že jí tam lhala, moje dcera. Třídní (na to), že jí dá důtku třídního učitele, místo aby vůbec s ní (Evou) mluvil.“ Následovalo několik schůzek matky s třídním učitelem a učitelkou: jejich chování a komunikaci hodnotí matka jako „arogantní“.

### *Vlastní transfer*

Konfliktní a agresivní průběh epizody se sešitem uspil směrování k transferu u matky i Evy. Ta nesla třídní důtku velmi těžce:

„Já jsem brečela kvůli tomu, že jsem měla tu důtku. V té šestý třídě to byla hrozná potupa. (...) Říkám mámě, že to už fakt ne, že už ne, na té škole nechci být“ (C1D1).

Výjimečnost trestu potvrzuje výroční zpráva školy: ve výběrové třídě to byla jediná důtku za celý školní rok. Matka popisuje hlavní momenty jejího prožívání a rozhodování v nastalé situaci:

„Mně šlo hlavně o ten přístup, o to klima, za ten rok, co jsem tam nebyla (se zhoršilo), a úplně mě to klima vyděsilo. (...) Takže já jsem viděla, že jednak pro dceru to není ideální a že já jako matka doopravdy se s těmi lidmi nechci dál bavit, že už prostě mně to stačilo. Že jak si zaškatulkovali jí, tak že mě taky vnímají nějakým způsobem, který by nebyl dobrý ani pro ni, pro dceru, že bych jí moc nepomohla. A tím, že už jsem viděla, jak to vypadá, ten průběh se synem, tak jsem si říkala, ať projde zase nějakou jinou školou, něčím jiným, že tohle už znám. (...) Tady už vím, jak se to bude odvíjet, a bude se to odvíjet ještě i hůř, než to bylo se synem, takže proč bych tam dceru dál nechávala. Protože ona je jiný typ, ona by to neustála, docela by jí to rozložilo, ten přístup, který tam teď byl nastavený už jinak“ (C1R1).

Po této epizodě začala matka rychle jednat. Postup jí usnadnilo, že znala ředitele, výchovnou poradkyni a některé další pedagogy Dívčí školy. Přestup vyjednávala přímo s ředitelem Dívčí školy. I když to z administrativního hlediska již nebylo nutné, navštívila ještě ředitele Chlapecké školy, aby ho o přestupu informovala. Po několika letech střetů v rámci školské rady je těžké nevidět v této návštěvě moment satisfakce.

### ***Eva v nové škole***

Situace se pro Evu i matku po nástupu do Dívčí školy zklidnila. Pro Evu se zmírnil tlak na výkon a zlepšily se známky, takže se na čas zařadila mezi nejlepší žáky ve třídě. Matka byla spokojená zejména s otevřenou komunikací s třídním učitelem: „celkově teda je (klíma) mnohem přátelštější, pro mě hlavní je atmosféra na škole, způsob komunikace s učiteli“ (C1R1). Pro Evu bylo hlavní otázkou začlenění mezi vrstevníky. Epizoda z prvního dne v nové škole nejspíš vystihuje komplikovaný způsob jejího začleňování do kolektivu, který nápadně připomíná nesnáze komunikace její matky v Chlapecké škole. Zároveň nám dává nahlédnout do světa třídního kolektivu dospívajících:

„První den hnedka samozřejmě se ty všechny děcka o první přestávce ke mně nahrnuly, ptaly se, kdo jsem a tak. A ta holka, co jakoby je největší, jako že tam má největší (pozici) z těch holek, že se i s ní kluci bavěj ze třídy, tak se mě hnedka zeptala, jako taková vstupní otázka, jestli můžu bejt jako u nich v partě – u těch holek, co jsou trochu víc populární u nás ve třídě. Tak jako hnedka: viděla jsi Twilight? Když jsem řekla, že na takovýhle kraviny nekoukám, ona se se mnou kvůli tomu půl roku nebavila. Kdybych jí řekla jakože jó, to je úžasnej film, a úplně ó bože můj, tak bych teď byla mezi téma holkama, co jako maj takový víc vůdčí postavení v tý třídě“ (C1D1).

Brzy vytvořila se dvěma spolužačkami skupinku, „byly jsme taková trojka, pořad jsme se smály“ (C1D1). Na školním výletě se přimluvila, aby přibraly na pokoj spolužačku, která se dobře učila, měla pověst „šprtky“ a nikdo se s ní nechtěl kamarádit. Tím se z nich stala čtyřka. Po čase ji ale skupinka vytěsnila a Eva se ocitla v izolaci. K tomu přispělo, že v osmé třídě byla hodně nemocná, zhoršil se ekzém a léčba způsobila celkové zhoršení imunity a časté záněty. Díky častým absencím se zhoršoval prospěch, postupně se vzdalovala kolektivu a stala se předmětem nářeků jak spolužáků, tak některých učitelů: „zase jsi nás přišla navštívit“ (C1D1). V deváté třídě již riskovala, že nebude klasifikována z matematiky. Nakonec úspěšně dokončila základní školu a dostala se na umělecky orientovanou střední školu.

### ***Příčiny transferu***

Eva spojuje příčinu transferu s epizodou se sešitem a třídní důtkou. Vidí transfer zejména jako důsledek jedné události a následného vlastního prožívání „potupy“, kvůli které nechtěla v kolektivu zůstat.

Matka spolužáka Evy vidí příčinu transferu ve vyhrocení situace a v pouti matky, její tendenci k ráznému řešení. „Ona do toho tlápe. (...) Když se tím zabývala a nikam to nedospělo, kam ona by chtěla, aby to bylo rychle vyřízený, tak jde z toho pryč“ (C1JR). Její vnímání příčiny transferu možná souvisí s tím, že je určitým protikladem jejího vlastního opatrného přístupu ke škole, kdy si pečlivě buduje image spolupracující matky.

Pro zástupkyni Chlapecké školy byl transfer pouze osobním projevem konfliktu: „Vnímala jsem to jako truc té maminky“ (C1Ch). Přestože je tento

pohled logický v kontextu školou osobně vnímaného konfliktu, překvapuje mírou zjednodušení.

Pohled Eviny matky můžeme považovat za nejpřesnější, protože je to pohled na rozhodnutí ze strany toho, kdo se rozhodoval. I když můžeme předpokládat určitou míru zpětné racionalizace, popis příčin je přesvědčivý svou bohatostí a spontánní kongruencí jednotlivých aspektů. Souhrnně označuje matka za příčinu rozhodnutí přestupu *klíma* Chlapecké školy, které popisuje spíše jako celkovou charakteristiku. Popisy jsou i s odstupem emočně podbarvené. Jednotlivými prvky klimatu jmenuje napětí, tlak na výkon, nepřehlednost kázeňských pravidel, „systém, kterému nerozumím“, nemožnost otevřeně komunikovat, aroganci a neférovost v jednání učitelů. Zahrnuje i takové stránky, jako je stará a vlhká budova školy, „celkově nezdravé prostředí“ (C1R1). Z tohoto vycházela obava, zda Eva situaci ve škole ustojí, zda nepříznivé klima nepovede k demotivaci ve vztahu ke vzdělávání.

„Nelíbila se mi tam ta atmosféra. Myslím si, že by jí to tam zničilo. Že by jí neprospělo, kdyby tam zůstala dál. Protože nějak blbě začala, a měla jsem pocit, že nebude schopná se z toho vyhrabat. Protože oni si jí tam jako ohodnotili, jako že je úplně blbě“ (C1R2).

Naproti tomu Dívčí školu vnímá matka jako přátelštější. Svou roli nejspíš hrála i vlastní pozitivní zkušenost transferu v osmé třídě, která pro matku v době dospívání byla možností začít znovu, změnit roli v kolektivu:

„...i když ty děti už se změněj, tak stejně furt tam máte nějakou roli, jo, přidělenou. A i kdybyste sebevíc chtěli, z té role se nevymaníte. Myslím si, že změna je vždycky šance“ (C1R2).

K uspišení a usnadnění transferu přispěl zvyšující se stres Evy a její reakce na třídní důtku, spojené s prosbou, aby nemusela ve třídě zůstat, to, že matka znala v Dívčí škole několik učitelů, i fakt, že budova Dívčí školy je nedaleko Chlapecké, takže přestup neznamenal žádnou organizační zátěž.

Návštěva ředitele Chlapecké školy ve chvíli, kdy již byl transfer domluvený, ukazuje i komunikační funkci transferu: po neúspěšných pokusech vnést do Chlapecké školy změny je transfer poslední zbraní, kterou má rodič vůči škole v rukou. To je aspekt, který vnímala zástupkyně Chlapecké školy.

### *Přestup Ondry*

Ondra žije se starším bratrem Jakubem a pěstouny v rodinném domku na kraji malého města. Oba byli odebráni z rodiny, když Ondrovi bylo 1,5 roku a Jakubovi 3 roky, a umístěni v dětském domově. Když byly Ondrovi 3 roky, vzal si je do pěstounské péče pár manželů. Oba bratři zůstávají s pěstouny i v dospělosti. Vztahy mezi nimi jsou vřelé, pěstouni vytvářejí dětem rodinné zázemí a pečují o ně i v dospělosti.

