

4 ZJIŠTĚNÍ PROVEDENÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části budou představena dvě prostředí (české a norské) a jejich zkušenosti a praxe s podporou školní adaptace dětí-cizinců. Text je vystavěn na základě Beredayovy čtyřkrokové metody srovnání (popsané v metodologické části), jehož strukturu nastiňuje následující schéma. Z něho plyne, že se empirický text skládá ze čtyř hlavních částí, které jsou označeny čísly 1 až 4 (1. Deskripce, 2. Interpretace, 3. Juxtapozice, 4. Komparace). Struktura a obsah jednotlivých kroků jsou vždy představeny v jejich úvodu.

4.1 Český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců

Prvním krokem Beredayovy srovnávací metody je *deskripce*. Jedná se o popis, který slouží k nastínění situace ve vybraných kontextech s ohledem na zkoumaný fenomén. V následujících dvou kapitolách se proto budu věnovat pěti kontextům (demografickému, historickému, ekonomickému, sociálnímu a politickému) podpory školní adaptace dětí-cizinců, a to nejprve v českém (kapitola 2.1) a poté v norském (kapitola 2.2) prostředí.

4.1.1 Český kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců

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

4.1.1.1 Český demografický kontext

V současné době pobývají v České republice zhruba 4 % cizinců z celkové populace (sčítání lidu 2011: 422 276 cizinců⁵⁰). To je v evropském kontextu, jehož průměr činí 8 %, poměrně nízké zastoupení. Oproti ostatním státům jsme také specifictví tím, že většina příchozích cizinců nám je kulturně blízka a nemáme větší zkušenosti s kulturně odlišnými cizinci. Česká republika je navíc pro řadu cizinců tranzitní zemí, ze které po několika letech opět odcházejí. Nejvyšší míru zastoupení tvoří občané Slovenska (19,5 %) a Ukrajiny (27,5 %). K početnějším skupinám patří také občané Vietnamu (12,5 %), Ruska (7,5 %) a Polska (4 %).

Děti-cizinci tvoří zhruba 2 % žáků na českých základních školách.⁵¹ Nejpočetnější skupiny cizinců v základních školách tvoří Ukrajinci (4039), Slováci (3775), Vietnamci (3220) a Rusové (1321), dalšími většími národnostními skupinami jsou Bulhaři (385), Mongolové (343), Moldavci (339) a Poláci (302) (ČSÚ, 2015).

Co se týče demografického rozložení cizinců, lze sledovat, že jejich koncentrace je (ostatně jako v jiných státech) především v hlavním městě a také ve středoevropském kraji, kde žije třetina všech cizinců (Kostecká et al., 2017). Dále jsou pro cizince atraktivní města Brno, Ostrava a další oblasti s úspěšnými průmyslovými podniky (Plzeň, Mladá Boleslav, Pardubice, Kolín), kde cizinci nacházejí pracovní uplatnění. Oblíbené je pro cizince kvůli stejnému důvodu také české pohraničí s Německem.

Česká republika je pro cizince jednou z nejlákavějších destinací z postkomunistických zemí (Kostecká et al., 2017), a jak uvádí také Drbohlav (2011), v migrační otázce se stále více začíná podobat (i přes řadu specifíků českého prostředí) státům západní Evropy (např. cizinci mají srovnatelné nebo někdy dokonce lepší výsledky na trhu práce než čeští obyvatelé⁵² (OECD a EU, 2015 in Kostecká et al., 2017). Česká republika ale zatím stále nepociťuje tradiční negativní jevy spojované s migrací tak, jako tomu bývá v ostatních západních zemích (kriminalita, segregace atd.) (Drbohlav, 2011). I z toho důvodu je potřeba soustředit se na preventivní a integrační opatření, přičemž vzdělání lze jistě považovat za jedno z nejdůležitějších. Nebudeme-li věnovat pozornost těmto opatřením, můžeme očekávat, že se zvyšujícím se počtem cizinců dojde současně ke zvýšení těchto negativních jevů (Kostecká et al., 2017; Čermák & Jánská, 2011; Drbohlav, 2011).

