

Záleská, Klára

## Metodologie provedeného šetření

In: Záleská, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců : náhled do české a norské praxe*. Vydání první Brno: Masarykova univerzita, 2020, pp. 43-59

ISBN 978-80-210-9649-3 (brožováno); ISBN 978-80-210-9650-9 (online ; pdf)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/142916>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

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

# 3 METODOLOGIE PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ

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

Proto jsem se rozhodla v rámci empirického šetření právě pro srovnávací studii, která nastíní, jak se společné imperativy přicházející z globální a nadnárodní úrovně mohou ve dvou prostředích chovat odlišně. Ovšem výzkum pojímající tři úrovně (makro, mezo, mikro) ve dvou různých prostředích (českém a norském) s sebou nese řadu úskalí. Například již rozhodnutí, jak spojit získaná data, jakou strukturu zvolit pro prezentaci výsledků a podobně. Nicméně nejedná se o úskalí neřešitelná. Mým řešením bylo inspirovat se čtyřkrokovou metodou srovnání (Bereday, 1964), která mi byla základem pro zpracování a strukturu celé části prezentující výsledky šetření.<sup>35</sup>

---

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

### 3.1 Výzkumný problém, cíl a design šetření

Výzkumným problémem předkládané publikace je podpora školní adaptace dětí-cizinců. Za hlavní cíl si kladu *porovnat podporu školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí za účelem porozumění procesu v obou zemích a odhalení oblastí, které učitelé v obou prostředích považují za klíčové pro úspěšnost procesu*. Jak vyplývá z povahy hlavního cíle, design empirické části bude koncipován jako srovnávací studie (George & Bennett, 2005; Teune, 1990). Často dochází k pochybnostem o přínosnosti srovnávacích studií. Jejich výsledky však nabízejí jemnější analýzu nedostatků a přínosů různých opatření probíhajících ve vlastní praxi, mají tak potenciál podpořit a inspirovat tvůrce lokálních (regionálních) i národních politik. Výsledky prezentovaného šetření tak mohou sloužit mimo jiné jako podklad k diskusi na téma adaptace dětí-cizinců, dále pomohou pochopit současný stav podpory školní adaptace dětí-cizinců a informovat o současných mezerách a výzvách v této oblasti. Cílem srovnávací pedagogiky je obecně pozitivně využít externí vlivy na daný fenomén a tak pomoci zlepšit situaci ve své zemi (Rust, Johnstone, & Allaf, 2009). Český a norský školský systém pramení z odlišné historie a rozdílného vývoje formovaného odlišnými ideologickými vlivy, proto může text doložit, jak se podobné nadnárodní politické imperativy mohou v realitě jednotlivých zemí projevat rozdílně. Předkládaný výzkum je možné považovat za ojedinělý vzhledem ke komplexně pojaté podpoře školní adaptace dětí-cizinců (ve dvou prostředích a v tříúrovňovém pohledu). Jeho výsledky mohou skutečně pomoci stanovit priority či být inspirací pro vzdělávací politiky i praktiky (učitele).

### 3.2 Zvolená metoda srovnání a výzkumná otázka

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

---

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

kombinují několik metodologických přístupů, i když existuje několik základních návrhů na to, jak by srovnávací studie z metodologického hlediska měla vypadat.

Nejtradičnější je Beredayova čtyřkroková metoda srovnání (Bereday, 1964; Ra-  
bušicová & Záleská, 2016; Vlček, 2015; Bray, Adamson, & Mason, 2007), jejíž kroky  
jsou deskripce, interpretace, juxtapozice a komparace. Tato metoda má i dnes  
komparatistům co nabídnout, a to především díky své snaze komplexně prozkou-  
mat a porovnat zvolený fenomén. Na Beredayově metodě shledávám jako nejpod-  
statnější právě důraz na kontext. Na proces podpory školní adaptace dětí-cizinců  
se tak zaměřuji jako na komplexní proces, který je ovlivněný kontextuálními his-  
torickými, politickými, ekonomickými a sociálními událostmi a podmínkami, jimž  
je v předkládané monografii věnována značná pozornost. Věřím, že jedině tak lze  
čtenáři poskytnout holistický obraz zkoumaného fenoménu. S ohledem na hlavní  
cíl jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku šetření: *Jaké poznatky přináší srovná-  
ní podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?*