Ve městě jsou dvě základní školy. Komenského škola je nedaleko Ondrova bydliště v moderní budově s velkou zahradou. Druhá (Náměstí) je v budově z 19. století v historickém centru města. V době transferu se obě dříve



zneprátelené školy spojily. Budova na okraji města se stala prvním stupněm a budova v centru druhým stupněm.

### ***Směrování k transferu***

Podle pěstounky měl Ondra ve škole pověst živého dítěte. Již od první třídy „byly zařazený, (...) i kdyby se ty děti snažily, jak chtěly, tak to prostě nepomohlo“ (C5R1). Kvůli syndromu CAN a narušení rané citové vazby se hůř začleňoval do kolektivu. Jeho problémové chování je ve škole vnímáno v kontrastu s pověstí jeho staršího bratra Jakuba, který byl „velmi ochotný, snažil se pomáhat, jednal na rovinu“ (C5N), podobné srovnávání bylo u i pěstounů: „oni hodně řešili (...) ten rozpor (...) že Ondra to má jinak (než jeho starší bratr). Přitom to dělá jakoby stejně“ (C5M).

Pověst Ondry zhoršilo, když se rozšířilo, že je z dětského domova, v pěstounské péči, „tehdy to začalo být nepříjemný i pro nás“ (C5R1). První stupeň přesto Ondra zvládl bez vážnějších problémů, i díky konzultačním dnům rodičů a žáků (C5R1).

Na druhý stupeň Ondra přešel na Náměstí. Problémy s chováním se zhoršily, zařazoval se obtížněji než na prvním stupni. K tomu mohla přispět větší míra stresu spojená obvykle s tranzicí (Jindal-Snape & Miller, 2008), změna budovy a části třídního kolektivu, stejně jako vliv dospívání. „No, a pak to začalo. Typický kluk, dvanáct třináct let. Úkoly: proč bych to nosil... to není potřeba... A takovýchle věci. A ze všeho najednou byla kupa poznámek. Ale i takových, že třeba při hodině výtvarné výchovy si sundává mikinu. To se mi zdálo už trochu přitažený za vlasy“ (C5R1). Ondrovo chování se pochopitelně střetávalo s běžným nastavením života školy, zvláště u přísnějších učitelů: „(třídní učitelka) vyžaduje přesný věci (...), aby se žák přesně vyjadřoval, plnil úkoly... nic neodpustí. A takže tady to může být v tom, že se mu nechtělo dělat přesně to, co je požadováno“ (C5N). Problémy byly ale i v případě, kdy se někteří učitelé snažili o mírný, neautoritativní přístup. Pěstounka vysvětluje: „Ondra nesnese, když mu bude někdo mazat med kolem pusy, jak se říká, a bude dělat ťuřu-řu ňuňu. Na Ondru spíš patří ráznější, ale takový středně ráznější přístup (...) i když jsem to takhle (učitelům) říkala, tak prostě každý má svůj styl, a pak to vypadá úplně jinak“ (C5R1). Pěstounka zmiňuje i dopad zhoršené atmosféry po spojení dvou původně zneprátelených škol:

„Jenomže tady (...) odjakživa, už já jako dítě, jsme viděli, že tam to asi nehraje mezi těmi dvěma školami. Byla to taková rivalita. Šlo to přes tělocviky a různé soutěže, takže oni se nemuseli. A teď se tihle dvojí učitelé spojili do kupy – a začlo to“ (C5R1).

Ondrovi situaci viděnou učiteli nejlépe vystihuje obsah jeho žákovské knížky z prvních tří měsíců sedmého ročníku, tedy září, říjen a listopad 2011 (příloha).

Rozhovor s Ondrou i retrospektivně ukazuje jeho malý zájem o vzdělávání, hovoří pouze o vztazích. Ondra sám sebe charakterizuje: „já jsem typ člověka, kterej se rád seznamuje“ (C5D1), a školu Náměstí jako místo,

kde „jsem znal skoro všechny“ (C5D1). Přesto sociometrické šetření výchovné poradkyně na konci šesté třídy ukázalo, že byl v kolektivu izolovaný. Ukazuje to na typ izolovanosti typický pro děti, které prošly ranou citovou deprivací nebo syndromem CAN. Cílem seznamování je cítit se bezpečně, překonávat ohrožení a stres, zároveň jsou ale vztahy nestabilní, dítě nevytváří hluboká citová pouta. V seznamování se Ondra zaměřoval na dospělě a vyhledával neformální situace: s manželem učitelky si „tykal“ a říkal mu „čau, Dušane“ (C5D1). Jeho snaha o komunikaci byla nešikovná, někdy agresivní, v rozporu s tím, co se ve škole od žáka očekává:

„(Ondra je) takovej silovej, (...) nemyslím fyzicky. On tak působí, potřebuje prorazit, být dobrej, být úspěšnej, být king, být na výsluní. Tímhle způsobem si vydobýval místo ve třídě: aby mě bylo slyšet, aby mě bylo vidět. (...) Myslím, že si hodně vydobýval svou pozici na učitelích. Mnohem víc než na dětech. Jemu záleželo na obdivu těch velkých. (...) Proto byl takový žertýř. Za každou cenu. Nejasný poznámky, na slečny učitelky. Tak jako laškoval. (...) Ty děti až tak moc jako neřešil. Při pohledu zpátky se podle mě s nikým příliš nekamarádil. Jenom jako účelově, že s někým jezdil, ale že by si budoval přátelský vztahy mezi spolužáky, to si nebudoval“ (C5M).

Psycholog programu pro podporu inkluze na základě rozboru Ondrových spíše drobných agresivní projevů vydal doporučení pro pedagogy:

„Běžné výchovné postupy, jako je napomínání, jsou v případě Ondry nejen neúčinné, ale zvyšují míru agresivity, posilují (prostřednictvím operantního podmiňování) nežádoucí chování, vyvolávají obrannou reakci a mají tak přesně opačný účinek, než jaký je zamýšlený. (...) Potřeba sociálního kontaktu, který je pro jeho rozvoj i možnost pedagogického působení na něj zásadní, naráží na nedostatek sociálních dovedností a zkreslené vnímání situací. (...) Zahrnout do každé korekce ujištění o vztahu.“

Tento typ doporučení se ale ve škole nesetkal v té době s velkým ohlasem. Sociální pracovnice komentuje situaci nesnadného předávání informací o příčinách chování Ondry v kontextu své širší zkušenosti:

„Je to o tom, jak moc jsou učitelé, nebo nejsou, obeznámeni se situací, co ty děti v pěstounské péči potřebují. Snažím se mluvit s učiteli, a vždycky když to včas neudělám, pak toho hořce lituju. (...) Je potřeba, než tam to dítě nastoupí, už předem s nimi mluvit a najít si někoho, kdo bude mít pochopení. (...) Rozhodně kdo nemá pochopení, to jsou takoví ti vyhořelí učitelé, kteří toho mají sami dost. Kteří už nemají kapacitu to zvládat. Ale ti, kteří do toho jdou s láskou k té práci, nebo prostě ještě mají ten elán, ještě prostě jsou v tom, tak tam se dá s nimi mluvit. Ti pěstouni, který to dítě znají hodně dobře, nejlíp, tak vědí, co to dítě potřebuje, ale těm učitelům se to strašně těžko říká. Oni mají jiný pohled. Buďto už předem, anebo z toho důvodu, že přece jim nějaká obyčejná ženská, která nemá ani školy, nebude říkat, jak se vychovávají děti“ (C5SP).

Problém naslouchat zkušenosti pěstounů byl asi posílen i tím, že učitelé považovali pěstouny za neúspěšné: „(třídní učitelka) je přesvědčena, že je to špatnou výchovou, že mu všechno dovoluje a odpouští, a proto že se tak chová“ (C5SP). S problémy v chování šly ruku v ruce špatné známky. O prázdninách pravidelně dělal reparáty.

Situace ve škole se „přirostřovala“. Ondra chodil o každé polední přestávce za pěstounkou, která pracovala nedaleko školy, aby se včas dozvídala, co se ve škole děje. Pěstouni hledali řešení a využívali formální i neformální zdroje poradenství:

„Vždycky jsme to (s psycholožkou nebo etopedkou) rozebrali. A říkali, asi tak v 70 procentech, že jo, že jdu správně. (...) Anebo: tohle nedělej, zkus to z téhle strany (...). Vždycky jsem hlavně sháněla, jestli můžu do toho takhle jít, nebo nemůžu. (...) Tak jsem si říkala: jestli to chvíli nechám, tak on mně začne chodit za školu a opravdu skončí tam, kde oni řekli. A to oni chtěli vyloženě, v tu chvíli. Mně, mně to tak přišlo“ (C5R1).

V sedmém ročníku pěstouni s Ondrou navštívili středisko výchovné péče. Tam nejprve etoped vyhodnotil situaci jako důsledek chybného výchovného přístupu pěstounů, po dalších schůzkách ale změnil pohled: „A on pak povídá, že se mně omlouvá, že už mě pochopil“ (C5R1). Po návštěvě školy etoped situaci zhodnotil: „Máte pravdu, s tím asi nepůjde moc nic dělat. Mají svoji hlavu“ (C5R1).

Škola i někteří rodiče si nevěděli s chováním Ondry rady a navrhovali radikální řešení:

„První její nápad byl dát dítě do dětského domova nebo do výchovného ústavu. Já jsem tenkrát rezolutně řekla, že ne: uvědomte si, odkud to dítě je! To jako takhle brát nemůžeme. Je fakt, že kdyby to bylo nějak špatný, tak do toho pudu a vysvětlím to tomu dítěti. Ale myslím si, že právě tady bychom měli jít opačnou cestou“ (C5R1).

