

NEOČEKÁVANÉ EFEKTY ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ PŘÍSTĚHOVALCŮ V NORSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

UNEXPECTED SIDE EFFECTS OF INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN IN THE NORWEGIAN PRIMARY SCHOOL

KLÁRA ZÁLESKÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá témou začleňovania detí prisťahovalcov do norských základných škôl. Predstavuje najprv teoretický kontext témy, vývoj norskej integračnej politiky a následne výsledky empirického výskumu. Ten diskutuje (ne)úspešnosť jednej osloskej školy v začleňovaní prisťahovaleckých žiakov. Jelikož ze školy deset let postupně odcházeli žáci majoritní společnosti, hlavní výzkumná otázka zní: Proč ze školy zaměřené na přijímání prisťahovalců odcházejí norští žáci. Při řešení bylo použito metody případové studie a v jejím rámci tři techniky sběru dat: rozhovorů, analýzy dokumentů a zúčastněného pozorování. Výzkum ukázal, že učitelé sledované školy kladli příliš velký důraz na podporu prisťahovaleckých žáků, což vedlo k oslabení pozice norských žáků, kteří začali odcházet na školy s nižším procentem prisťahovalců. Důležitou roli při odchodu norských žáků hrála rovněž specifická prisťahovalců, komunikace s prisťahovaleckými rodiči, organizace výuky na škole a zvolená integrační opatření.

Klíčová slova

dítě prisťahovalec, integrace, integrační politika, multikulturní výchova

Abstract

This text deals with the topic of integration of immigrant children in the Norwegian primary schools. Paper firstly introduces a theoretical context and the Norwegian integration policy, then it presents results of empirical research. The research discusses (un)success of one chosen school in Oslo in the field of integrating immigrant children. Because the Norwegian pupils were gradually leaving the school, the main research question is: Why are Norwegian pupils leaving the school characterized by receiving immigrant children? As a method was chosen a case study and three techniques of data collection: interviews, document analysis and observation. Research has shown that teachers put too much emphasis on supporting immigrant pupils, which led to a weakening of the position of Norwegian pupils who began leaving the school and started to attend other schools with lower percentages of immigrants. An important role in the leaving of Norwegian pupils plays immigrant specificity, communication with immigrant parents, the organization of teaching and integration measures chosen at school.

Keywords

immigrant child, integration, integration policy, multicultural education

Úvodem

Přistěhovalectví se stává stále častějším tématem odborných debat, ať už v oboru sociologie, ekonomiky, politiky či pedagogiky. Díky zvyšujícímu se počtu lidí stěhujících se ze své vlasti do jiné země se i celý svět stává více multikulturním. Státy přijímající imigranty si dávají za úkol připravit novým obyvatelům rovné podmínky ke studiu, práci a životu celkově. Různé země volí různé přístupy k cizincům. Například Velká Británie a Skandinávie zvolila multikulturní model¹, Francie a Nizozemsko model asimilacionistický². Nelze říci, že některý z přístupů je naprosto špatný a jiný zase bez chyby, neboť v každé zemi dochází ke tření a konfliktům mezi majoritní společností a imigranty. Skandinávie se tradičně světu prezentuje jako příklad fungující multikulturní společnosti. Zaměřila jsem se proto na jednu ze skandinávských zemí, na Norsko, a zajímalo mě, v čem je typický jeho přístup k přistěhovalcům a zda realita odpovídá vstřícné legislativě a doporučením týkajícím se úspěšného začleňování³ přistěhovalců. Děti jsou budoucnost a je důležité zabývat se začleňováním hned u nich. Rozhodla jsem se proto ve svém výzkumu zaměřit na integraci dětí přistěhovalců do norských základních škol.⁴

Předkládaný text je aktuální i pro českou situaci. Uvádí příklady integračních opatření skandinávského modelu, které Norsko ve školství realizuje několik desítek let. V českých základních školách tvoří děti přistěhovalci⁵ zatím necelá dvě procenta (14 300) z celkového počtu žáků (ČSÚ, 2011). Jejich počet ale stoupá a Česká republika hledá stejně jako ostatní země cesty k úspěšné integraci.

¹ Multikulturní model předpokládá začlenění jednotlivců a skupin příznáním participace bez ztráty sociokulturní etnické identity. Aktivní účast na společenském dění je považována za základ pro absenci etnického konfliktu (Stojarová, 2004).

² Asimilacionistický model vychází z „práva země“ (*ius solis*), což v praxi znamená, že každý imigrant po pěti letech legálního pobytu může požádat o udělení státního občanství. Lze hovořit o smlouvě mezi jednotlivcem a státem. Tento typ integrace je ovšem chápán současně jako kulturní asimilace (Stojarová, 2004).

³ Pojmy začleňování a integrace jsou v textu používány jako synonyma.

⁴ V příspěvku je představena teorie, metodologie a vybrané výsledky výzkumu, který byl součástí širšího projektu v rámci magisterské diplomové práce (Záleská, 2014).

⁵ V literatuře se lze také setkat s označením dítě/žák cizinec či dítě/žák s odlišným mateřským jazykem.

Teoretická východiska

V první polovině sedmdesátých let dvacátého století došlo ke změně pohledu na to, jak by Norsko mělo přistupovat k přistěhovalcům. Do sedmdesátých let byl systém nastaven na principu asimilace.⁶ Na začátku sedmdesátých let vláda přešla k multikulturnímu modelu v přístupu k cizincům. Vydala novelu zákona o přistěhovalcecké politice, ve které stojí, že imigranti mají právo na zrovnoprávnění své kultury a svého jazyka (NOU, 1973). O sedmdesátých letech mluvíme jako o počátku norského sociálního státu⁷ a země začala v této době díky pozitivním opatřením pro cizince zaznamenávat velký příliv imigrantů, především těch, co žádají o azyl. Zvolený multikulturní model zaručuje, že přistěhovalci nemusí přijmout dominující kulturu. Každý má právo na uchování kultury vlastní. Imigranti jsou začleňováni do společnosti, participují na pracovním trhu, mají stejná práva a příležitosti jako občané majoritní společnosti. Je od nich ale vyžadována pracovní kvalifikace, respektování norských zákonů a znalost norského jazyka. Integrace je dvousměrný proces a od norských občanů se naopak očekává, že se přizpůsobí multikulturnímu prostředí a spolupráci s přicházejícími přistěhovalci (Brochmann, 2006).