První krok zvolené metody srovnání, *deskripce*, nevyžaduje systematický sběr dat.  
V rámci tohoto kroku popisují kontexty<sup>36</sup> vybraných zemí s ohledem na zkoumaný  
fenomén. Proto si za cíl deskriptivní části kladu popsat demografický, historický,  
ekonomický, sociální a politický kontext České republiky a Norska v otázce pod-  
pory školní adaptace dětí-cizinců. Pracuji s teoretickou literaturou, statistickými  
údaji klasickým způsobem jako v teoretické části, zároveň byla v rámci politického  
kontextu použita kvalitativní obsahová analýza vzdělávacích dokumentů. Deskrip-  
tivní část si klade za další cíl popsat důležité okolnosti vstupující do problematiky  
vzdělávání dětí-cizinců a detailněji ukázat, jak je podpora školní adaptace dětí-ci-  
zinců řešena na úrovni vzdělávací politiky. Druhý krok, *interpretace*, předpokládá  
hloubkový přístup ke zkoumanému jevu a systematický sběr dat. Za cíl tohoto  
kroku si kladu porozumět způsobům, jakými dochází k podpoře školní adaptace  
dětí-cizinců v českém a norském prostředí. Třetí krok, *juxtapozice*, předpokládá  
prezentaci shod a rozdílů plynoucích z analýzy dat ve zkoumaných prostředích.  
Za cíl si proto v rámci tohoto kroku kladu předložit shody a rozdíly ve způsobech  
podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na makro (ná-  
rodní), mezo (lokální) a mikro (školní) úrovni. Juxtapozice však nepředpokládá  
další práci se zjištěnými shodami či rozdíly (Vlček & Janík, 2010).

Čtvrtý a poslední krok, *komparace*, předpokládá vztazení srovnávaného feno-  
ménu k nadřazené hodnotě, jedná se o vyšší stupeň zobecnění, kdy se v této chvíli

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

u srovnávaného fenoménu vylučuje vše nepodstatné a individuální a hledají se příčinné souvislosti a podmíněnost výzkumných zjištění (Vlček, 2015), a to obecnými metodami – analýzou, syntézou, abstrakcí, zobecněním a také sekundární interpretací (opětovným čtením dat a vyvozováním závěrů) (Liu, 2008; Švaříček & Šedová et al., 2007). Za cíl si proto kladu za prvé porovnat zjištěné shody a rozdíly v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí na úrovních makro, mezo a mikro. A za druhé popsat oblasti, které čeští a norští aktéři vnímají jako klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců.

### 3.3 Postup při navrhování srovnávacího výzkumu

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

#### 3.3.1 Lokalizace sběru dat a počet případů

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

Čím více zemí zvolíme, tím povrchněji prozkoumáme klíčový fenomén a naopak (Lor, 2011). Jelikož chci na podporu školní adaptace dětí-cizinců nahlédnout hloubkově a v co největší komplexnosti, pro srovnání jsem zvolila pouze dvě země. Podle Lora je v případě takového srovnávání vhodné zvolit země buďto co nejvíce podobné (liší se pouze v jedné nezávisle proměnné), anebo naopak země co nejméně podobné s ohledem na zkoumaný fenomén. Podle tohoto klíče bylo Česko a Norsko zvoleno jako model nejméně podobný<sup>37</sup> (Lor, 2011; George & Bennett, 2005). Ten staví na předpokladu, že zkoumané státy se shodují pouze v jedné nezávisle proměnné, která ovlivňuje závisle proměnnou. Touto společnou nezávisle

---

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

proměnnou je v mém případě *nabídka podpůrných opatření pro nově příchozí děti-cizince* a závisle proměnnou je zkoumaný fenomén – *podpora adaptace dětí-cizinců*.