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

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

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

4.1.1.2 Český historický kontext

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

První větší vlnu příchodu cizinců v moderních dějinách československého státu jsme zaznamenali v období konce druhé světové války, kdy do země přijížděli především Slováci, Maďaři, Rumuni, obyvatelé SSSR a také Řekové. V šedesátých letech začali tvořit zajímavou etnickou skupinu Vietnamci, Kubánci, občané z Angoly, Nikaraguy a Severní Korey, kteří sem přicházeli v rámci mezivládních dohod jako dělníci.⁵³ Děti neslovanských cizinců byly lékařem vyšetřovány a umisťovány do dětských domovů, které se za těmito účely nouzově zřizovaly po celém Československu z rekreačních objektů apod. (Sloboda, 2002). Kultura cizinců byla tehdy potlačována a byla jim vnucena kultura československá, podle které u nás museli žít.

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

4.1.1.3 Český ekonomický kontext

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

Financování základních škol probíhalo v České republice do ledna roku 2017 formou normativů ze státního rozpočtu (§ 161 ŠZ). Stále častěji docházelo ke kritice tohoto systému kvůli tomu, že nepostihuje specifika jednotlivých regionů a mezi kraji jsou velké rozdíly ve výši finanční podpory na vzdělávání ve stejném typu škol. Reforma z ledna roku 2017 toto pozměňuje. Hlavní změnou je, že je provádě-

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

cími předpisy stanoven maximální rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. Stanovené maximum bude vyjadřovat stav umožňující poskytování vzdělávání v potřebné kvalitě a bude jasně a jednoznačně odvozeno od počtu žáků ve třídě základních škol.⁵⁴

Co se týče financování vzdělávání cizinců v základních školách, došlo v této oblasti nedávno také ke změně, a to v rámci inkluzivní reformy z roku 2016. Cizinci, na které školy chtějí podporu, jsou posíláni do pedagogicko-psychologické poradny na vyšetření. Když na jeho základě získají potvrzení o potřebě podpůrného opatření druhého či třetího stupně (podle § 16 ŠZ), dostanou školy na daného cizince finanční podporu. Pro cizince lze taktéž žádat o asistenta pedagoga.⁵⁵

Dále školy mohou žádat (již tradičně) o rozvojové programy na podporu vzdělávání dětí-cizinců podle § 20 školského zákona. Žádná automatická finanční podpora pro školy vzdělávající cizince neexistuje, vždy se jedná o iniciativu vedení školy. Akční plán 2016–2018 (MŠMT, 2015a, s. 38) počítal s potřebou navýšení rozpočtu na vzdělávání cizinců podle § 16 následovně: „1. *Navýšení prostředků na podporu vzdělávání cizinců v ZŠ na základě neuspokojené poptávky z rozvojového programu (19,5 mil. Kč); 2. Informační a vzdělávací kampaň pro pedagogické pracovníky v oblasti implementace podpůrných opatření (NIDV), Koordinační centra pro vzdělávání žáků cizinců (NIDV) (12 mil. Kč).*“

Z výše uvedeného vyplývá, že na vzdělávání dětí-cizinců do škol nepřicházejí žádné peníze automaticky. Chce-li škola jejich vzdělávání finančně podpořit, musí jednotlivá vedení škol aktivně žádat o rozvojové programy podle § 20 nebo finance získat na základě potvrzení pedagogicko-psychologické poradny, která cizince podle § 16 vyšetří a určí potřebný stupeň podpůrného opatření, na které škola dostane finanční příspěvek.⁵⁶

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

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

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

4.1.1.4 Český sociální kontext

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

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

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

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

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

Vzdělávání cizinců se v českém prostředí věnuje několik organizací (státních i neziskových). Ze státních lze zmínit bývalé NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání), což je organizace přímo řízená MŠMT, která se konkrétně vzdělávání dětí-