Přijímání imigrantů a s tím spojené začleňování nově příchozích je v Norsku vnímáno jako přirozená součást sociálního státu (Brochmann, 2006). Cílem norské integrační politiky je udělat ze země nejvíce začleňující společnost světa. Aby Norsko dosáhlo svého cíle, vypracovala vláda roku

⁶ Při asimilaci jsou přistěhovalci ve všech směrech přizpůsobeni většinové společnosti, upustí od svých kulturních tradic a přijmou za své tradice a zvyky majoritní společnosti (Giddens, 1997).

⁷ V roce 1947 Norsko obdrželo od USA tři biliony norských korun (9,2 bilionů korun českých) v rámci Marshallova plánu. Podmínky pro obdržení této sumy zahrnovaly liberalizaci obchodu a ekonomické aktivity. Norská vláda do té doby značně regulovala ekonomiku. Udržovala vyšší mezd a cen na nižší a stabilní úrovni, zatímco podporovala vysokou úroveň ekonomické aktivity a zaměstnanosti. Tato regulovaná a plánovaná ekonomika se musela proměnit v řízenou kapitalistickou tržní ekonomiku. To se stalo základem pro známý skandinávský model – kombinace ekonomické výkonnosti a minimální nerovnosti se státními sociálními benefity. Vláda začala vést politiku založenou na myšlence, že stát je zodpovědný za blaho jeho lidí, cizince nevyjímaje. Reformy podporující tuto myšlenku byly zaváděny především v sedmdesátých letech a všechny byly založeny na rovnoprávnosti lidí a rovných příležitostech pro všechny. Aby Norsko dosáhlo svých cílů, muselo zabezpečit vysokou zaměstnaností obyvatelstva bez ohledu na jejich původ. Penze, zdravotní systém, podpora v chudobě, podpora v nezaměstnanosti, vzdělání zdarma a dotované kulturní události byly proto stěžejními body, na které se vláda soustředila při tvorbě moderního norského státu (Maagero & Simonsen, 2008).

2006 akční plán s návrhy, dílčími cíli integrace a indikátory měření míry integrace. Ty jsou každoročně zkoumány Ministerstvem pro děti, začleňování a rovnost (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006). Norský parlament ve svých pravidelných zprávách rozlišuje mezi integrační politikou a politikou začleňování znevýhodněných ve společnosti. **Integrační politika** se zabývá obyvateli, kteří do země imigrovali, a dbá na to, aby se imigranti stali plnohodnotnými obyvateli Norska se všemi právy a povinnostmi, které mají Norové (Sandbæk & Tronstad, 2011). **Politika začleňování znevýhodněných** se vztahuje k celé populaci a soustředí se především na sociálně slabé rodiny, z nichž většinu tvoří přistěhovalecké rodiny. Hlavním objektem jejího zájmu jsou proto i děti narozené imigrantům v Norsku. Politika začleňující znevýhodněné má širší perspektivu a zabývá se i přípravou majoritního obyvatelstva na společné soužití s přistěhovanci. Od roku 2010 má integrační politiku a politiku začleňování znevýhodněných v péči Ministerstvo pro děti, začleňování a rovnost (BLD⁸).

Vzdělávání přistěhovalců je jednou z priorit země (Aasen, 2012). Norsko plní v této oblasti strategický plán z roku 2007 nazvaný *Rovné příležitosti ve vzdělání a praxi* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Hlavními body jsou důraz na jazykovou výuku (což je reakcí na nízkou znalost norštiny mezi přistěhovanci), zlepšení prestiže škol s vysokým procentem přistěhovalců a zvýšení procenta přistěhovalců, kteří pokračují ve studiu na střední škole (Utdanningsdirektorat, 2010). Svých cílů se Norové snaží dosáhnout především zvyšováním počtu dětí v mateřských školách, zaměstnáním více dvojjazyčných učitelů a prohloubením spolupráce mezi rodiči a učiteli. Za plnění tohoto plánu zodpovídá instituce UDIR⁹, která těsně spolupracuje s organizací NAFO¹⁰.

Samotní učitelé se drží *Národního vzdělávacího plánu M87¹¹* (Ålvik & Mæhle, 1988), ve kterém jsou podrobně popsány principy a cíle výuky norský nemluvících žáků. Školy mohou na základě tohoto plánu žákům cizincům nabídnout

⁸ BLD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: Ministerstvo pro děti, rovnost a začleňování).

⁹ UDIR (Utdanningsdirektorat: Norské ředitelství pro vzdělávání) je zodpovědné za rozvoj mateřských, základních a středních škol.

¹⁰ NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring: Národní centrum multikulturního vzdělávání) bylo založeno roku 2004 na základě vládního strategického plánu *Rovnost vzdělávání v praxi: Strategie pro lepší vyučování a větší účast jazykových minorit ve školách a dalším vzdělávání 2004-2009*.