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

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

| Kritérium  | Česko   | Norsko   |
|--|---|--|
| Délka intenzivnější zkušenosti s přijímáním cizinců        | cca 20 let                                    | cca 50 let                                       |
| Typ sociálního státu <sup>38</sup>                         | hybridní                                      | sociálnědemokratický                             |
| Integrační politika  | decentralizovaná                              | centralizovaná                                   |
| Zodpovědné orgány za integrační politiku <sup>39</sup>     | několik ministerstev a neziskových organizací | Ministerstvo pro děti, integraci a rovnost (BLD) |
| Spolupráce školy se státem a dalšími organizacemi          | malá  | velká  |
| Spolupráce školy s rodiči                                  | malá  | velká  |
| Existence oborů na VŠ v oblasti multikulturního vzdělávání | ne  | ano  |
| Nabídka podpůrných opatření pro děti-cizince               | ANO   | ANO  |

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

Prvním z kritérií je délka zkušenosti obou států s přijímáním cizinců (více viz kapitoly historický kontext v Česku a Norsku). Dalším kritériem je typ společnosti obou států, Norsko je na rozdíl od České republiky známým zástupcem sociálnědemokratického státu (více viz politický kontext Norska v teoretické části).

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

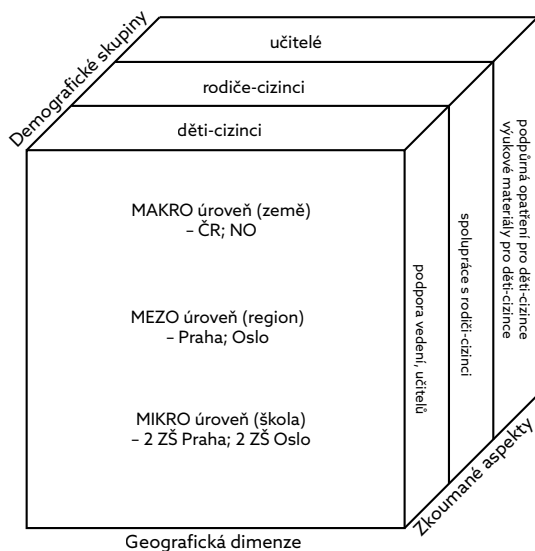
39 Zodpovědnými orgány rozumím ty, které mají ve strategických dokumentech přiřazenou roli podílet se na integračních opatřeních, a současně ty, které reálně poskytují různé aktivity pro integraci cizinců, ačkoli nejsou uvedeny ve strategických dokumentech.

Důležitým kritériem je také centralizovanost integrační politiky, v České republice je decentralizovaná a moc je rozdělena do několika ministerstev a neziskových organizací na rozdíl od Norska, kde integrační politika je kompetencí Ministerstva pro děti, integraci a rovnost. Posledním kritériem vztahujícím se k politickému kontextu je spolupráce státu s dalšími organizacemi.

Další tři kritéria uvedená ve schématu jsou spojena se sociálním kontextem a vzděláváním učitelů. Norské školství je na rozdíl od České republiky charakteristické mimo jiné tím, že klade důraz na těsnou spolupráci a častý kontakt s rodiči. Co se týče vzdělávání učitelů, v České republice zatím, na rozdíl od Norska, neexistují vysokoškolské obory týkající se multikulturní pedagogiky. Nabídka kurzů pro již stávající učitele v oblasti vzdělávání dětí-cizinců není v České republice zdaleka tak široká a využívána, jako tomu je v Norsku. Přes všechny rozdílnosti se oba státy shodují v důležitém bodě, a sice v nabídce podpůrných opatření pro děti-cizince. Oba kontexty nabízejí podpůrná opatření dětem-cizincům garantované školskými zákony, které stojí na stejném základě: rovnosti vzdělávacích příležitostí.