-cizinců věnuje intenzivně v rámci projektu *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky-cizince* od roku 2014. Pro učitele pořádá řadu seminářů, na webovém portálu projektu jsou dostupné metodické materiály pro učitele (především o tom, jak děti učit češtinu pro cizince) a nabízí řadu formulářů potřebných pro přijetí a nástup do mateřských a základních škol v několika jazykových mutacích pro rodiče-cizince. Od roku 2015 institut provozuje a aktualizuje webový portál www.cizinci.nidv.cz. Dále lze zmínit bývalý NÚV (Národní ústav pro vzdělávání), pro nějž je společné vzdělávání jedním z hlavních témat, kterým se zabývá. Děti-cizinci jsou jednou z cílových skupin aktuálního projektu APIV A (Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem). Projekt mapuje jednak současný stav společného vzdělávání a rovněž nabízí školení a kurzy učitelům v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz <http://www.nuv.cz/projekty/apiva>). Obě instituce přímo řízené MŠMT se v lednu 2020 spojily v Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) a v aktivitách zaměřených na podporu vzdělávání dětí-cizinců, na komunikaci s rodiči cizinci a na přípravu učitelů pracujících s dětmi-cizinci nadále pokračují.

Dalším orgánem, který je nutné uvést, je pedagogicko-psychologická poradna (PPP)⁵⁷, která patří spolu se speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ). PPP Poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. PPP vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti poradny (vyhláška č. 116/2011 Sb.⁵⁸) a do vzdělávacího procesu zasahují, pokud je určitým způsobem znesnadněn. Na základě diagnostiky a doporučení PPP se volí, upravuje a navrhuje specifická vzdělávací cesta jednotlivých žáků. Dále PPP pomáhají při rozvoji kompetencí učitelů. V otázce vzdělávání dětí-cizinců mají hrát poradny hlavní roli po spuštění inkluzivní reformy, podle které mají být všichni cizinci jazykově vyšetřeni v poradnách. Na základě výsledků vyšetření mají poradny doporučit školám, jak postupovat při výuce konkrétního cizince. Jaké nástroje a jak kompetentní personál mají poradny k dispozici, zřejmě není.

Významnou roli v otázce podpory vzdělávání dětí-cizinců dodnes hrají neziskové organizace. Největší aktivitu projevuje nezisková organizace META, která od roku 2004 podporuje cizince ve vzdělávání a pracovní integraci. Nabízí podporu pedagogům⁵⁹ a školám při řešení specifických potřeb dětí a žáků-cizinců

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

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

59 Pro pedagogy dále vytváří metodické i výukové materiály, organizuje akreditované semináře a řadu podstatných informací o vzdělávání dětí-cizinců lze najít také na informačním portálu www.inkluzivniskola.cz.

(META je nazývá žáci s odlišným mateřským jazykem neboli žáci s OMJ). Tvoří metodiky, materiály pro učitele a komunikují se školami. META reaguje také na téma komunikace škol s rodiči-cizinci, které je často označováno za problematické. Proto vytvořila několik dopisů pro rodiče-cizince v několika jazykových mutacích o českém vzdělávacím systému, o omlouvání nepřítomnosti dětí, o přijetí do školy a podobně. META se dokonce snaží vytvořit standardizovaný test češtiny a kurikulum pro výuku češtiny jako druhého jazyka.⁶⁰

Česká republika se zatím neúčastní velkých mezinárodních výzkumů zaměřených na vzdělávání dětí-cizinců. Jsme tak odkázáni výhradně na výsledky českých šetření, která jsou doposud spíše dílčího charakteru (žádná komplexní národní studie o vzdělávání dětí-cizinců neproběhla). I když bezesporu téma vzdělávání dětí-cizinců nabývá v posledních letech na pozornosti mezi českými výzkumníky. Existující texty o dětech-cizincích jsou orientované především na jejich integraci do českého vzdělávacího systému (Kostecká, Hána, & Hasman, 2017; Machovcová, 2017), často se soustředí na bariéry v tomto procesu, se kterými se cizinci a školy v procesu integrace potýkají (Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011). Několik textů potom stručně reflektuje národní vzdělávací politiku ve vztahu k cizincům (Jarkovská et al., 2015; Kostecká et al., 2015; Bačáková, 2012; Vojtůšková, 2012; Janská et al., 2011; Ježková, 2010; Drbohlav, Dzúrová, & Černík, 2007; Tollarová, 2006; Kunzová, 2001), přibývají také texty, jež se zaměřují na ovládnutí českého jazyka dětí-cizinců (Doleží, 2018; Linhartová & Stralczyńska, 2014; Tučková, Králová, & Klugar, 2015). To, že tematika vzdělávání dětí-cizinců nabývá na významu, dokládají také texty, které se zabývají dílčími tématy, jako je například vzdělávání dětí-cizinců se specifickými vzdělávacími potřebami (Pacholík et al., 2015; Leix, 2017).