V situaci nedostatečného pochopení se i snaha o komunikaci nakonec stávala komplikací. Sociální pracovnice vzpomíná, že ve snaze řešit problémy vznikl systém pravidelných týdenních zpráv o chování Ondry, jehož cílem byla vyvážená informace, co se povedlo i co se nepovedlo: „Což brzo zkrachovalo a přešlo to jenom v ty výtky a v takový ten systém, ten zastaralý učitelský systém“ (C5SP).

Pro pěstounku se stávala komunikace se školou psychicky stále náročnější: „A pak už to bylo cokoliv. Ať už ten kluk šel po chodbě, dělal legraci se spolužáky. Tak to byla samá poznámka. Paní učitelka třídní volala za jakoukoliv hovořinu, doslova. (...) Mně už se pak stávalo, že zazvonil telefon, já vidím, kdo mně volá, a mně se dělalo i špatně vod žaludku. Už jo... Nechtěla jsem k tomuhle nikdy dojít, a to už jsem řekla: a dost“ (C5R1).

V druhé polovině sedmého ročníku se tak postupně pěstouni přikláněli ke změně školy. Přispěla k tomu epizoda, kdy se Ondra porval před školou se spolužákem z vedlejší třídy. Incident byl řešený při výchovné komisi. Psycholog centra pro inkluzi uvádí, že při výchovné komisi vyšlo najevo, že ostatní spolužáci šikanují Ondru a dalšího spolužáka, který byl v pěstounské péči u prarodičů, tím, že organizují jejich rvačky. Učitelé to ale nepovažovali za pravděpodobné, a výchovná komise řešila pouze problémové chování těchto dvou žáků. Způsob postupu výchovné komise se pěstounce nelíbil:

„Vadilo mi, že u toho byli učitelé, které my jsme vůbec neměli. A ti u toho měli hlavní slovo. A když jsem se zeptala, tak ona do toho skákala a mlela si pořád svou. To se mně teda jako vůbec nelíbilo. Proč nemluví učitel předmětu, v kterém je problém, třídní nebo alespoň ti,

kterí je učí? (...) Měla je na jednu suplovanou hodinu a dělala, jako by byla teda třídní učitelka. (...) Namluvila se tam i kupa věcí, které nebyly pravda, a to mi vadí. Že Ondra jezdil na koloběžce a zvonil na činzáky. Přitom můžu říct, že v tu chvíli byl opravdu na kroužku toho zpěvu, já jsem si to pak zjišťovala“ (C5R1).

S dopadem týmového postupu při řešení kázeňských situací se pěstouni setkali i na konci školního roku, kdy se rozhodovalo o známce z chování. Třídní učitelka přislíbila pěstounce, že Ondra dostane dvojku z chování, ale nakonec Ondra dostal trojku. Pěstounka uvažovala o podání stížnosti, ale nakonec si to rozmyslela, aby situaci ještě nezhoršila:

„Já nebudu (psát stížnosti) někde na nějakou školskou komisi, že se mi to nelíbí. Já radši z toho odejdu. Myslím, že i pro ty děti by to potom bylo hrozný, kdybyste se začal se školou hádat, dohadovat. Myslím, že to dítě by bylo chudák ještě větší, i ta pozornost by byla ještě větší. A dopadlo by to špatně“ (C5R1).

Ředitel školy popisuje týmový postup pedagogické rady i výchovné komise jako nezbytný a zároveň zatížený rizikem, že převáží silný argument jednotlivce:

„No, stává se to. Když bude výřečný učitel, dominantní, silný, a řekne: on tady proved toto, a já se domnívám, že za takový věci by měl mít ještě vyšší stupeň z chování, přidá se k němu ještě někdo. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí zaměstnanci. Mnozí nemají podstatné informace, takže to musí posoudit na základě sdělení těch, kdo se s těmi projevy setkali. Je to v podstatě už určitý davový efekt. Stává se to všude, dostanete čerstvou informací: no jo, je to pravda. Příkláníte se k tomu, co je silnější. Co byste sami nechtěli, aby vám žák dělal. Ale dost si to kontrolujeme, to jsou fakt mimořádný věci“ (C5N).

### *Transfer*

Rozhodnutí změnit školu nebylo jednoduché, přinášelo nevýhody: „...se vám nechce. Protože tady je všechno v místě. Měla jsem s tou školou (na prvním stupni) dobrý zkušenosti. Ale po tom spojení ne“ (C5R1). Pěstouni měli podporu jak ze strany sociální pracovnice, tak etopeda SVP. Ten doporučil soukromou inkluzivně zaměřenou školu v asi 10 km vzdáleném městě. V průběhu letních prázdnin po sedmé třídě udělal Ondra reparát ve škole na Náměstí a v září již nastoupil do osmé třídy do Malé školy. Změna školy přinesla očekávaný efekt. Pěstounce se velmi ulevilo:

„To už bylo pro mě takovej jako průchod, jako perfektní (...). Tam jsme byly s paní ředitelkou domluvený, že když bude nějaký problém, dá nám vědět. A tam už jste viděl ten rozdíl. Stalo se to, asi dvakrát jsem tam byla, nebo třikrát. Prostě jsme se domluvily. Ondra vždycky byl taky u toho. Řešilo se to okamžitě. Já bych to doporučila všem, kdo mají takovýto problém“ (C5R1).

Spokojenost pěstounů se projevovala i ve spolupráci se školou, jak popisuje ředitelka Malé školy:

„Za mě komunikace s Ondrovými rodiči byla velmi dobrá, byli velmi otevření, vstřícní. Dokonce mě potěšilo, že i po tom, co Ondra už odešel ze školy, tak se ještě hlásili nějaký čas k různým školním výzvam a reagovali. A... zdálo se mi, že byli vždycky hodně otevření, a z mého pohledu dost objektivní. Hledali pro Ondru dobré řešení, a nebyli si úplně jistí,

kteří to řešení je dobré. Vyjadřovali i své pochybnosti, i nějaký kroky, kdy si nebyli jistí, jestli jsou jako dobře. (...) Myslím si, že potřebovali prostor to s někým sdílet. Ujišťovat se, jestli jsou v souladu s tím, jak by to třeba i vidělo jako okolí“ (C5M).

Ze strany přijímající Malé školy nebyl přestup Ondry bez problémů. Narážel na interní pravidla, podle kterých škola nepřijímala žáky do vyššího než sedmého ročníku. Rozhodnutí bylo na celém pedagogickém týmu. Ten po dlouhé debatě hlasoval ve prospěch přijetí Ondry, i když ne jednohlasně.

Ondra hodnotí přestup jako pohodový, což ale také odpovídá jeho způsobu komunikace. Přestup mu usnadnilo, že již v Malé škole znal jednoho bývalého spolužáka. Jinak bylo vše „perfektní“. Jediné, na co si stěžoval, byla nutnost časného ranního vstávání (C5D1).

Ondra v Malé škole úspěšně dokončil osmý i devátý ročník. Poté byl přijat do učňovského střediska v 30 km vzdáleném městě. Pěstounům se nelíbilo nastavení internátu, proto Ondra denně dojížděl. I v učňovském středisku pěstouni využívali poradenství psychologů, která se školou spolupracovala. Ondra úspěšně získal výuční list. Dnes pracuje ve skladu nedaleko bydliště, spolu se starším bratrem stále žijí v rodině pěstounů.

### ***Příčiny transferu***

Ředitel školy na Náměstí chápe reaktivní přestupy jako ne příliš častou, ale přirozenou součást systému. Hlavní příčinu transferu Ondry vidí v jeho soustavném problémovém chování, na které škola nebyla připravena: byl „svá osobnost“, nechtěl se „přizpůsobit pokynům učitelů“, měl své „vzdory“, takže vznikaly „třecí plochy“ (C5N). Dále ve vyšším počtu učitelů na druhém stupni, což zvyšuje nároky na komunikaci a oslabuje jednotnost přístupu. Rozdílnost přístupu učitelů byla i v chápání (přijímání) specifických vzdělávacích potřeb: „Pokud tady jsou poruchy chování, je fakt na každém, jak to vidí. Prostě pro někoho to je drzost, pro někoho to je porucha. (...) Každý učitel je, jako každé dítě, samostatná osobnost, a dívá se na stejný projev chování jinak“ (C5N). Větší variabilita pohledu je i mezi školou a rodinou: „Prostě dítě se chová jinak doma, jinak se chová ve škole. Tam je potom víc třecích ploch a víc různých názorů na to, co by dítě mělo“ (C5N). Příčinu vidí ředitel i ve zhoršování komunikace: pěstounka „se potom taky šprajcla, už byla nespokojená s tím, že se jí zdálo, že s Ondrou je všechno v pořádku, a přitom tam pořád byly nějaké spory, nebo nějaké problémy, výchovný komise“ (C5N). Stigmatizaci Ondry vidí ředitel jako nevyhnutelnou, protože žádný učitel se nevyhne tomu, aby prožíval situace osobně, a změnu školy vidí i jako možnost nového začátku: „Přišel do nového prostředí, kde by nebyl takhle poznamenaný svou historií“ (C5N).