#### 3.3.2 Jednotka analýzy dat

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



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

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

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

### 3.3.3 Techniky sběru dat

Denzin a Lincoln (2003, s. 9–10) tvrdí, že kvalitativní výzkum neupřednostňuje žádný metodologický postup před jiným: „Je složité jasně definovat kvalitativní metodu. Nemá žádnou teorii ani paradigma, které by bylo vlastní pouze kvalitativní



metodě. (...) Kvalitativní výzkumníci používají přístupy, metody a techniky etnometodologie, fenomenologie, rozhovorů, psychoanalýzy, kulturních studií, surveys (velkých studií), zúčastněného pozorování apod. Není možné upřednostňovat žádnou specifickou metodu či praxi nad ostatními.“ Stejně tak neexistují speciální techniky sběru dat srovnávacích studií. Ty využívají běžných technik ostatních kvalitativních výzkumů. Při volbě technik sběru dat jsem volila takové, které nejlépe zachytí zkoumaný fenomén s ohledem na výzkumnou otázku. V následující kapitole představím hlavní techniky sběru dat, nejprve pro makro a mezo úroveň, následně pro mikro úroveň.<sup>40</sup>

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

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

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

---

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

Hlavní technikou sběru dat na mikro úrovni jsou *polostrukurované rozhovory*, které byly pořízeny s vedením a učiteli čtyř základních škol (první stupeň), školní psychologkou, speciální pedagožkou a také zástupci pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP v českém prostředí a PPT<sup>41</sup> v norském prostředí). Vytvořila jsem tři typy schémat rozhovorů: pro vedení, učitele (lehce upraveno pro psychologku a speciální pedagožku) a zástupce PPP/PPT. Každé schéma obsahovalo 30 až 40 otevřených otázek týkajících se toho, jak respondenti vnímají současnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Některé z otázek vyzývaly respondenty k reflexi a okomentování částí zákonů týkajících se vzdělávání dětí-cizinců či úryvků strategických dokumentů.<sup>42</sup> Všechny rozhovory byly předem dohodnuty a probíhaly v prostorách školy, ve kterých respondenti působí. Průměrně trval každý rozhovor 60 minut, přepis jednoho rozhovoru činil průměrně 15 stran, celkový datový korpus tvoří 390 stran.

*Zúčastněné pozorování* ve výuce je další a doplňkovou technikou sběru dat. Švaříček a Šedová (2007) uvádějí, že pozorování je vhodné spojit s rozhovory, jelikož v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci. Pozorovala jsem jednu až tři vyučovací hodiny u každého učitele, se kterým jsem vedla rozhovor. V případě, že jsem mohla u stejného učitele pobýt více hodin, první byla před rozhovorem a další po rozhovoru. První pozorování sloužilo k získání konkrétní představy o tom, jak jednotlivé způsoby jazykové podpory v realitě probíhají, a o tom, jak probíhá výuka daného učitele a jak přistupuje k dětem-cizincům. Zároveň myšlenky, které mě během pozorování napadaly ve vztahu k výuce dětí-cizinců, sloužily jako podklad pro další otázky nad rámec připraveného schématu při následném rozhovoru s učitelem. Tyto otázky, které byly díky pozorování velmi konkrétní a bezprostředně se týkaly dotazovaného učitele a jeho třídy, mi umožnily s každým respondentem navodit příjemnou atmosféru a podpořit otevřenost dotazovaného. Druhé a třetí pozorování u stejného učitele sloužilo jako validace výpovědí učitelů. Během pozorování jsem si dělala terénní poznámky.

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

### 3.3.4 Výzkumný vzorek

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

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

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

pořízeny se zástupcem vedení v každé škole a čtyřmi až pěti učiteli (podle ochoty, časových možností a dostupnosti učitelů) prvního stupně na každé škole, kteří aktuálně vyučují alespoň jednoho cizince. Šlo o třídní učitele, učitele vyučovacího jazyka jako jazyka druhého, učitele vyučovacího jazyka a učitele přípravných tříd. V norské části jsem pořídila také rozhovory se zástupci pedagogicko-psychologické poradny (PPT) jakožto funkčního mezičlánku mezi školou a zřizovateli. V českém prostředí se mi bohužel zástupce pedagogicko-psychologické poradny nepodařilo získat k rozhovorům kvůli vyčerpání poraden způsobené spuštěním inkluzivní reformy, zato jsem získala rozhovor se školní psycholožkou a speciální pedagožkou. Charakteristiku všech respondentů uvádím v příloze č. 2 (každý respondent vystupuje pod pseudonymem).