¹¹ M87 (Mønsterplan for grunnskolen: Záměr základního vzdělávání). V tomto záměru byly roku 1987 poprvé formulovány cíle vzdělávání jazykových minorit, dále zde byl popsán plán výuky mateřského jazyka žáků přistěhovalců a norštiny jako druhého jazyka (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

řadu podpůrných opatření. Například ti, kteří mají jiný než norský či sámský¹² mateřský jazyk, nebo neumí norský v takové míře, aby zvládali běžné vyučování, mají právo na zvláštní výuku norštiny. Úroveň znalosti norského jazyka se zkoumá standardizovanými diagnostickými testy NSL¹³ vytvořenými organizací NAFO. Testy zjišťují porozumění slovní zásobě, schopnost tvoření slov a gramatiku. Právo na zvláštní výuku norštiny je zaneseno také ve Školském zákoně § 2–8. Podle téhož zákona mají děti s odlišným mateřským jazykem nárok na dvojjazyčnou výuku.¹⁴ Nově příchozímu žákovi s odlišným mateřským jazykem nabízí norská legislativa také výuku norštiny v přípravných třídách. Pokud kmenová škola z různých důvodů nemůže poskytnout dvojjazyčnou výuku či výuku v přípravných třídách, je povinností vedení školy zajistit žákům místo ve škole, která takovou výuku nabízí, pakliže rodiče projeví zájem (Ålvik & Mæhle, 1988). Přípravné třídy se dělí na tzv. *mottaksgrupper* (příjemné skupiny), do kterých jsou umístěni žáci v případě, že již v zahraničí chodili do školy. Druhým typem jsou tzv. *alfabetiseringsgrupper* (alfabetizační skupiny), do nichž jsou zařazeni žáci, kteří do školy ještě nechodili a začínají se čtením a psaním. V přípravných třídách žáci zůstávají různě dlouho, od několika týdnů až po jeden rok, podle dosažené úrovně norštiny.

Metodologie

Předmět výzkumu a výzkumné otázky

Většina dostupné literatury se zabývá tím, jak Norsko podporuje příchozí imigranty, jen málo se však lze dočíst o tom, jak veškerá opatření ovlivňují populaci norskou. Zajímalo mě proto, jak probíhá výuka na škole s vysokým počtem přistěhovalců a jak učitelé přistupují k žákům norským a přistěhovalcům. Pro svůj výzkum jsem si zformulovala hlavní výzkumnou otázku:

¹² Sámský jazyk je mateřským jazykem populace Sámů, jež žije na severu čtyř zemí: Norska, Švédska, Finska a Ruska. V těchto oblastech se usídlili ještě předtím, než byly vytvořeny hranice skandinávských států. Po vytvoření hranic docházelo dlouhou dobu k velkým neshodám a bojům mezi sámskou populací a národy, jež si přivlastnily jejich půdu. Sámům byl zakázován jejich jazyk i jejich kultura. V Norsku byly spory ukončeny roku 1987, kdy norská vláda vydala tzv. Sámský zákon (s aktualizací z roku 1991). Ten dává všem Sámům právo na používání sámského jazyka na oficiálních místech (na státních, krajských a obecních úřadech, též ve zdravotnických a sociálních zařízeních, ve školách a náboženských službách). Taktéž roku 1987 se sámský jazyk stal vedle norštiny oficiálním jazykem Norska. V Norsku (na severu a v Oslu) dnes žije mezi 30 000–50 000 Sámů (Magerø & Simonsen, 2008).

¹³ NSL (Norsk som læringsspråk: norština jako vyučovací jazyk).

¹⁴ Dvojjazyčnou výukou rozumíme výuku v mateřském jazyce, výuku mateřského jazyka, výuku v norštině a zvláštní výuku norštiny jako druhého jazyka (Aasen, 2012).

Jak probíhá vyučování na norských školách s vysokým procentem žáků přistěhovalců? Vzhledem k povaze výzkumné otázky jsem provedla kvalitativní výzkum zaměřený na každodenní chod jedné z osloských škol a na její práci v oblasti integrace dětí přistěhovalců do norské společnosti. Jelikož v době výzkumu odešlo ze sledované školy posledních deset norských žáků a ze školy se stala stoprocentně přistěhovalecká škola, položila jsem si otázku, která bude řešena v tomto příspěvku: Proč norští žáci odcházejí ze školy vyznačující se přijímáním přistěhovalců? Při hledání odpovědi se ukázalo, že důležitou roli hraje to, jaká jsou specifika žáků přistěhovalců, jaká je komunikace s přistěhovaleckými rodiči, jak probíhá výuka na škole a jaká integrační opatření škola realizuje. Na tyto otázky v následujícím textu odpovím.

Metoda a techniky sběru dat

Jako výzkumný design jsem zvolila případovou studii. Kritérii výběru byla poloha školy, počet cizinců, který měl být co nejvyšší, a dlouholetá tradice školy v práci s přistěhovalci. Dle těchto kritérií byla zvolena jedna osloská škola s počtem 270 žáků. Pro žádného z nich není norština mateřským jazykem. Žáci pocházejí z různých států Afriky a Asie. Na škole působí celkem 20 pedagogů.

Při realizaci výzkumu jsem využila tři technik sběru dat: analýzy dokumentů, rozhovorů a pozorování. Začala jsem studiem následujících dokumentů: strategické a legislativní dokumenty týkající se výuky žáků přistěhovalců (*Obecná pravidla pro základní školy v Oslu*, *Strategický plán pro školní rok 2013/2014*, *Plán pro rozvíjení čtení a psaní 2013/2014*), kronika školy, výukové plány učitelů, články týkající se dané školy, které za poslední tři roky vyšly v novinách *Aftenposten*, *Dagbladet* a *Osloavisen*. Uvedené dokumenty poskytl data o legislativních opatřeních týkajících se integrace přistěhovalců, o organizaci vyučování a také o pověsti školy a oblasti, ve které se nachází.

Hlavní technikou sběru dat byly rozhovory. Nejprve jsem pořídila polostrukturované rozhovory se čtyřmi pedagogy: ředitelem Jonase (ve funkci pět let) a třemi třídními učiteli: Thomas (na škole učí sedm let), Teige (na škole učí tři roky) a Kristine (na škole učí jeden rok).