4.1.1.5 Český politický kontext

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

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

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

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

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

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

Vzdělávání dětí-cizinců prošlo na podzim roku 2016 legislativní změnou v rámci inkluzivní reformy, která přinesla novelizaci školského zákona 82/2015 Sb., jímž se změnil zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Novelizace zákona znamenala podstatné změny pro všechny, kteří při výuce potřebují speciální podporu a jež jim z rozličných důvodů nebyla dříve zajištěna vůbec nebo ne dostatečně. Konkrétně se změna týká § 16 ŠZ, ve kterém už nebudeme poměrně spornou klasifikaci žáků do kategorií podle jednotlivých „postižení“.⁶² Tento krok byl reakcí na několikaletou debatu o vhodnějším rozlišení

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

62 „(1) *Dítětem, zákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními*

znevýhodněných dětí. Debata vyústila v potřebu: „...přesněji vymezit typy a stupně znevýhodnění a nadání dětí a žáků a jim odpovídající podpůrná opatření včetně financování; podporovat kompenzaci všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory“ (MŠMT, 2015b, s. 17). Na tomto základě byl starý výčet klasifikací postižení nahrazen výčtem podpůrných opatření, který obsahuje pět stupňů rozdělených podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti podpůrných opatření (META, 2016), a zároveň lze různé druhy i stupně podpůrných opatření kombinovat.⁶³

Děti-cizinci, kteří v rámci své rodiny používají jiný jazyk než jazyk český jako jazyk dominantní, a/ nebo děti, které nerozumí patřičně vyučovacím jazyku, náleží právě do skupiny dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a týká se jich tak § 16. U dětí-cizinců se předpokládá, že podpora se bude nabízet v rámci prvního stupně podpůrných opatření, nebude-li ze strany dítěte-cizince zaznamenán další problém. Detailněji o tom, na jakou podporu mají děti-cizinci podle novelizovaného zákona nárok, píše META.⁶⁴

Z § 16 dále vyplývá, že mělo dojít ke změně ve vztahu ke školským poradenským zařízením (ŠPZ), se kterými mají být školy v těsnějším kontaktu, což bylo identifikováno jako předpoklad úspěšnosti předkládaných změn inkluzivní reformy. Včasné vyšetření v ŠPZ ukončené zprávou s doporučeními, jak pracovat s konkrétním jedincem s ohledem na jeho jazykové potřeby, mělo školám usnadnit práci s cizinci. Taková vyšetření, jak píše META (2016), předpokládají významné navýšení kapacity personálu poraden, kterým přibude výrazně větší zodpovědnost a rozšíří se náplň práce. Předpokladem úspěchu bylo také rozšíření využívání

potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (2) Podpůrná opatření spočívají v a) poradenské pomoci školy a ŠPZ, b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb (...) c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (...) f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, g) využití asistenta pedagoga. (...)“ (§ 16 ŠZ).

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

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

služeb tlumočnicků pro případ, že rodiče-cizinci, kteří budou doprovázet své dítě, nebudou rozumět česky, aby byli s porozuměním informováni o všech potřebných náležitostech vzdělávání svých dětí. V nové úpravě legislativy však stále nenajdeme vyjádření k intenzivní jazykové přípravě ihned po příchodu dětí-cizinců do české školy, jak bývá běžné v zahraničí.