Pěstounka vidí příčinu v postupném vyhrocování napětí každodenními problémy. Pěstouni vnímali tlak některých učitelů a rodičů situaci radikálně řešit umístěním Ondry do dětského domova nebo výchovného ústavu.

Postavit se škole se pěstounka obávala kvůli možnému dalšímu ohrožení dítěte eskalací konfliktu. Poradenství z různých zdrojů, zvláště střediska výchovné péče, vedlo k transferu i nasměrování na Malou školu.

Pěstoun viděl přestup jako nevyhnutelné řešení poté, co se účastnil výchovné komise: „S tím se nedá nic dělat, s nima nehneš“ (C5R1).

Sociální pracovnice interpretovala postoj pěstouna, že „měl vlastní zkušenosti (se školou), a tak viděl, že tam ten kluk trpí“ (C5SP). Sama viděla příčinu přestupu v nedostatku „pochopení“ učitelů pro situaci dětí v pěstounské péči. Také etoped ze SVP uzavíral svůj pohled na situaci ve škole jako nepřipravenost naslouchat a nemožnost změny a doporučil transfer.

### Srovnání případů

Optika teoretických modelů ukazuje logiku případů způsobem, který je bohatší a umožňuje jasnější interpretaci. Oba teoretické modely jsou kongruentní se vzorci v případech, vzájemně se doplňují a společně vytvářejí úplnější obraz celku. Analýzy z pohledu jednotlivých teorií prezentujeme nejprve odděleně, v opačném pořadí oproti první části textu, což lépe odpovídá logice jejich vzájemného propojení. Následuje syntéza obou teorií.

#### *Případy viděné optikou teorie sociální praxe P. Bourdieu*

V obou případech se prostor školy začleněné do kontextu místní komunity (obce, která zahrnuje další školy) chová jako pole, v němž se setkává hierarchicky uspořádaná struktura vztahů uvnitř školy (ředitel, učitelé a další pracovníci školy, žáci) s rodiči (pěstouny) a externími aktéry. Rodiče žáků jsou součástí pole stabilním, intenzivním a jasně strukturovaným způsobem, externí aktéři (externí odborníci jako součást státní správy, státem zřizovaných organizací nebo neziskového sektoru) jsou součástí pole spíše epizodickým způsobem, ale přesto ovlivňují jeho strukturu a jsou jí ovlivňováni. Všechny zmíněné pozice a instituce splňují výše uvedená kritéria pro vymezení pole: pozice se definují navzájem, zahrnují vztahy moci a jsou regulovány legitimizovaným systémem pravidel (doxa), aktéři investují do vzájemných interakcí nějaký druh kapitálu a celek ovlivňuje jejich vnímání a chování v poli.

Jeden ze způsobů, jak získat obraz o poli, je mapovat rozložení aktivního kapitálu. Ten „lze chápat obecně jako cokoli, co má v příslušném sociálním poli či prostoru diferencující (resp. stratifikační) efekt, to jest jako to, co způsobuje nerovnou distribuci uznání a moci“ (Růžička & Vašat, 2011). Tabulky 3 a 4 mapují kapitál z perspektivy pozic relevantních v případech. Je třeba číst je ve vztahu k analytickým příběhům, které teprve nabízejí dynamický pohled na uplatnění kapitálu ve hře v poli.

Tabulka 3  
*Rozložení kapitálu v případě Ery (C1)*

		Kapitál		
	ekonomický	sociální	kulturní	symbolický
ředitel ChŠ	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	<b>spolupráce s organizacemi pro rozvoj talentu (+)</b> vztahy na úrovni obce (+) vztahy v týmu vztahy v týmu (+)	vzdělání zkušenosti vize (+) <b>schopnost komunikace s veřejností (-)</b> vzdělání zkušenost (kvalita výuky) (+/-)	<b>status ředitele (PM) (+)</b> přijímání a vylučování z výběrové třídy A (PM) (+) prestiž spojená s pověstí školy (+) autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami (-/+) moc hodnotit žáky (+) (PM) moc udělovat kázeňská opatření (+) (PM)
Eva	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	<b>vztahy se spolužáky (-)</b> <b>vztahy s učiteli (-)</b> <b>vztahy s vrstevníky v místní komunitě (+/-)</b> <b>vztahy v rodině (+)</b>	znalosti a schopnosti, které jsou základem hodnocení (+/-) způsoby jednání s druhými (-)	status žáka výběrové třídy školní výsledky (+/-) <b>pověst ve vztahu ke schopnostem (+/-)</b> <b>pověst ve vztahu k chování (-)</b> <b>pověst daná původem (-)</b>
matka Evy		<b>znalost ředitele a učitelů Dívčí školy (+)</b> <b>vztahy s ředitelem a učiteli Chlapecké školy (-)</b> vztahy s dalšími rodiči vztahy v místní komunitě	vzdělání v dalším humanitním oboru titul (malý doktorát) (-) zkušenosti učitelky v jiné škole (-) kritické myšlení a kritéria vázaná na osobní vývoj (-) zkušenost se školou z doby, kdy ji navštěvoval starší sourozenec (-)	status rodiče status učitelky status členky školské rady (-) (PM?) <b>pověst a inovátorský pohled na uspořádání školy (-)</b> možnost transferu (+) (PM?) <b>pověst v místní komunitě (+/-)</b>
matka JD		vztahy s ostatními rodiči <b>budovaný vztah loajality k třídnímu učiteli a dalším učitelům (+)</b> další vztahy v místní komunitě	vzdělání ve vlastním oboru <b>zkušenost se školou z doby, kdy ji navštěvoval starší sourozenec (+)</b>	status rodiče

(+) formy „vítězčího“ kapitálu, který v případě získává zisk; (-) formy „prohrávajícího“ kapitálu, který je spojen se ztrátou ve hře v poli; (PM) kapitál spojený s polem moci

Analýza případu Evy z hlediska různých druhů kapitálu a jeho herní síly (tabulka 3) ukazuje zejména nerovnováhu rozložení kapitálu mezi pracovníky školy, žáky a rodiči. Nejsilnější karty ve hře se opírají o symbolický kapitál spojený s polem moci v rukou ředitele a učitelů. Ti mohou na základě formální autority své pozice odměňovat nebo trestat žáky na základě pravidel, která jsou do značné míry v jejich rukou a mohou je měnit. Moc měnit se ukazuje např. ve vytvoření výběrové třídy jako tah ve hře mezi školami. Tím zároveň vytváří vnitřní diferenciaci uvnitř školy, což ještě více posiluje hodnotu symbolického kapitálu pedagogů: mohou přeradit žáka z výběrové třídy do třídy B. Podobně silnou kartu má rodina pouze pro jeden typ tahu: přestup na jinou školu.

Evina matka se snažila získat pozici, díky které by mohla ovlivňovat pravidla hry, a tedy symbolický kapitál spojený s polem moci ve škole tím, že se stala členkou školské rady, ale zjistila, že tato pozice žádný skutečně aktivní kapitál pro změnu pravidel neskýtá. Rodiny a zvláště žáci jsou v poli školy odkázáni na sociální kapitál spočívající v dobrých vztazích s pedagogy a vedením školy. Toho si je vědoma matka jiného dítěte, která se snaží tento druh kapitálu co nejvíce posilovat až ostentativním respektováním pravidel hry. Důraz na respektování pravidel hry žáky i rodiči se zdá být v Chlapecké škole mimořádný (nátlaková rétorika ředitele: „Buďto se domluvíme, nebo se rozloučíme.“). Sociální kapitál Evy uvnitř školy je velmi slabý, což je hlavní příčinou obav a jednání matky. Evina matka ale postupuje jinak než matka jiného dítěte a pravděpodobně než většina rodičů: nemíní posilovat svůj sociální kapitál v poli, ale snaží se změnou pravidel zvýšit sociální kapitál školy jako instituce, který by reguloval a omezil hru. Pro tento typ hry (o změnu pravidel) ale nemá dostatečný aktivní kapitál a matka i Eva pociťují reakci pole. Zvýšený tlak, projevující se zejména jako stigmatizace a agresivní komunikace, nakonec vede k transferu. Transfer jako by byl vytyčen místy silného kapitálu matky: symbolického kapitálu možnosti rodiče rozhodovat o výběru školy a sociálního kapitálu v Dívčí škole.