Pozorování proběhlo v hodinách speciální výuky vyučovacího jazyka pro cizince, běžné výuky vyučovacího jazyka, vyučovacího jazyka v přípravné třídě, individuální výuky vyučovacího jazyka (tzn. individuální intervence) a v případě jedné z norských škol v hodině tzv. stanovištní norštiny<sup>43</sup>. Všechny pozorované hodiny uvádím v příloze č. 3.

#### 3.3.4.1 Kritéria výběru škol

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

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

Druhým kritériem výběru škol byly oblasti (městské čtvrti) vyznačující se přítomností především ekonomických imigrantů. Tím se chci vyhnout pochybnostem o srovnatelnosti škol s rozdílným kontextem a různým typem/statusem cizinců.<sup>44</sup>

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

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

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

jako například krajně vysoký podíl cizinců, školy segregované, školy z extrémně ekonomicky slabých oblastí či školy s výrazně špatnými výsledky svých žáků.

Poslední kritérium výběru škol souvisí s výsledky předchozích výzkumů, které uvádějí, že míra a intenzita podpory školní adaptace dětí-cizinců je ovlivněná počtem cizinců ve škole a mírou zkušeností školy s dětmi-cizinci (Øzerk, 2013; 2009; Øzerk & Øzerk, 2015; Øzerk & Whitehead, 2012; Øia, 2000). Proto byly v každém městě zvoleny školy dvojího typu. Prvním typem (dále označeno jako P1 pro Prahu a O1 pro Oslo) jsou školy s menším počtem cizinců. Do obou škol dochází méně než 16 % dětí-cizinců s ohledem na demografický kontext cizinců obou hlavních měst. Celkově je v Norsku třikrát více dětí-cizinců než v České republice, takže i ve vybraných školách dodržují tento poměr (taktéž u škol druhého typu)<sup>45</sup>. Školy P1 a O1 reflektují běžnou praxi v rámci vzdělávání dětí-cizinců a mohou reprezentovat také běžné školy z menších měst v obou zemích, kde nemají s cizinci velké zkušenosti. Obě školy jsou situované v oblasti, kde žijí jak cizinci, tak majoritní populace, rodiče však mají většinou střední a často vysokoškolské vzdělání. Někteří učitelé mají nějaký typ vzdělání pro výuku v multikulturních třídách, ale většina žádný takový kurz nemá, školy nenabízejí přípravnou třídu pro děti-cizince ani nevyužívají pravidelně služeb asistentů pro jednotlivé cizince. Nabízejí speciální výuku majoritního jazyka jako jazyka druhého.

Druhým typem škol (P2 pro Prahu a O2 pro Oslo) jsou školy s větší zkušeností s dětmi-cizinci. Do obou škol dochází alespoň 16 % a méně než 80 %<sup>46</sup> dětí-cizinců, s ohledem na demografický kontext cizinců obou hlavních měst. Školy P2 a O2 jsou typem škol, kam docházejí děti především ekonomických imigrantů střední vrstvy a rodiče mají většinou středoškolské vzdělání. Obě školy jsou situované v oblasti, kde žijí cizinci spolu s majoritní populací. Učitelé jsou většinou částečně vzdělání v oblasti multikulturní výuky (ať už obor na VŠ, školení či doplňující kurz pro učitele v rámci DVPP), školy nabízejí přípravnou třídu (nejen) pro děti-cizince, speciální výuku vyučovacího jazyka jako jazyka druhého, využívají asistentů pedagogů a nabízejí volnočasové aktivity pro děti. Základní charakteristiky škol jsou shrnuty v následující tabulce.

45 Jinými slovy, česká škola s 16 % cizinců by nebyla v českém prostředí škola s nízkým počtem dětí-cizinců, ale naopak vysokým. V norském prostředí (hlavním městě) je však takové procento cizinců v základních školách naprosto běžné, ve východní části Osla je procento cizinců ve školách naopak často dokonce vyšší.