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

Nejvyšší vzdělávací dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále Strategie 2020) upozorňuje, že stávající situace neposkytuje rovný přístup ke vzdělávání, a to především proto, že již v předškolním vzdělávání jsou nabízeny nadstandardní služby za úplatu (rozšířená výuka cizího jazyka, alternativní pedagogické přístupy, zájmové útvary a další mimoškolní aktivity). Přístup k nim v důsledku není pro všechny rodiny rovný. Ve vzdělávání tak nejde o dosažení rovnosti, ale o snahu vyrovnávat a zmírňovat nerovnosti (MŠMT, 2015b, s. 18). Zde se národní strategické plánování dostává do shody s Colemanem (1968) a Gregerem (2010), kteří tvrdí, že rovných podmínek nelze zcela docílit, můžeme se jen snažit o zmírňování nerovností.

Právě ono zmírňování nerovností patří mezi aktuální priority a cíle vzdělávání spolu s podporou kvalitní výuky a podporou učitelů jako jejího klíčového předpokladu a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2015b). Takové cíle předpokládají vývoj funkčních diagnostických nástrojů, činnost školských poradenských zařízení a supervizních mechanismů v oblasti inkluzivního vzdělávání, na což reagují provádějící dokumenty *Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015–2020* (MŠMT, 2014a) a *Akční plán inkluzivního vzdělávání v ČR* (MŠMT, 2015a). Žádný cíl vztahující se explicitně ke vzdělávání dětí-cizinců v současné Strategii 2020 nenajdeme. Proto v českém prostředí neexistuje žádný strategický dokument, který by se věnoval primárně a detailněji vzdělávání dětí-cizinců.⁶⁵ Ve Strategii 2020 se

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

nachází pouze část o inkluzivním vzdělávání týkající se dětí s postižením či těch majících znevýhodněný přístup ke společenským, politickým a ekonomickým aktivitám společnosti, mezi takové lze řadit i děti-cizince, ovšem detailněji se jim dokument nevěnuje. A to i přes to, že předchozí dokument *Bílá kniha* (MŠMT, 2001) uvádí nutnost zvýšení pozornosti menšinovému školství a vzdělávání cizinců jakožto nástroji integrace do české společnosti.

Snad i proto, že v nejvyšším strategickém dokumentu téma vzdělávání dětí-cizinců nenašlo své místo, ani v prováděcím dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání 2015–2020* se o tomto tématu nedozvídáme kromě jediné zmínky (MŠMT, 2014a, s. 51), kdy v rámci opatření pro dosažení rovných příležitostí ve vzdělávání⁶⁶ je v bodu G. 2. 3 uvedeno opatření: „*Podpořit vhodnými prostředky (financování, DVPP, metodickým vedením apod.) práci škol v začleňování cizinců do výuky ve školách.*“ Termín provedení je stanoven na průběh roku 2016. Lze se domnívat, že cíl měl být naplněn v rámci inkluzivní reformy.

Důraz na inkluzivní školství je v dokumentu zmíněn devětkrát ve spíše obecných souvislostech, nikoli s konkrétními návrhy, jak dostat tomu, aby inkluzivní školství bylo prioritní a podporovanou oblastí ve vzdělávání. V rámci inkluzivního vzdělávání dokument cizince nezmiňuje, *Akční plán inkluzivního vzdělávání* (MŠMT, 2015a), a zmiňuje především podporu pro pedagogické pracovníky např. *snahou vytvořit systém metodické podpory pedagogických pracovníků při vzdělávání a začleňování žáků-cizinců navštěvujících školy v České republice blíže školám než z úrovně centra, a to prostřednictvím krajských kontaktních center* (MŠMT, 2015a, s. 24). V tomto dokumentu je sice vzdělávání dětí-cizinců⁶⁷ zmíněno třináctkrát a jedním z cílů Akčního plánu je podpora systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem, ale detaily, jak konkrétně k podpoře bude docházet, z dokumentu nevyčteme.