Další rozhovor byl pořízen s pěti žáky navštěvujícími školu: Kajla (8 let, původem z Turecka, v Norsku šest let), Paula (10 let, původem z Íránu, v Norsku čtyři roky), Gaim (11 let, původem z Pákistánu, v Norsku pět let), Amir (9 let, původem ze Somálska, v Norsku dva roky), Ali (9 let, původem z Pákistánu, v Norsku tři roky). Všichni žáci hovoří doma s rodiči mateřským jazykem a ve škole mají problémy s norštinou. I proto mají špatné výsledky v ostatních předmětech.

Protože mě zajímaly důvody odchodu norských žáků, kontaktovala jsem také bývalé norské žáky a s pěti pořídila skupinový rozhovor: Jolanta (15 let), Olav (9 let), Kari (10 let), Magnus (12 let), Bjørn (12 let). Všichni žáci odešli

ze sledované školy kvůli vysokému počtu přistěhovaleckých žáků. Někteří přešli na školu, která je té sledované nejbližší. Do ní chodí také vysoké procento přistěhovaleckých žáků. Další žáci začali dojíždět do jiné čtvrti, ve které jsou školy s nízkým procentem přistěhovaleckých dětí.

Poslední sada rozhovorů proběhla s pěti norskými rodiči, jejichž děti ze sledované školy odešly: Bjarte (otec), Bert (otec), Borhilda (matka), Monika (matka) a Toril (matka). Toril mi poskytla kontakt na své známé matky a otce, kteří taktéž odhlásili své děti z dané školy. Zajímalo mě, jak oni vnímali chod školy. Rodiče dětí přistěhovalců se bohužel nepodařilo získat ani přes snahu kontaktovat je přes učitele, e-mailem, školní nástěnkou a nakonec i osobně před školou. Výpovědi některých přistěhovaleckých rodičů jsou zachyceny zprostředkovaně prostřednictvím výpovědí žáků přistěhovalců, kteří se rozhovoru zúčastnili. Všechny rozhovory proběhly v průběhu října a listopadu 2013 v Oslu a trvaly zhruba 60 minut.

Vznikly tři sady rozhovorů s ohledem na tři skupiny respondentů.¹⁵ V případě učitelů se otázky soustředily na tyto čtyři oblasti: zkušenost s výukou cizinců, příprava na vyučování, průběh vyučování a klima ve třídě. Rozhovory s norskými žáky obsahovaly otázky týkající se tří okruhů: organizace vyučování na sledované škole, studijní výsledky a kamarádství mezi žáky. Otázky pro žáky přistěhovalce pokrývaly čtyři oblasti: začátky v norské škole, osvojování norštiny, studijní výsledky žáků, kamarádství s ostatními žáky. Sadu otázek pro rodiče tvořily dva okruhy: zkušenosti rodičů s přistěhovalcem a zkušenosti se sledovanou školou.

Poslední použitou technikou bylo zúčastněné pozorování, které probíhalo v říjnu a listopadu 2013. Účastnila jsem se tří devadesátiminutových hodin norštiny. Při hodinách jsem pořizovala terénní zápisky. Sledovány byly interakce mezi žáky navzájem, mezi učitelem a žáky a prvky multikulturního vyučování.

Analýza dat

Veškerá data získaná z rozhovorů a pozorování byla nahrána do programu ATLAS.ti. Celý datový materiál jsem podrobila kódovacím procedurám. Začala jsem otevřeným kódováním. Data byla nejprve konceptualizována. V této fázi byl text rozdělen do menších jednotek, kterým byly přiřazovány kódy reprezentující obsah textu. V další fázi čtení byla data kategorizována,

¹⁵ Dále budu v textu za jmény respondentů používat pro snadnější orientaci následující označení: ředitel (Ř), učitel (U), norská matka (M), norský otec (O), norský žák (NŽ), přistěhovalecký žák (PŽ).

kdy byla dle obsahové podobnosti kódů řazena do nových kategorií. Stejným způsobem byla zpracována také většina dat získaných z uvedených dokumentů. Nakonec vzniklo šest následujících kategorií: legislativa, integrační opatření školy, specifická přistěhovačů, (ne)komunikace rodičů přistěhovačů, odchod norských žáků a snaha získat zpět norské žáky. S kategoriemi vzniklými otevřeným kódováním jsem pracovala technikou vyložení karet (Švaříček & Šedřová, 2007). Nejprve jsem kategorie schematicky zpracovala do takzvané kostry analytického příběhu a poté jsem se věnovala postupně každé kategorii zvlášť. Pročetla jsem opět všechna data související s každou kategorií (díky kódům, které jsem v programu ATLAS.ti měla připravené k odpovídajícím kategoriím). Výpovědi respondentů jsem okomentovala, porovnávala s legislativou a dostupnými dokumenty, v případě potřeby doplnila o teoretická data a obecné informace. Tímto způsobem vznikl následující text.

Výsledky

Proč norští žáci odcházejí ze školy vyznačující se přijímáním přistěhovačů? Norská legislativa nabízí školám řadu možností, jak přispět k integraci žáků přistěhovačů. Je potom na každé, jaká integrační opatření realizuje. Sledovaná škola při výběru z nabízených možností brala v potaz dvě věci: nekomunikaci přistěhovaleckých rodičů se školou a specifická žáků přistěhovačů. Změny, které zavedla s cílem začlenit celé přistěhovalecké rodiny do majoritní společnosti, měly za následek jiný efekt, a sice postupný odchod všech norských žáků. Z toho důvodu škola opět zcela změnila svůj každodenní chod a snaží se získat norské žáky zpět.

Podporu výuky norského jazyka považuje norská legislativa za nejdůležitější bod začleňování přistěhovačů do společnosti (Aasen, 2012). Základní školy mají několik možností realizace takové podpory. Mohou zřizovat přípravné třídy, zavést dvojjazyčnou výuku a poskytnout žákům zvláštní hodiny norštiny jako druhého jazyka zdarma. Cílem veškeré školní podpory je, aby se z žáků s jiným než norským mateřským jazykem stali plnohodnotně dvojjazyční a multikulturní jedinci (Ålvik & Mæhle, 1988).