Tabulka 4  
*Rozložení kapitálu v případě Ondry (C5)*

Pozice	Kapitál				symbolický
	ekonomický	sociální	kulturní	status	
ředitel školy	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	<b>budování vztahů uvnitř školy (+/-)</b> <b>budování vztahů v místní komunitě (+)</b>	vzdělání a zkušenosti svého oboru rutinní postupy při řízení školy aktivní v dalším vzdělávání hledání inovativních postupů	status ředitele moc udělovat kázeňské tresty (PM) moc hodnotit učitele (PM)	
učitelé	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	vztahy s kolegy vztahy s ředitelem <b>rivalita mezi sloučenými částmi školy (+/-)</b>	vzdělání a zkušenosti svého oboru rutinní postupy při výuce a managementu třídy	status učitele autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami <b>moc hodnotit žáky (+; PM)</b> <b>moc udělovat kázeňská opatření (+; PM)</b>	
Ondra	ve vztahu ke škole není významný mohl by zajistit status mezi spolužáky	vztahy se spolužáky (-) vztahy s učiteli (-) vztahy s vrstevníky v místní komunitě (-) vztahy v rodině (+)	<b>znalosti a schopnosti, které jsou základem hodnocení (-)</b> způsoby jednání s druhými (-)	status žáka pověst ve vztahu ke schopnostem (-) pověst ve vztahu k chování (-) pověst daná původem (-)	
pěstouni Ondry	ve vztahu ke škole není významný	vztahy s učiteli (-) vztahy s externími odborníky (+/-) vztahy se sociálním odborem (+/-) vztahy s přáteli (+) vztahy v rodině (+)	běžné vzdělání pro své povolání vzdělávání v souvislosti s péstounskou péčí zkušenosti v práci s dětmi	status pěstounů (-) možnost změnit školu (přestup) (+; PM) napojení na externí odborníky (+/-)	
další rodiče žáků ve třídě	někteří mají možnost dávat škole sponzorské dary	vztahy s ostatními rodiči (+) vztahy v místní komunitě (+)	<b>vzdělání vázané na povolání (+)</b>	status rodičů status rodiče vázaný na prestižní povolání (+)	

sociální pracovníce OSPOD	ve vztahu k poli školy není významný	vztahy s kolegy vztahy v místní komunitě vztahy s dalšími odborníky	vzdělání v oboru sociální práce dlouholeté zkušenosti v oboru (+/-)	status představitel správního orgánu <b>možnost na vyžádání komunikovat s učiteli (+/-; PM)</b> moc výkonu sociálněprávní ochrany dětí (PM)
externí psycholog	ve vztahu k poli školy není významný	vytváření prof. vztahů k učitelům a řediteli prof. vztah k pěstounům prof. vztah s Ondrou	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul	status externího odborníka <b>možnost dávat doporučení učitelům (-)</b>
externí psychiatr	ve vztahu k poli školy není významný	prof. vztah k pěstounům prof. vztah s Ondrou	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul	status externího odborníka <b>možnost dávat doporučení učitelům (-)</b>
externí etoped	ve vztahu k poli školy není významný	vztahy s kolegy v SVP prof. vztah k pěstounům	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul <b>znalost škol v okolí (+)</b>	status externího odborníka <b>možnost dávat doporučení učitelům (-)</b>

(+) formy „vítězícího“ kapitálu, který v případě získává zisk; (-) formy „prohrávajícího“ kapitálu, který je spojen se ztrátou ve hře v poli; (PM) kapitál spojený s polem moci

V případě Ondry vypadá pole z hlediska rozložení různých druhů kapitálů a jeho síly ve hře podobně jako v případě Evy. Do popředí vystupuje rozhodující síla symbolického kapitálu vázaného na formální autoritu učitelů a ředitele. V pedagogickém sboru se zdá být podobný důraz na tento typ kapitálu ze strany učitelů jako v Chlapecké škole, ale menší ze strany ředitele, což vytváří celkově méně napjaté klima. Herní síla rodiny spočívá v sociálním kapitálu. Ten je posílený vztahy mimo školu, zatímco v poli školy je podobně jako u Evy slabý. Habitus pěstounů je více v souladu s polem školy, naopak habitus Ondry natolik vybočuje, že dostává do kontrastu s polem školy i pěstouny. Svým velmi odlišným vnímáním prostoru školy Ondra vlastně hraje hru o změnu pravidel a vtahuje do ní i ostatní. Kapitál Ondry a pěstounů je posílený kulturním a symbolickým kapitálem vnějších odborníků, s nimiž pěstouni konzultují a kteří se také snaží ovlivnit pravidla v poli školy formou doporučení. Tento typ kapitálu je ale ve škole téměř neúčinný, zvláště ve snaze o změnu pravidel hry, a to i v případě

sociální pracovnice, která jako součást státní správy je napojená na pole moci. Pěstouni (méně Ondra, v důsledku velmi nízkého smyslu pro pozici) jsou díky tomu pod podobně silným tlakem. Ten se podobně jako u Evy projevuje také stigmatizací. Nakonec, podobně jako v případě Evy, vytyčuje aktivní kapitál pěstounů cestu transferu do jiné školy: možnost změnit školu a sociální kapitál – externí odborníci doporučují Malou školu.

V obou případech se setkáváme s nesouladem mezi polem a habitem přestupujících rodin. Kdo se nachází v poli, které odpovídá jeho vlastnímu habitu, je jako „ryba ve vodě“: pohybuje se v poli se samozřejmostí a obvykle s dobře vyvinutou praktickou schopností polem dobře „plout“ nebo „proplovat“. Rozpornost habitu a pole můžeme charakterizovat jako situaci „ryby na suchu“. V našich případech byli těmito rybami na suchu zejména matka Evy a Ondra. Evina matka dobře vnímá tlak ze strany školy, ale z hlediska pole „správný“ způsob, jak na něj reagovat, zčásti nevnímá (až s odstupem hodnotí své jednání jako „naivní“), zčásti ho sice vnímá, ale nesouhlasí s ním (označuje ho jako „mafíánské praktiky“). Matka jiného dítěte také vnímá tlak školy, umí ho pojmenovat, ale je pro ni podnětem k tomu se lépe přizpůsobit, tedy zahladit i jen zdání konfliktu a posílit projevy loajality vůči pedagogům. Rozumí tomuto aspektu pole, umí se správně zařadit a získává pro svého syna nadstandardní vzdělání. Evina matka na projevy tlaku ze strany pedagogů, které vnímá jako aroganci, reaguje otevřeně. Tedy jako někdo, kdo nemá smysl pro pozici a jehož habitus neodpovídá poli. Svým jednáním zvyšuje napětí v poli, které ale dopadá zvláště na Evu. U matky napětí v komunikaci způsobuje nepříjemnosti, konflikty, ohrožení, ale zároveň i větší reflexi pole. Eva se projevuje podobným způsobem jako matka, hlavně ve skupině vrstevníků. To podporuje hypotézu, že jde o roli habitu: habitus Evy je matkou do značné míry formovaný a nese podobné charakteristiky. I ona volí otevřenou konfrontaci tam, kde by pro ni bylo výhodnější přijmout pravidla a přizpůsobit se. Je ale zřejmé, že hlavní napětí v poli je mezi matkou a pedagogy. V případě Ondry se to zdá být naopak. Je to Ondra, kdo je „mimo pozici“, jehož habitus je v kontrastu s nároky pole a kdo do kontrastu s polem vtahuje pěstouny a odborníky. Jeho habitus byl formován vlastní zkušeností zanedbávaného dítěte, které prožilo část života v ústavní péči. Soulad mezi jeho habitem a nároky pole školy je velmi těžké vytvořit. Ti, kdo se snaží vytvářet pro Ondru ve škole příznivější podmínky, usilují o změnu pravidel hry v poli školy a dostávají se také do kontrastu s polem. Většinou jsou ale natolik vnější, že nepocítují tlak pole moc intenzivně: etoped ho popisuje jen jako nepřijetí dialogu („učitelé neslyší“), podobně jako pracovnice OSPODu (když se nepodaří získat porozumění pro logiku chování dítěte s narušením rané citové vazby, „hořce toho litovala“). U pěstounů se ale postupně vyhrcoje situace natolik, že při komunikaci se školou má pěstounka somatické projevy stresu.

*Případy viděné optikou teorie sociálního kapitálu J. Colemana*

V případě Evy i Ondry usilují rodiče o změnu pravidel v poli, hrají tedy hru vyšší úrovně, pro kterou nemají dostatečný kapitál a jsou nakonec nuceni hledat jiné prostředí. Když se podíváme na povahu změn, o které usilují, zaujmou nás tři vzájemně provázané charakteristiky: (1) změny se dají charakterizovat jako navýšení sociálního kapitálu C; (2) cílem tohoto navýšení je regulace a omezení hry; (3) tato regulace by zmírnila negativní dopad hry nejen na Evu a Ondru, ale zvýšila by sociální kapitál i ostatních aktérů v poli. To může dokumentovat situace v Malé škole, kde jsou ve výrazně větší pohodě nejen pěstouni a Ondra, ale i ředitelka a zdá se, že díky příznivějšímu klimatu i ostatní aktéři v poli školy. Jde o snahu o změnu pravidel, která nemá získat výhodu proti ostatním hráčům, ale naopak pro všechny hráče. Proti konkurenční logice hry je zde stavěna kooperativní logika. Ukazuje to nejen odlišnou, ale přímo protikladnou logiku kapitálů B a C.