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

**Tabulka 2:** Kritéria výběru škol

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

### 3.4 Analytický proces zvolené metody srovnání

Po celou dobu analýzy dat mě provázela Georgova a Bennettova (2005) otázka: „*A co jako? (So what...?)*“, kterou výzkumníkům doporučuje mít neustále na paměti při koncipování, provedení i sepisování své studie. Jinak řečeno, výzkumník by se měl neustále ptát sám sebe: „*A co jako? Co tím chci říct? Zjistím něco, co ještě nevím? K čemu je dobré to, co zjistím?*“ Analytický proces započal již studiem literatury, sběrem dat, pokračoval prepisem, čištěním dat a jejich strukturalizací. Jak jsem

<sup>47</sup> Podle toho, co sdělilo vedení škol.

zmínila výše, jednotlivé kroky použité Beredayovy metody srovnání vyžadují různou práci s daty. Proto v následující tabulce uvádím, jaký analytický proces jsem použila v jednotlivých krocích, a současně představím, v jaké formě jsou prezentovány výsledky jednotlivých analytických kroků.

**Tabulka 3:** Použitý analytický proces

| Krok               | Zdroj dat   | Způsob práce s daty                               | Výsledek   |
|--------------------|---|---|--|
| <b>Deskripce</b>   | shromažďování a studium literatury  | analyticko-syntetická práce s textem              | text části 1: o českém a norském kontextu                  |
|                    | sběr dat: shromažďování českých a norských národních vzdělávacích dokumentů                             | kvalitativní obsahová analýza                     | texty části 1: politický kontext                           |
|                    | sběr dat: shromažďování pražských a osloských regionálních vzdělávacích dokumentů                       | kvalitativní obsahová analýza                     | texty části 1: politický kontext                           |
| <b>Intepretace</b> | sběr dat: pořizování rozhovorů, pozorování, práce se školními dokumenty v pražských a osloských školách | přepis sesbíraných rozhovorů a terénních poznámek | texty části 2: mikro úroveň (případové studie)             |
|                    |   | otevřené kódování                                 |  |
|                    |   | tvorba kategorií a kostry analytického příběhu    |  |
| <b>Juxtapozice</b> | texty makro, mezo, mikro úrovně   | identifikace podobností a rozdílů                 | text části 3: přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů |
|                    | <b>Komparace</b>  | přehledová tabulka zjištěných shod a rozdílů      | samotné srovnání   |

Před samotnou prací s daty na makro a mezo úrovni jsem všechny shromážděné dokumenty nahrála do programu Atlas.ti, ve kterém byly podrobeny analýze. Při tvorbě konceptů jsem použila deduktivní i induktivní přístup k datům. Deduktivní přístup spočíval v kvalitativní obsahové analýze (Mayring, 2000) českých a norských legislativních a strategických vzdělávacích dokumentů. Vzhledem k povaze zkoumaného fenoménu a cílům studie jsem zvolila *sumativní* obsahovou analýzu (Hsieh & Shannon, 2005). Oproti ostatním přístupům předpokládá existenci klíčových slov na začátku procesu analýzy, která jsou v textu dohledávána. Nejprve