Integrační opatření školy

Sledovaná škola si byla vždy vědoma, že ovládnutí společného jazyka je klíčovým předpokladem pro úspěšné začlenění cizinců (Aasen, 2012). Rozhodla se proto zaměřit na výuku norštiny jako druhého jazyka. Zároveň ale potřebovala vyučovat všechny žáky běžnou látku dalších předmětů. Nebylo možné soustředit se pouze na výuku norštiny. Vedení se tak před deseti lety rozhodlo nabízet žákům s odlišným mateřským jazykem dvojjazyčnou výuku,

na kterou mají podle školského zákona § 2–8 nárok. Nejprve byla nabízena pouze v kombinaci norština–urdština. Zájem přistěhovalců o školu se zvyšoval a do školy začali docházet žáci s různými mimoevropskými mateřskými jazyky a požadovali taktéž dvojjazyčnou výuku. Organizačně bylo těžké takovou výuku zajistit, proto před několika lety žáci nebyli rozdělováni do tříd podle věku, ale podle mateřského jazyka. Výuku měli na starost dvojjazyční učitelé. Ti norský hovořili, ale byli rodilými mluvčími jazyků, které rodiče požadovali. Kromě dvojjazyčné výuky žáci mohli navštěvovat zvláštní hodiny norštiny, mateřského jazyka a docházet na doučování dalších předmětů. Učitelé potvrdili, že na tyto hodiny docházela většina žáků.

Vedle jazykové podpory je úkolem norského školství připravit žáka na život v multikulturní společnosti (Aasen, 2012). Platí to pro žáky s odlišným mateřským jazykem stejně jako pro norské žáky. Norští i dvojjazyční učitelé kladli velký důraz na multikulturní vyučování.¹⁶ V hodinách literatury četli díla autorů rozmanitých národností, v hodinách přírodopisu věnující se fauně a flóře se učitelé zajímali, jaké rostliny rostou a jaká zvířata žijí v zemích původu svých žáků. O školním orchestru fungujícím na škole učitelé hovoří také jako o příkladu realizace multikulturního vyučování. Docházeli do něj žáci různých národností, učili se hrát na hudební nástroje typické pro různé oblasti světa a nacvičovali skladby zahraničních komponistů.

Nad rámec výuky učitelé organizovali několikrát do měsíce výlety do přírody, na které byli zváni také rodiče. Akce pořádali s cílem sblížit norské a přistěhovalcké rodiny.

(Ne)komunikace rodičů přistěhovalců

Øia (1995) ve své publikaci uvádí, že komunikovat s přistěhovalci v Oslu a sblížit se s nimi je velmi obtížné. V tom se shodují učitelé sledované školy i norští rodiče a žáci. Důvodů, proč nelze s přistěhovalci navázat bližší kontakt, je podle učitelů několik. Většinu žáků sledované školy tvoří děti Afričanů a Thomas (U), který má zkušenosti s výukou žáků v Ugandě, charakterizoval africké rodiče následovně: „*Vzdělávací systém je tam úplně jinej, velmi autoritativní. Rodiče i děti jsou vedeni k tomu, aby měli ze školy strach. To si přináší s sebou sem. My je nemůžeme přesvědčit, aby s námi jezdili na společné výlety, účastnili se společných akcí, aby přišli do školy. Oni neumí norský, většinou ani anglický,*

¹⁶ Multikulturní vyučování je považováno za synonymum k *multicultural education*. Vyučující vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích aktivit způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než pouze svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům (Průcha, 2001).

většina nemá žádné vzdělání, ani neumí číst, tak si třeba myslím, že se i stydí.“ Učitelé projeví zklamání z nemožnosti přimět přistěhovalecké rodiče k účasti na školním životě. V některých případech dříve najímali tlumočníky pro komunikaci s přistěhovaleckými rodiči. Pro školu jsou ale finančně náročnou investicí, proto jsou dnes využíváni pouze v nejnужnějších případech. Nejčastěji rodičům tlumočí samotné děti.

Pro Norsko je typické, že se rodiče hojně účastní školního života. Norský dokument *Strategický plán na cestě za rovnými příležitostmi ve vzdělávání* (2007) považuje spolupráci rodičů přistěhovačů a školy za stěžejní pro bezproblémové začlenění. Norští rodiče kladou důraz na to, aby se školou byli co nejvíc v kontaktu, aby se ve volném čase setkávali s ostatními rodiči a aby si děti spolu hrály po škole venku. Na dané škole to bylo nemožné. K nespokojenosti se v tomto ohledu přidávají i norští žáci, například Bjørn (NŽ, 12) uvedl: *„No, oni si s námi třeba o přestávce hráli, bavili jsme se spolu, ale nikdy nemohli po škole ven, musí pomáhat doma. Nikdy nepřišli na návštěvu, když je máma zvala.“* Bjørn (NŽ, 12) poukázal na další nedorozumění mezi norskými a přistěhovaleckými rodiči. Jde o dvě skupiny, které mají naprosto odlišný styl života. Pro norské rodiče je typické mít dvě či tři děti, žít v rodinném domě a často se stýkat s ostatními rodinami. Přistěhovaletčí rodiče mají oproti tomu často i deset dětí, žijí v malých bytech, mají neustálou starost o peníze a věnují se především domácnosti a své rodině. Podle Kristine (U) je toto hlavní neshoda mezi norskými a přistěhovaleckými rodiči: *„Norští rodiče se snaží změnit život přistěhovačů, chtějí, aby se chovali norsky, chodili ven, grilovali s ostatními. Nechápou, že mají jiné starosti, oni nemají čas na vysedávání v kavárně. Přistěhovači si na druhou stranu chrání svůj způsob života. Děti chrání před norským vlivem. Norský způsob života jim často přijde jako mrhání časem. Takže s takovými přístupy je to těžké.“* Paula (PŽ, 10) potvrdila, že její rodiče mají strach, aby příliš „neznorštila“: *„Mamka má strach, že kdybych víc chodila s norskýma dětma ven, doma bych miň pomáhala a byla bych celkově jiná než moje rodina.“* Dokud obě strany striktně prosazují svůj způsob života, je mezi oběma skupinami postavená pomyslná zeď znemožňující komunikaci.