Tabulka 5

*Sociální kapitál (C), který rodiče hledají ve škole pro své dítě*

Druh sociálního kapitálu	matka Evy	pěstouni Ondry
Očekávání a závazek + spolehlivost	<ul style="list-style-type: none"> <li>očekává, že škola: <ul style="list-style-type: none"> <li>ponese svou část odpovědnosti za výsledky dítěte</li> <li>bude respektovat krizi dospívání dítěte</li> <li>bude respektovat rodiče jako partnera v komunikaci</li> <li>bude respektovat pozici rodiče ve školské radě</li> <li>bude vytvářet přívětivé klima</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>očekávají, že škola: <ul style="list-style-type: none"> <li>zvládne problémové chování dítěte</li> <li>bude spolupracovat s externími odborníky a respektovat jejich doporučení</li> <li>bude ověřovat informace o dítěti a nebude ho posuzovat na základě neověřených zpráv</li> </ul> </li> </ul>
Komunikace	<ul style="list-style-type: none"> <li>bude možné otevřeně komunikovat s učiteli o problémech dítěte</li> <li>dítě bude přizváno ke komunikaci o jeho chování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>škola vytvoří podmínky pro pravidelnou komunikaci o problémech dítěte ve škole (např. konzultační dny)</li> <li>škola bude informovat o dítěti vyváženým způsobem (nejen negativní informace)</li> </ul>
Normy a sankce	<ul style="list-style-type: none"> <li>škola bude mít normy výuky <i>lege artis</i></li> <li>škola bude mít jasně nastavená pravidla hodnocení chování dětí (proti nebezpečí arbitrárnosti)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>škola bude mít spolehlivé postupy řešení kázeňských problémů zajišťující objektivitu</li> </ul>
Podpůrné prostředí (convoy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>škola bude jednat s dítětem i rodiči laskavým, vstřícným způsobem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>škola bude mít pochopení pro osobní historii a problémy dítěte</li> </ul>

Jednotlivé druhy sociálního kapitálu (tabulka 5) jsou v případech vzájemně provázány. Je prakticky nemožné vyjmenovat všechna jednotlivá očekávání, v tabulce jsou zaznamenána pouze ta, která v případových studiích vystupují do popředí. Zdá se, že důležitější je pro matku Evy i pěstouny Ondry celková spolehlivost a důvěryhodnost (*trust worthiness*) prostředí školy. Rodič, který svěřuje své dítě jiným dospělým, má řadu očekávání a potřebuje se *spolehnout*, že je dítě v dobrých rukou. Evina matka klade větší důraz na přijetí přiměřené odpovědnosti školou, transparentní pravidla závazná pro všechny a možnost vést o situaci ve škole dialog; pěstouni Ondry na informovanost na základě efektivní, ohleduplné a vyvážené komunikace a na pravidla spravedlivého posouzení chování dítěte.

Tabulka 6

*Sociální kapitál (C) v jednotlivých institucích, jak je vnímán rodiči*

Druh sociálního kapitálu	Škola				
	Chlapecká	Dívčí	Komenského	Náměstí	Malá
očekávání a závazek, spolehlivost	-	N/A	N/A	-/+	+
komunikace	-	+	+	-	+
jasná struktura pravidel	-	N/A	N/A	-/+	+
podpůrné prostředí	-	+	N/A	-	+

Sociální kapitál je vnímán jako (+) dostatečný, (-) nedostatečný

Tabulka 6 ukazuje souhrnné hodnocení druhů sociálního kapitálu v jednotlivých školách vnímané rodiči a pěstouny, jak je možné ho vyhodnotit z případových studií. V případě Evy je zřetelně negativní hodnocení sociálního kapitálu v Chlapecké škole, v případě Ondry zase jednoznačně pozitivní hodnocení sociálního kapitálu v Malé škole.

#### *Souhrnné hodnocení případů z pohledu obou teorií*

Transfer ve zkoumaných případech je důsledkem situace, kdy rodič vnímá, že kapitál (C) dítěte (i rodiče) je ve školním prostředí nedostatečný. Hlavní snahy rodičů o změnu struktury pole v případech nesměřují k vyšší hodnotě herního kapitálu (B), ale k tomu, že bude k dispozici více sociálního kapitálu (C) a hra bude limitována. Pokud by například pravidla pro hodnocení a trestání žáků i postup jejich uplatnění byly transparentnější a otevřené dialogu, ohraničovalo by to a limitovalo symbolický kapitál učitelů spojený s mocí jejich pozice. Je zajímavé, že by to pravděpodobně nesnižovalo jejich symbolický kapitál jako takový, ale pouze kapitál pro typ hry, která ve škole běží a na níž se podílejí jak učitelé, tak rodiče (matka jiného dítěte).

*Transfer jako důsledek nedostatečné ontologické komplicity (B).* V obou případech se setkáváme s nesouladem habitu a struktury pole, nejvíce u matky Evy a Ondry.

*Reakce pole dopadá jak na dítě, tak na rodiče.* Většinou je tento dopad vnímán jako vysoká hladina stresu, který se postupně kumuluje a souvisí se stigmatizací a komunikací. Eva pociťuje třídní důtku jako neúnosnou pohanu. Tomu, že je třídní důtku součástí reakce pole, nasvědčuje emotivní kontext jejího udělení, fakt, že to byla jediná třídní důtku udělená ve výběrové třídě za celý školní rok, silná Evina reakce a vlastně i to, že byla spouštěčem transferu. Matka pociťuje komunikaci a celkové „klima“ školy jako stále méně únosné. Podobně i v případě Ondry: pěstounka má somatické reakce na telefonát ze školy.

*Transferu předchází změna vnímání školy a možnosti setrvání dítěte v ní na straně rodičů (pěstounů).* Jak matka, tak pěstounka začaly v určité chvíli vnímat další setrvání dítěte ve škole jako neperspektivní, a změnu školy jako jediný logický způsob řešení. Obě zároveň pociťují komunikaci se školou po transferu jako „úlevu“.

*Neúspěch ve snaze změnit pravidla v poli školy je následován snahou nalézt takovou školu, kde jsou pravidla již takto nastavená.* Ve chvíli, kdy jsou podmínky ve škole pro dítě nepříznivé, má rodič dvě možnosti: „změnit školu, nebo změnit školu“ – tedy buď hraje hru o změnu pravidel, nebo hledá školu, kde jsou pravidla již nastavená. Podobný postup popisují Poupeau a kolektiv (2007). Logika transferu v našich případech je ta, že nejprve hraje hru o změnu pravidel, prohrou se stav kapitálu rodiče i dítěte (sociálního kapitálu) ještě zhorší, a potom mění školu.

*Přizpůsobující se rodiče jsou v souladu s polem a posilují jeho strukturu a účinnost.*

Přizpůsobující se rodiče (matka jiného dítěte) mají smysl pro pozici, mezi strukturou pole a habitem rodičů i dětí je „ontologická komplicita“. Rodiče vnímají nedostatky v nastavení sociálního kapitálu ve škole, ale nevnímají to jako výzvu ke snaze o změnu: zdá se, že struktura pole je pro ně nezpochybnitelná. Jejich strategií je přizpůsobit se struktuře pole tak, aby nebylo ohrožující pro dítě. Tím, že dávají zřetelně najevo loajalitu, posilují symbolický kapitál pedagogů. Škola dává najevo, že tento typ loajality vyžaduje („buďto se domluvíme, nebo se rozloučíme“, kde „domluvíme se“ má konotaci přijetí nastavení školy).

*Rivalita škol ovlivňuje strukturu sociálního pole škol (B) a oslabuje jejich sociální kapitál (C).* V případových studiích se rivalita objevila jako neočekávaný a významný jev. Ovlivňuje významným způsobem strukturu pole: vede např. k vnitřní diferenciaci – založení výběrové třídy jako snaha konkurovat víceletému gymnáziu v Chlapecké škole, následně i v konkurenční Dívčí škole; je zdrojem velkého napětí mezi školami; rozšiřuje pole Chlapecké školy (která sbírá do výběrové třídy žáky z celého okresu); vede k tlaku na

rodiče a z pohledu Eviny matky způsobuje napětí a nervozitu v pedagogickém sboru. Pěstounka Ondry zmiňuje rivalitu škol jako negativní jev s dopadem na místní komunitu, bez upřesnění.

*V případě se setkává strategická a reaktivní logika transferu.* Strategický transfer je svou povahou racionální volba a odpovídá více logice sociálního kapitálu C. Rodiče hledají podmínky, které slibují lepší vývoj dítěte a jeho budoucí uplatnění nebo sociální mobilitu. Základem je porovnání podmínek v jedné škole s jinou školou. Reaktivní transfer dává více smysl jako výsledek procesu probíhajícího v poli, který se projevuje v prožívání jednotlivce, např. rodiče, jako tlak nebo potřeba úniku, méně jako racionální vnímání situace, které je spíše důsledkem vnímaného tlaku. Strategické racionální hledání jiné školy navazuje na rozhodování o transferu. Za strategický transfer tedy můžeme označit situaci, kdy bez vylučujícího tlaku pole výchozí školy rodič hledá školu jinou. Reaktivní transfer by byl takový, kde prvním impulzem je vylučující tlak pole školy (reaktivní složka), na kterou naváže hledání nové školy (racionální volba, strategická složka).

*Nepříznivé nastavení hry v prostředí školy vnímají rodiče také jako etickou kvalitu pedagogů a vedení školy.* Zejména matka Evy, pěstounka a sociální pracovnice Ondry zdůrazňují etickou stránku nastavení školy. Pro Evinu matku je férovost základem spolehlivosti a dobrého klimatu školy. V rozhovorech s matkou jsou osobní a strukturální stránka úzce provázané. Vnímá např. aroganci učitelů a spojuje ji s tlakem, který na ně vytváří projekt výběrové třídy. „Mafiánské praktiky“ zahlazování průšvihů dětí na nátlak rodičů vnímá jako nedostatek na úrovni pravidel i jako osobní selhání jak rodičů, tak učitelů. Pěstounka Ondry vidí nespravedlnost v nekompetentním hodnocení Ondry na základě neověřených zpráv a hodnotí to jako selhání jednotlivců i jako nedokonalost komunikačních a hodnotících procesů na úrovni školy. Pracovnice OSPODu rozlišuje učitele na ty, kteří mají „pochopení“, jsou otevření komunikaci a novým informacím a zlepšují klima školy ve prospěch oslabeného dítěte, a na ty, kteří pochopení nemají. Tato provázanost odpovídá pojetí sociálního kapitálu C.