jsem shromáždila spektrum současných vzdělávacích dokumentů, ve kterých jsem hledala následující klíčová slova: děti-cizinci, vzdělávání cizinců, imigranti, dostupnost vzdělání, etnicita, podpůrná opatření, hodnocení, rovné vzdělávací příležitosti, rovnost, diskriminace, inkluzivní vzdělávání, vzdělávání učitelů, multikulturní škola (či slova jim příbuzná). Analýza jdoucí po výskytu konkrétních slov nebo sousloví v textu se označuje jako manifestní analýza obsahu (Potter & Levine-Donnerstein, 1999), kdyby se analýza zastavila v tomto bodě, šlo by o kvantitativní obsahovou analýzu soustřeďující se na frekvenci výskytu slov (Kondracki, Wellman, & Amundson, 2002). Součástí sumativního přístupu kvalitativní obsahové analýzy je latentní analýza textu. Odkazuje na proces interpretace obsahu (Hsieh & Shannon, 2005; Holsti, 1969). K textu přistupuje jako k samostatným slovům a jejich vztahu k určitému fenoménu spíše než k analýze dat jako celku. V předkládané studii se soustředím na objevování skrytých významů slov a slovních spojení díky práci s kontextuálními informacemi (Morse & Field, 1995; Babbie, 1992; Catanzaro, 1988). Následně jsem všechny sesbírané dokumenty podrobila také otevřenému kódování, které mi umožnilo detailněji tematicky roztrždit nasbírané dokumenty s cílem zamezit případně tomu, že bych opomenula nějaké téma, které se v dokumentech objevuje a je relevantní pro zkoumaný fenomén. V rámci mikro úrovně jsem postupovala induktivním přístupem k analýze pořízených rozhovorů a terénních poznámek z pozorování. Všechny rozhovory a terénní poznámky byly přepsány a nahrány do programu Atlas.ti, kde byly podrobeny otevřenému kódování<sup>48</sup> (Švaříček & Šeďová et al., 2007; Charmazová, 2006; Strauss & Corbinová, 1999). Takto vzniklé kódy byly následně kategorizovány (přehled vytvořených kategorií pro všechny případové studie uvádím v příloze č. 4).

### 3.5 Časový harmonogram sběru dat

Zajišťování vstupu do terénu bylo zahájeno v lednu 2016 v Oslu, kdy jsem se snažila získat ke spolupráci dle nadefinovaných kritérií dvě oselské školy. Po úvodních neúspěších se podařilo získat právě dvě školy. Veškeré rozhovory a pozorování proběhly v průběhu března až května a každý trval zhruba hodinu. V květnu se mi také podařilo setkat se s ředitelem PPP pro celé Norsko, který mi poskytl 1,5hodinový rozhovor, a díky jeho pomoci jsem mohla mluvit také s přiděleným zástupcem PPT pro školu O2. Následovaly přepisy všech rozhovorů (v norštině) a pozorování (terénních zápisků, které jsem si vedla norsko-česky). Průběžně jsem také během sedmiměsíčního pobytu v Oslu shromažďovala dokumenty, které jsem začala postupně analyzovat v programu Atlas.ti, a současně jsem využívala výborně

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

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

Během léta a podzimu 2016 jsem analyzovala přepsaná data a přemýšlela nad hlavními zjištěními, abych věděla, na co se mám soustředit při sběru dat v Praze. Podzim 2016 byl taktéž věnovaný přípravě na sběr dat v Praze a kontaktování potenciálních respondentů v Praze. Po delším snažení jsem získala ke spolupráci dvě pražské školy, které jsou otevřené cizincům a také veřejnosti, proto mě obě školy rády uvítaly. Sběr dat proběhl na jaře 2017 (v průběhu března až května) spolu se shromažďováním dokumentů k obsahové analýze. Rozhovory s učiteli proběhly na každé škole.

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

### 3.6 Validita a etická dimenze výzkumu

Pro zvýšení validity výzkumu jsem využila triangulaci v technikách sběru dat. Dále jsem validitu zvýšila výběrem respondentů, kteří mají mít bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem (Švaříček & Šedřová et al., 2007), což se podařilo. Na druhou stranu jsem chtěla zjistit, jak jsou na tom i učitelé s menším kontaktem s cizinci, takže záměrně jsem hovořila i s těmi, kteří tolik zkušeností nemají.

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

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

Strauss a Corbinová (1999) odkazují na důležitost zvyšování teoretické citlivosti, čímž mají na mysli schopnost badatele rozlišovat jemné detaily ve významu údajů. Teoretická citlivost závisí na zkušenosti a znalostech výzkumníka v dané