Specifičnost žáků přistěhovačů

Sledovaná škola leží v dělnické části Osla, kde žijí lidé s nízkým socioekonomickým statusem a většinu z nich tvoří přistěhovači. Žáci navštěvující danou školu, jsou všichni mimoevropské národnosti, nejčastěji ze států Afriky a jihovýchodní Asie. Jak uvedl ředitel školy, často pocházejí z nefungujících a chudých rodin. Nebývá výjimkou, že rodiče jsou analfabeti, neumí norsky, děti hovoří špatně a doma nejsou v osvojování norštiny podporovány, nevládní žádné knihy, nečtou ani jinak kulturně nežijí. To vše má za následek špatné studijní výsledky tamních žáků a pokračování malého procenta z nich ve studiu střední školy. Tyto následky lze vysvětlit

Bourdieuovou Teorií kulturního kapitálu¹⁷. Jelikož je škola charakteristická takovou skupinou žáků, získala v očích veřejnosti špatnou reputaci a rodiče bydlící v dané oblasti se snaží umístit své dítě do škol s nižším procentem přistěhovaleckých dětí. Bert (O) školu charakterizoval následovně: „*Je to především škola, ze které chce každý pryč a nikdo tam nechce dát své děti. Ti, co mohou, se stěhují, než jejich děti musí nastoupit do školy. Je to tam úplný Texas.*“ Přirovnáním školy k Texasu otec Bert naráží také na fakt, že okolí školy patří k oblastem s nejvyšší kriminalitou v Oslu (SSB, 2013).¹⁸

Odchod norských žáků

Opatření a integračně podpůrné aktivity učitelů měly vést k začlenění žáků přistěhovalců i jejich rodičů do majoritní společnosti. Ve skutečnosti však měly jiný důsledek. Žáci přistěhovalců sázeli na dvojjazyčnou výuku, zanedbávali norštinu, ve které se tím pádem nezlepšovali. Ve škole byla brzy znatelná segregace žáků na základě jejich národnosti a mateřského jazyka. Norští žáci se začali cítit osamělí. Bjørn (NŽ, 12) o této době hovoří následovně: „*Všichni začali odcházet, nás Norů začalo být málo a nikdo se s náma nekamarádíl, přestalo mě bavit chodit do školy.*“ Zavedení dvojjazyčné výuky bylo největším impulzem k odchodu norských žáků. I ti totiž museli kromě norštiny absolvovat výuku ještě v některém z jazyků Afriky či Asie. Norští žáci se shodli, že se jim dvojjazyčná výuka nelíbila. Nerozuměli tomu, proč se musí učit jazyk punjabi či urdštinu, raději by se učili například francouzštinu. To na škole možné nebylo a norští žáci přestali v hodinách dávat pozor a začali se nudit. Vše se projevovalo ve špatných známkách většiny žáků.

Norským rodičům se nelíbilo, že žáci sledované školy mají ve srovnávacích testech horší studijní výsledky než na ostatních školách. Tím, že přihlásí své děti do jiných škol, rodiče doufají ve zlepšení jejich studijních výsledků.

¹⁷ Mít kulturní kapitál znamená schopnost používat hegemonní kulturní kódy společnosti (Øia, 2000). Bourdieu a Passeron (1977) tvrdí, že výchova přispívá i k reprodukci třídního systému a pouze ti, kteří jsou socializováni v horní části třídní hierarchie, ovládají kulturní kapitál zcela. Sociální a kulturní zdroje rodiny ovlivňují vzdělávací výsledky dítěte. Děti pocházející z vyšších třídních vrstev jsou doma zvyklé číst správné knihy, chodit na klasické koncerty, do muzea, divadla, na výstavy. V praxi se kulturní kapitál projevuje stylem člověka a způsobem vyjadřování. Kulturní kapitál například určuje, jak se člověk bude vyjadřovat, oblékat se a pohybovat se. Vztáhneme-li kulturní kapitál na školu, ovlivňuje komunikace mezi žákem a učitelem. Žáci, kteří mají rozvinutý kulturní kapitál, lépe dekodují pravidla, která se ve škole musí dodržovat, a s učiteli z pravidla naváží lehce vztah, a tito žáci jsou více motivováni a lépe přijímají učitelů (Bourdieu & Passeron, 1977).

¹⁸ SSB (Statistik sentralbyrå: Norský statistický úřad) má hlavní zodpovědnost za zpracování a publikování oficiálních statistik v Norsku.

Negativní ohlasy rodičů mělo také multikulturní vyučování. Nelíbil se jim velký důraz, který učitelé kladli na ostatní kultury a kvůli tomu zanedbávali kulturu norskou (především v hodinách literatury). Dokládá to výpověď Toril (M): „*Máme spoustu svých velikánů, jsme Norové, chci, aby naše děti četly naše autory, nechci, aby si četly africký pohádky.*“

Dalším podstatným důvodem k odhlášení norských dětí byla pro rodiče nemožnost sblížit se s přistěhovaleckými rodinami. Ty opakovaně nereagovaly na pozvání norských rodičů na společné trávení odpoledne, neúčastnily se školních akcí. Toril (M) uvedla: „*My je neustále zvali na návštěvu, nejenže nepřišli, ale ani nedali vědět. A když je potkám ve městě, ani nepozdraví.*“ Norští rodiče si přejí, aby si jejich děti užívaly dětství, hrály si po škole venku s kamarády, zatímco by oni s ostatními rodiči pili kávu opodál.