### Diskuse a výhledy dalšího výzkumu

Analýza případů s využitím teoretických modelů J. Colemana a P. Bourdieua přinesla obohacení pohledu na případy a z našeho pohledu se zdá být jednoznačně přínosná pro porozumění „složitým vztahovým konstrukcím“ meziškolní mobility. Přináší ale také řadu otázek a pochybností. První a nejzávažnější je, zde je možné propojit modely C a B. V literatuře nacházíme jak faktické spojování konceptů obou teorií (Martin & Spenner, 2009) a snahu o sjednocující teorii (Rogošič & Baranović, 2016), tak i kritiku těchto snah pro

epistemologickou odlišnost obou teorií (Pusztai, 2014). Možnost integrace je zatížena nejednoznačnostmi v použití základních termínů zejména Bourdieuvy teorie. Zdá se, že empirický test prostřednictvím našich případů přinesl upřesnění, které může přispět k dalšímu vývoji vztahu obou teorií: jsou kongruentní a užitečné pro interpretaci odlišných (i když vzájemně provázaných) aspektů zkoumané sociální reality. To se v případech nejzřetelněji ukázalo na rozlišení strategické a reaktivní logiky změny školy jako dvou dynamik, z nichž jedna je více srozumitelná jako hledání lepšího sociálního kapitálu (C) a druhá jako důsledek reakce pole na snahu o hru o pravidla (B).

Analýza případů ale také ukázala, že interpretace procesu transferů je neúplná (kulhající) z pohledu pouze jedné z teorií, což by nahrávalo snahám po integraci obou teorií. Výhodou takové snahy by byla možnost lépe využít v dalším výzkumu jak bohatého rozpracování obou teorií, tak množství empirických výzkumů na nich postavených. Každopádně se nabízí i možné uplatnění dalších modelů dynamické interakce mezi jedincem a sociálním prostředím: teorie pole nabízí i Gestalt model pole K. Lewina, organizační pole autorů DiMaggio a Powel (Martin, 2003) nebo teorie sociální reprezentace S. Moscovici (Lima & Campos, 2015). Pro oblast edukace viděné v interakci komplexně pojatého prostředí a vývoje jednotlivce je významná škola *developmental science*, spojená se jmény U. Bronfenbrennera, G. Eldera, R. Cairnse (Cairns, Elder, & Costello, 1996).

Použití modelu P. Bourdieua komplikuje provázanost vývoje jeho teorie s konkrétními výzkumy vázanými na politické a historické situace, což může zužovat perspektivu uplatnění teorie např. na třídní model uspořádání společnosti. Sám Bourdieu (1985) se s těmito tendencemi kriticky vyrovnává a postupně se snaží předložit velmi široce pojatou teorii, jejímž základem je princip reflexivity a řada teoretických „myšlenkových nástrojů“ umožňující téměř univerzální použití na sociální jevy (Wacquant, 1989). Jednou z otázek týkajících se korektní aplikace jeho modelu je, zda můžeme chápat prostor školy, rodin žáků a místní komunity jako sociální pole. Naše řešení, v souladu s jinými autory (viz úvodní část), předkládáme jako podnět pro diskusi, pro kterou by podrobná prezentace případových studií měla být dobrým základem.

Analýza případů posunula téma meziškolní mobility do oblasti vztahů a komunikace mezi školou a rodinou. K tomu směřují i v úvodu zmínění autoři, kteří se zabývali příčinami MM, zejména Zamora a Mofortová (2013). V domácím prostředí Rabušicová a Pol (1996) ve vztahu rodiny a školy zdůrazňují velmi podobné aspekty, jaké se objevují v našich případech. V jejich výzkumu vyzdvihujeme zejména téma očekávání rodičů, že škola na sebe vezme odpovědnost za výsledky dětí, a zpochybnění tohoto očekávání ze strany učitelů („rodič očekává, že kantor naučí“). Přestupy v našich případech můžeme chápat jako výsledek situace, kdy rodič (jako hlavní aktér změny školy) považuje prostředí školy za nespolehlivé především kvůli jimi



vnímané rezignaci školy na přijetí své části odpovědnosti. Podobné situace popisuje v našem prostředí řada dalších autorů, jako jeden z nejnovějších příspěvků dynamiku transferu v kontextu komunikace mezi školou a skupinou rodičů popisuje Pulišová (2016). Přínosem našeho výzkumu je snaha o případový pohled na simultánní interakci mnoha aktérů a faktorů v jedné významné změně životní trajektorie dítěte.

V tématu vztahu a komunikace vystupuje do popředí téma aktivních nebo nespokojených rodičů. V našich případech se ukazují jako rodiče, jejichž habitus (nebo habitus dětí, o které pečují) neladí s polem, kteří nehrají podle pravidel pole a vnímají jeho vylučující tlak. Stávají se přitom aktivními rodiči, jejichž snahy směřují ke zvýšení sociálního kapitálu instituce (C), což může vést k produkci společného (veřejného) dobra: tedy změny ve struktuře vztahů prospěšné nejen pro ně, ale i pro ostatní žáky a rodiče. Takovouto skupinu rodičů popisují např. Jónsdottir a kolektiv (2017), kteří ukazují, že příčinou může být větší citlivost některých rodičů pro téma pohody (*well-being*) dítěte ve škole (charakteristika na úrovni habitu). Propojení teorií C a B vytváří model, který může dobře popisovat jak moment hledání lepších podmínek, tedy navýšení sociálního kapitálu a zvýšení např. demokratického nebo proinkluzivního charakteru prostředí školy, tak složitost této změny jako zásahu, který musí počítat se silovými dynamikami pole. To může vysvětlit, proč je kategorie aktivních rodičů popisována spíše ve spojitosti s neefektivní komunikací mezi školou a rodinou, a do pozadí ustupuje význam těchto rodičů pro možné zlepšení sociálního kapitálu v prostředí školy a pro reflexi prostředí školy. Případy MM se mohou stát cennou sondou do života školy nejen proto, že jsou vázané na náročnou, krizovou situaci, kde se uplatňuje „accentuation principle“ (Elder, 1996), ale i díky odlišnosti pohledu rodičů, kteří se kvůli snížené ontologické komplikaci pohybují v poli školy sice neobratným způsobem, ale se zvýšenou schopností reflexe.

V našich případech se ukazuje nejen rozhodující váha pozic spojených se symbolickým kapitálem spojeným s polem moci ve škole, tedy pozic formální autority, ale také vliv konkrétní osobnosti, např. ředitele (a tedy jeho habitu) na klima a strukturu pole ve škole. Pokud bychom např. srovnali vliv ředitele Chlapecké školy a Malé školy na otevřenost školy pro komunikaci s rodiči, váha symbolického kapitálu bude v obou případech srovnatelná (určující je autorita ředitele): rozlišující proměnnou je habitus ředitele. Ke stejnému závěru dospívá Ho (2009), která také ve výzkumu nastavení školy ke spolupráci s rodiči nachází habitus ředitele jako rozhodující faktor. Můžeme to chápat jako posun v poznání interakce pole a habitu, který je sice plně v souladu s teorií P. Bourdieua v jejím širokém nastavení (strukturující vliv pole a habitu je obousměrný), ale může vyvolávat určitý rozpor s klasickými výzkumy, jak jsme zmínili již výše.

Téma habitu ve vztahu k poli a institucionálnímu sociálnímu kapitálu je v prostoru školy inspirativní výzvou: nejen jako teoretický nástroj popisu sociálních dynamik, ale pro jeho užší pedagogický význam. Habitus můžeme chápat nejen jako konstrukt vysvětlující sociální chování, ale také jako cílovou strukturu edukace. Cílem školní edukace je také formování osobnostních, charakterových vlastností žáků, a tedy její dopad na etickou a kompetenční stránku jejich vývoje. Eticky laděné rozhořčení a snaha o změnu a jejich vazba na změnu školy jsou přítomné v obou případech. Je pochopitelná citlivost Eviny matky pro procesy komunikace nejen jako mechanismu funkčního ve vztahu k edukaci ve smyslu výuky, ale také ve vztahu k etickému klimatu školy a jeho formujícímu dopadu na charakter žáků. Pokud popisuje komunikační vzorce jako „mafíánské praktiky“, potom tyto vzorce strukturují na úrovni habitu žáků vzorce nezdravé dominance a arogance nebo stejně nezdravého přizpůsobení se a autocenzury. Bylo by zajímavé zabývat se podrobněji vlivem rivality na úrovni institucí v komunitním prostoru na formující se mikroklima školních kolektivů. Tomuto tématu je věnována pozornost např. v oblasti výzkumů šikany (Kolář, 2011). Téma habitu jako pojmu s etickou konotací je součástí již aristotelské konceptualizace etiky jako zdroje šťastného života, jehož základem je dobře zformovaný organismus habitů (ctností).