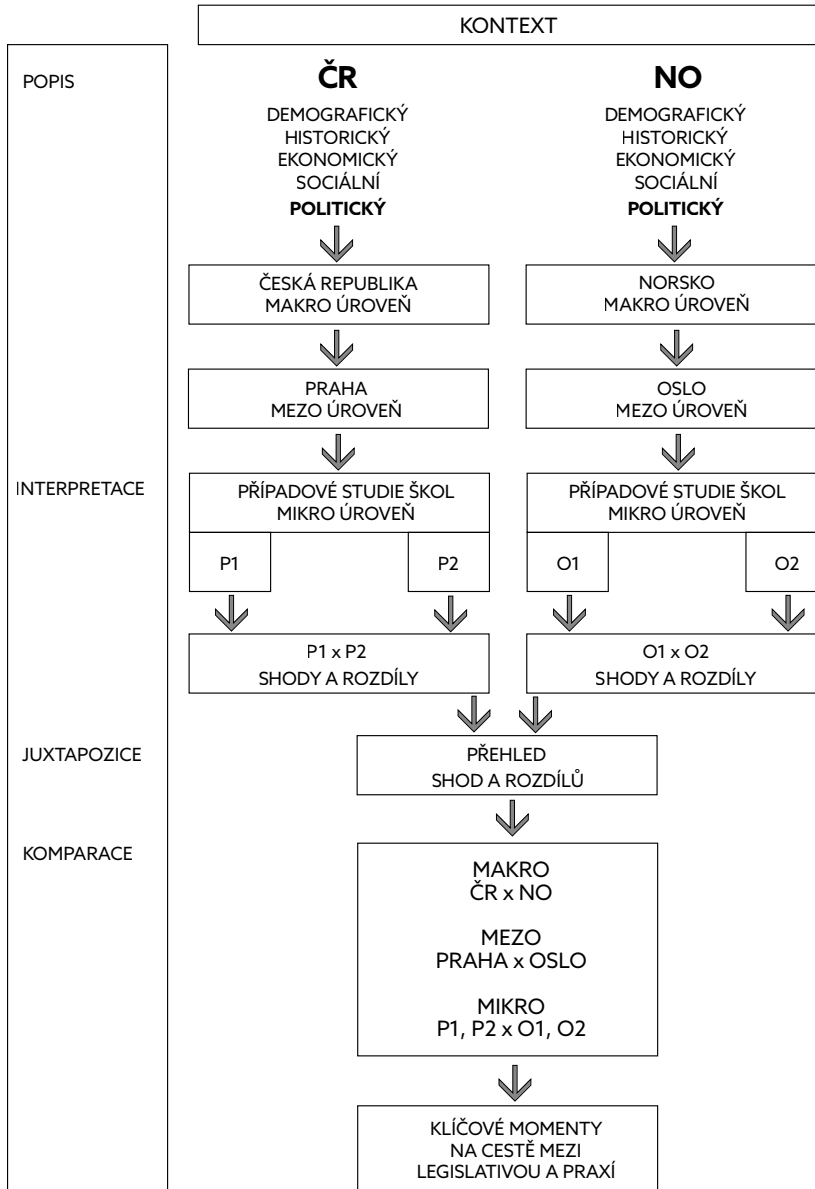


oblasti. Jinými slovy jde o schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. Vzhledem k tomu, že tento text je pro mě prvním větším samostatným projektem, jsem se snažila již od počátku přemýšlení o výzkumném šetření zvyšovat svou teoretickou citlivost četbou odborné literatury, sledováním tematicky příbuzných skupin/stránek na sociálních sítích, diskusemi se zkušenějšími odborníky a účastí na řadě konferencí a přednášek týkajících se tématu vzdělávání cizinců obecně.

Při sběru a zpracování dat jsem se snažila teoretickou citlivost zvyšovat neustálým kladením otázek: Kdo? Kdy? Co? Proč? A co jako? Dále porovnáváním svých výsledků se vzdálenými jevy (v českém prostředí například srovnáváním s výzkumy týkajícími se integrace romských žáků, což mě přivedlo na další otázky, které jsem použila při vlastní analýze) a také technikou mávání červeným praporkem (všechny techniky viz Strauss & Corbinová, 1999, s. 53–69), což je další technika, jak za daty vidět víc, než je na první pohled zřejmé.<sup>49</sup>

---

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



**Obrázek 3:** Schéma způsobu prezentace dat v empirické části