Snaha získat norské žáky zpět

Způsob realizace vybraných integračních opatření nebyl na sledované škole úspěšný. Ve školním roce 2012/2013 došlo k odchodu posledních norských žáků a ze školy se stala čistě přistěhovalecká škola. Vedení bylo se situací nespokojené a rozhodlo se pro opětovné získání norských žáků. Aby svého cíle dosáhlo, muselo změnit celou strategii školy, včetně organizace výuky.

Ve stejném roce byla zrušena dvojjazyčná výuka, jež byla stěžejním důvodem k odchodu norských žáků a kvůli které žádní noví do školy nepřicházeli. Žáci začali být do tříd rozřazováni opět podle věku, nikoli podle mateřského jazyka. Veškerá výuka dnes probíhá v norštině. Všichni dvojjazyční učitelé byli nahrazeni norskými a podporu mateřského jazyka škola nenabízí vůbec. Žákům, jejichž rodiče by vyžadovali dvojjazyčnou výuku či výuku mateřského jazyka, vedení doporučuje jiné školy poskytující takovou výuku.

Nad rámec běžného vyučování škola stále nabízí zdarma zvláštní hodiny norštiny jako druhého jazyka, kam dochází naprostá většina žáků. Dále probíhají několikrát týdně hodiny doučování matematiky a dalších předmětů dle dohody s učiteli. Ti nadále pořádají několikrát do měsíce mimoškolní akce, na které jsou zváni i rodiče s dětmi, jež do školy nechodí.

Účelem akcí je, aby přistěhovalecké rodiny přišly do kontaktu s majoritní společností.

Škola nově nabízí volnočasové kroužky (pohybové, výtvarné, hudební, divadelní), které jsou určeny nejen pro žáky navštěvující danou školu. Díky nim mají přistěhovaleci opět možnost přijít do styku s norskými dětmi. Školní orchestr nadále funguje, nabírá nové žáky a snaží se vystupovat na veřejnosti. Koncerty školního orchestru mají veřejnost přesvědčit, že do školy chodí šikovní žáci a není třeba bát se do ní přihlásit norské děti.

Závěrem

Text pojednával o možnostech integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do norských základních škol. Výzkum ukázal, že sledovaná škola nabízela několik let většinu možností uvedených v zákonech a strategických dokumentech, díky nimž mohou norské školy podporovat žáky s odlišným mateřským jazykem. Ukázalo se, že poskytnout přistěhovalcům všechna podpůrná opatření nemusí být cestou k úspěšnému začleňování. Ze sledované školy totiž postupně odcházeli norští žáci, až se minulý školní rok stala školou výhradně přistěhovaleckou. Příspěvek hledal odpověď na otázku: Proč norské děti odcházejí ze školy vyznačující se přijímáním přistěhovalců?

Důvodů je několik. Za nejzásadnější lze považovat dvojjazyčnou výuku. Sledované škole se její realizace vymkla kontrole. Vedla ke zhoršení studijních výsledků žáků, k segregaci národnostních skupin, zpomalení celkové výuky, nechuti norských žáků a k jejich následnému odchodu.

Norští rodiče se projeví jako velcí patrioti, kteří si přejí, aby dětem byla ve škole předávána norská kultura. Nelíbil se jim důraz, jaký učitelé kladli na multikulturní vyučování a kulturu ostatních národností. Ten byl pro norské rodiče dalším impulzem k přehlášení svých dětí.

Podstatným podnětem k odchodu byla rovněž rozdílnost mezi norskými a přistěhovaleckými rodinami. Norští rodiče jsou zvyklí být se školou v častém kontaktu. Trávení volného času s ostatními rodinami je pro ně stěžejní. Přistěhovalecké rodiny se ale s těmi majoritními nestýkají. Norští rodiče věří, že přehlášení dětí na školu méně přistěhovaleckou povede k navázání nových kontaktů a přátelství.

Daná škola nezaznamenává příchod žádných norských žáků kvůli špatné pověsti získané za posledních deset let. Tu získala na základě špatných výsledků tamních žáků, nedostatečným důrazem na norštinu, zanedbávání norských žáků a také kvůli vysokému počtu přistěhovalců obecně. Vedení chce svou špatnou reputaci změnit. Klade si za cíl získat zpět norské žáky a zlepšit norštinu těch s odlišným mateřským jazykem. Proto na škole došlo k velkým organizačním změnám. Po deseti letech byla zrušena dvojjazyčná výuka a v mateřském jazyce dnes žáci přistěhovalci nejsou podporováni žádným způsobem. Největší důraz je kladen na výuku norštiny a na multikulturní vyučování, jak doporučuje Plán M87 (Ålvik & Mæhle, 1988).

Norští rodiče nazývají všechny problémy vzniklé na škole problémem přistěhovalectví. Je potřeba si ale uvědomit, že škola se nepotýká s problémem přistěhovalectví jako takovým. Stát se začleňování přistěhovalců věnuje ve velké míře a na jejich vzdělávání ročně vyčlení miliony norských korun. Podpůrných opatření je hodně (pomoc při hledání ubytování, práce). Dospělým imigrantům jsou nabízeny kurzy norštiny. Přesto řada přistěhovalců na kurzy nechodí, norský nemluví. Problém, se kterým se potýká sledovaná

škola, můžeme nazvat spíše problémem chudoby, s níž souvisí i nevzdělanost dospělých přistěhovalců. Ti přicházejí do Norska z méně vyspělých států Afriky a Asie, často bez znalosti čtení a psaní. Norsko pak čelí nezájmu přistěhovalců docházet na nabízené kurzy a neúčasti na nabízených akcích, kde by mohli potkat norské rodiny. Ozývá se, že se sami segregují. Takoví rodiče dávají své děti do sledované školy, což je příkladem toho, že dát přistěhovalcům veškeré možnosti podpory nemusí být to pravé, máme-li co dočinění s méně vzdělanými rodiči z nevyspělých států, kteří nedokáží všech těchto příležitostí využít ku prospěchu svých dětí.