(Aristotelská) etika ale překračuje redukující empirický rámeček naší analýzy: podobným způsobem i případy přestupů například implikují otázku, jakou odpovědnost je možné od školy očekávat. Tím se posouváme k tradici – pedagogice jako filozoficky fundované preskriptivní vědě o edukaci. Podobný typ diskurzu oživil např. A. MacIntyre (1981), a jeho potenciál pro oblast pedagogiky je zatím jen málo rozvinutý. Významný etický rozměr, relevantní pro život školy a edukaci, má i Colemanův sociální kapitál, který má povahu veřejného dobra (*bonum communis*), kladoucího limity možným asociálním dynamikám hry v poli: díky závazkům, spolehlivosti, kvalitní komunikaci, dobře nastaveným a rozumně uplatňovaným normám a sankcím, poskytovanou podporou.

## Literatura

- Bæk, U. D. (2005). School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk Pedagogik*, 25, 217–228.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Brown, C. (2012). Exploring how social capital works for children who have experienced school turbulence: what is the role of friendship and trust for children in poverty? *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 213–236.
- Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Eds.). (1996). *Developmental science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure, 95–120.
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for rating achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131–147.
- Dvořák, D., & Vyhňálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2), 131–146.
- Dvořák, D., Vyhňálek, J., & Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka. *Studia pedagogica*, 21(3), 9–39.
- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental in sights. In R. B. Cairns, G. H. Elder, & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (s. 31–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188–1218.
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school drop out. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519.
- Haynie, D. L., South, S. J., & Bose, S. (2006). The company you keep: Adolescent mobility and peer behavior. *Sociological Inquiry*, 76(3), 397–426.
- Hladfo, P., & Šlupalová, K. (2018). *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu*. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj. Brno: FF MU.
- Ho, E. S. C. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *School Community Journal*, 19(2), 101–122.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236.
- Jónsdóttir, K., Björnsdóttir, A., & Bæk, U. D. K. (2017). Influential factors behind parents' general satisfaction with compulsory schools in Iceland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 155–164.

- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Ladwig, J. G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371–388.
- Lima, R. D. C. P., & Campos, P. H. F. (2015). Field and group: a conceptual approximation between Pierre Bourdieu and the social representation theory of Moscovici. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 63–77.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Martin, J. L. (2003). What is field theory? *American Journal of Sociology*, 109(1), 1–49.
- Martin, N. D., & Spenner, K. I. (2009). Capital conversion and accumulation: A social portrait of legacies at an elite university. *Research in Higher Education*, 50(7), 623–648.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Cornell Zito, R. (2010). Capital at home and at school: A review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 828–846.
- Poupeau, F., François, J. C., & Couratier, E. (2007). Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22(1), 31–47.
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–534.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia Paedagogica*, 21(3), 167–182.
- Pusztai, G. (2014). The effects of institutional social capital on students' success in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 60–73.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika*, 46(2), 105–116.
- Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81–100.
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., & Palardy, G. J. (1999). *The educational consequences of mobility for California students and schools*. Berkeley, CA: Policy Analysis for California Education.
- Růžička, M., & Vašát, P. (2011). Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole–kapitál–habitus. *Antropo Webzín*, 2, 129–133.
- Scrivens, K., & Smith, C. (2013). *Four interpretations of social capital: An agenda for measurement*. Paris: OECD Publishing.
- Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření. *Sociologické studie*, 06(7). Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Thousand Oaks: Sage.
- Vyhnálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. *Orbis Scholae*, 10(1), 63–96.
- Wacquant, L. J. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26–63.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research* (4. vyd.). Thousand Oaks: Sage.
- Zamora, P. G., & Moforte, M. C. (2013). ¿Porqué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35(140), 48–62.

**Kontakt na autory**

Jan Vyhnálek

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: vyhnalekj@gmail.com

Dominik Dvořák

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

**Corresponding authors**

Jan Vyhnálek

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: vyhnalekj@gmail.com

Dominik Dvořák

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

## Příloha

*Ukázka Ondrovy žákovské knížky v sedmém ročníku (zachován původní pravopis zápisů)*

Datum	Předmět	Obsah sdělení	Hodnocení
10.9.	Fy	Nevhodné chování při hodině, Mgr. LV	
13.9.			
13.9.	Čj	prověrky	4 V.
13.9.	Čj PŘ	ZKOUŠENÍ	2 A.
13.9.	Čj F.	prověrky	4 B.
16.9.	PŘ	prověrky	5 A.
16.9.	Čj.	Pravopis, slovní druhy	5, 3 V.
17.9.	M.	desetinná čísla	4 Ch
20.9.	Čj	dik prověrka	3, 5 V.
20.9.		Neměl Dů na sloh	V.
20.9.		Upozorňuji na zapomínání pomůcek na ČJ.	V.
20.9.	F	Hustota	4 B.
20.9.		Uděluji napomenutí třídní učitelky za hrubé chování ke spolužákovi.	V.
21.9.	I	mapa afriky	5 B.
21.9.	Z.	zkoušení	3 B.
23.9.	Čj	slovní druhy	5 V.
23.9.		Prosím o podpis ředit. volna!	V.
24.9.	D	franzká ř., Stěhování n.	4,4,4 S.
24.9.	M	dělitelné &	4 Ch
30.9.	PŘ	D2 Obratlovci	4 A.
30.9.	PŘ	referát	1 A.
30.9.	Aj	zkoušení slovíčka	2 Z.
30.9.	F	písemka	4 B.
4.10.	PŘ	práce v sešitě	1 A.
4.10.	M	Nedává pozor a má nevhodné poznámky.	Ch
5.10.	M	Opakování geometrie	5 Ch
	D	Nemá referát	5 S.
5.10.	Z	austrálie	5,5 B.
7.10.	Čj	domácí úkol	3 V.
7.10.	ZV	vyhledávání pojmu	1 H.
11.10.	PŘ	referát, Ryby	1 A.
15.10.	M.	objem a povrch krychle, kvádrů	5 Ch
15.10.	Čj	nemám přípravu na sloh	V.
18.10.	PŘ	práce v sešitě	1 A.
18.10.	PŘ	prověrka D3	2 A.
19.10.	Č.j.	vyjmenovaná slova	5,5 V.
20.10.	Čjl.	test – svatý venca.	4! V.
20.10.	AJ	Soustavně vyrušuje, nepracuje	Z.
21.10	ORV	Prověrka – národ	5,2 P.
22/10	M	Neměl 3x domácí úkol!	Ch
25./10.	PŘ.	Ryby – zástupci	2 A.

25/10		Prosím o opravování chyb v prověrkách z ČJ	V.
25/10.	M.	-přísemka Rozšiřování a krácení	4 Ch
26/10.	D.	Opakování	4 S.
26/10.	D	ATILA	4 S.
26/10.	D	KARLOVCI	1 S.
26.10.	Z	Severní Afrika	4,4,4,4 B.
1/11.	Čj. s.	1. kontrolní slohová práce	3 V
! 1/11		Vzhledem k přetrvávajícím problémům s chováním v hodinách matematiky, žádám o návštěvu školy. Termín možno domluvit telefonicky. Chvojková	
1/11		Nevhodné chování ke spolužačce!	V.
2/11		Udělují důtku třídní učitelky za nevhodné chování ve škole a neplnění školních povinností!	V.
2.11.	D.	vikingové	
3.11.	M.	Zlomek a desetinné číslo	4 Ch
4.11.	PŘ.	Opakovaně zapomínám	A.
4/11	ZV	Nemá knížku, nepracuje, otravuje!!	H.
5.11.	M.	zlomky	5 Ch
8/11		Upozorňuji na slabý prospěch v ČJ!	V.
8/11.	PŘ.	D5 – obojživelníci – 1.	4 A.
8.11.	m	prověrka	4 Ch
9.11.	D	Ondra přepíše sešit (dnes neměl).	S.
9.11.	EST	povídka	1 Z.
10.11.	M.	Prověrka – úpravy zlomků	5 Ch
10.11.	Čj.	literární pojmy	4 V.
10.11.	Čj.	zkoušení Mistr Jan Hus	3! V.
11.11.	PŘ.	práce v sešitě	1 A.
11.11.	Čj.	test nauka o slovech	3 V.
11.11.	Čj.	1 kontrolní DIKTÁT	5 V.
12.11.	INF	práce v hodině	2,2,1,1 S.
15.11.	Čj	popis tenečnice	1 V.
15.11.	PŘ	obojživelníci – poznávačka	3 A.
15.11.	F.	síla – zkoušení	3 B
16.11.	Čj.	pravopis doplňovačka	5 V.
16.11.	Čj.	čtenářák	1-,1,1-,1-,1- V.
18.11.	PŘ	práce v sešitě	1 A.
11.11.	M	1. písemná práce	4 Ch
22.11.	Čj.	sloh – Bramboráky	1 V.
22/11		Z důvodu nezaplacení 40,- Kč se Ondra nezúčastnil kult. představení – byl umístěn v 8.B. V.	
22/11	Čj	Stále přetrvává zapomínání pomůcek na ČJ! V.	
25.11.	HV.	čeští skladatelé, díla	2 K.
25.11.	TV	Ondra přes zákaz opustil hodinu TV.	M.
26.11.	F	síla	4 B.
29.11.	Čj.	diktát.	4 V.
			1 V.
29/11		Neopravuje chyby v diktátech z ČJ!	V.