Multikulturní model, kterým se norský sociální stát vyznačuje, hovoří o rovnosti národností a jejich kultur, o stejných právech a příležitostech pro všechny. Na příkladu sledované školy je ale patrné selhání tohoto modelu. Integrovaní opatření, která měla zajistit rovnost a začlenění přistěhovalců do majoritní společnosti, vedla k opaku. Nevyvážená podpora přistěhovalců zapříčinila odcházení norských žáků. Ti se ve své škole stali národnostní menšinou. Dnes jsou to paradoxně horší žáci, již potřebují podpůrná opatření k začlenění do sledované školy. Ředitel spolu s pedagogy věří, že změnami v organizaci výuky našli správnou cestu k naplnění multikulturního modelu a k bezproblémovému soužití všech národností. Zda mají tentokrát pravdu, můžeme zhodnotit opět až za několik let.

Skandinávie bývá často dávana za příklad ať už ekonomy, politiky či pedagogy. Samotné Norsko se rádo dává za příklad ostatním zemím v otázce úspěšného začleňování přistěhovalců. Lze si opravdu brát příklad z norského modelu? Ano i ne. Text ukázal, že Norsko nabízí velkou škálu podpory pro nově příchozí imigranty. Podporuje je jazykově, po jisté stránce i finančně a poradensky. Všeho se však dá zneužít. Jaké následky může mít například zneužívání a spoléhání na dvojjazyčnou výuku, jsme viděli na situaci ve sledované škole. Z daného textu plyne ponaučení také pro situaci v České republice. Spolu s přibývajícím počtem dospělých přistěhovalců přibývá také počet cizinců v základních školách. Lze se domnívat, že za nějakou dobu bude české školství muset čelit podobným situacím jako v případě sledované školy. Jisté paralely však můžeme najít již v současnosti, a sice v našich romských¹⁹ školách. Ve školách, ze kterých neromské děti odcházejí z podobných důvodů jako v uvedeném příkladu, kvůli pocitu osamělosti, kvůli tomu, že romské děti se na určitých školách stávají většinou, která se nezačleňuje do majoritní společnosti a spoléhá na to, že se výuka a ostatní žáci i učitelé přizpůsobí jim.

¹⁹ O „romské škole“ se hovoří v případech takových základních škol, ve kterých převažují romské děti. O „romských základních školách“ pojednává také například zpráva Amnesty International (2009) a zpráva Ligy lidských práv (2007) používá termín „romské ghetto školy“ (Nekorjak, Souralová, & Vomastková, 2011).

Norsko poslední dobou zjišťuje, že pro integraci je opravdu stěžejní, z jakého prostředí děti pocházejí. Zaměřuje se proto více na osvětu a vzdělávání dospělých imigrantů. Když budou přistěhovalecké děti přicházet z rodin, které se nebojí školy, budou-li přistěhovalečtí rodiče vědět, že škola je důležitá, stejně jako komunikace s majoritní společností, pak i podpůrné mechanismy, které školy dětem s odlišným mateřským jazykem nabízejí, budou fungovat a přinášet pozitivní výsledky.

Literatura

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ålvik, T., & Mæhle, N. (1988). *M87: En brukerveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006). *Innvandringsaker*. Oslo. Dostupné z: www.regjeringen.no/nb/om.html
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ČSÚ (2011). *Vývoj počtu cizinců v ČR; 1999–2011 (stav k 31. 12.)*. Dostupné z: www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-006
- Giddens, A. (1997). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplanen Likeverdlig opplæring i praksis*. Oslo. Dostupné z: www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdlig_opplæring207.pdf
- Lovdata (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Lovdata. Dostupné z: www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-1
- Maagerø, E., & Simonsen, B. (2008). *Norway: Society and Culture*. Kristiansand: Portal forlag.
- NAFO (2013). *Grunnskoleslaeplaner*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Dostupné z: www.hioa.no/OmHiOA/NAFO/Grunnskole/Laereplaner
- Nekorjak, M., Souralová, A., & Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: Vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis*, 47(4), 657–680.
- NOU (1973). *Innvandringpolitikk*. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- Průcha, J. (2001). *Multikulturální výchova. Teorie–praxe–výzkum*. Praha: ISV.
- Sandbæk, M. L., & Tronstad, K. R. (2011). *Hovedtrekk ved integreringspolitikken i Norge, Sverige, Danmark, Storbritannia, Frankrike og Canada*. Oslo: Fafo.
- SSB (2013). *Anmeldte lovbrudd*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Dostupné z: www.ssb.no/lovbrudda/
- Stojarová, V. (2004). Modely integrace imigrantů a jejich projevy v české politice. *Středoevropské politické studie*, 6(2–3). Dostupné z: <http://www.cepsr.com/clanek.php?ID=204>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Utdanningsdirektorat (2010). *Barn i flerspråklige familier*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Dostupné z: www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Barn_i_flerspråklige_familier.pdf

- Vestel, V. (2007). Populærkultur, relasjonsdannelser og sosial kompetanse i et flerkulturelt ungdomsmiljø, på Rudenga, Oslo øst. In Å. Strandbu & T. Øia (Ed.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s. 105–125). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Záleská, K. (2014). *Integrace dětí přistěbovalců do základních škol v České republice a v Norsku* (magisterská diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: www.is.muni.cz/th/342412/ff_m/
- Øia, T. (1995). *Apolitisk ungdom? Sjølberingsgenerasjonen og politiske verdier*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a. s.
- Øia, T. (1998). *Generasjonskloften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag a. s.
- Øia, T. (2000). *Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd*. Oslo: NOVA.

Kontakt na autorku

Klára Záleská

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: zaleska@phil.muni.cz

Corresponding author

Klára Záleská

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: zaleska@phil.muni.cz