4.1.1.5.1 Lokální politický kontext (Praha)

Většina českých základních škol je zřizována obcí.⁶⁸ Soupis všech pravomocí a kompetencí zřizovatelů z hlediska administrativy ve vztahu k řízení základních škol je uveden ve školském zákoně (ŠZ). O tom, jakým způsobem obec zasahuje do vzdělávání dětí-cizinců, zákon ani národní dokumenty nepojednávají, kromě zmínky, že „*škola spolu se zřizovatelem zajistí bezplatnou jazykovou výuku cizinců*“ (§ 20 ŠZ). V kontextu této publikace v návaznosti na výše zmíněné považuji za mezo úroveň

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

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

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

pozici obce, ale také kraje a organizací či institucí⁶⁹ spjatých se vzděláváním cizinců, stejně tak jako vzájemnou komunikaci mezi nimi a školami.

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

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

Dokument dále zdůrazňuje, že je nutné tuto problematiku řešit s ohledem na predikci a současný stav migrace cizinců a každoroční zvyšující se počet cizinců v Praze (ČSÚ, 2015). Od roku 2016 do roku 2020 tak Praha navrhuje realizovat šest prioritních aktivit, jak podpořit začleňování dětí-cizinců. Jedná se o zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka v odpovídajícím rozsahu; zvýšení nabídky vzdělávání pedagogů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců; posílení spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi pracujícími v oblasti multikulturní výchovy a výuky českého jazyka pro cizince, popř. v oblasti odborného poradenství pedagogům; zkvalitnění interpersonálních kompetencí, tolerance a vzájemného porozumění při komunikaci a jednání s lidmi odlišných kultur a tradic; podporu spolupráce s rodinou cizinců.

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

4.1.2 Norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců

Následujících pět podkapitol představuje opět demografický, historický, ekonomický, sociální a politický kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců, tentokrát však vztahený na norské prostředí. V porovnání s představením českých kontextů je norská deskriptivní část poněkud delší a informačně bohatší. Obě části se

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

tak mohou na první pohled jevit jako nestejně hodnotné. Důvodem, proč věnují norskému kontextu více prostoru, je skutečnost, že norské prostředí je pro nás vzdálenější a neznámé. Považuji proto za důležité objasnit několik podstatných kontextových náležitostí. Více prostoru je norskému kontextu věnováno také proto, že v norském prostředí je téma podpory školní adaptace dětí-cizinců řešeno již několik dekad, a z toho důvodu je dostupné větší množství zdrojů.

4.1.2.1 Norský demografický kontext

Norsko se prezentuje jako multikulturní společnost. Kromě norského obyvatelstva ji tvoří dvě skupiny cizinců: lidé z původních kultur a lidé z kultur nově příchozích (Eidsvaag, 2011). První skupinu, původní kultury Norska, tvoří národní uznané minority, které se v zemi vyskytují již po mnoho století a jež v jistých obdobích tvořily více a v jiných méně viditelnou skupinu. Největší národní minoritou jsou dodnes Sámové⁷⁰, jejichž historické sepětí se zemí trvá déle než uznání Norska jako politické jednotky.⁷¹ Druhou a početnější skupinu dnes tvoří „noví“ obyvatelé přicházející z různých států světa, ať už za účelem ekonomickým či hledáním politické ochrany.⁷² Celkově dnes „noví“ cizinci tvoří 16,8 % norské společnosti (724 987 osob) s následujícími největšími národnostními skupinami: Poláci, Litevci, Švédové, Somálci, Němci, Iráčani, Syřani (SSB, 2017). Norové mají také dlouholeté zkušenosti s kulturně a nábožensky odlišnými skupinami (Daugstad & Ostby, 2009).

Co se týče dětí-cizinců, není lehké uvést, kolik jich přesně do norských škol dochází. Kvůli myšlence, že neustálé rozdělování dětí do kategorií podle národností jde proti zásadám integrace a multikulturality, se nevedou statistiky o dětech z hlediska jejich původu. Za dítě-cizince je považován pouze ten, kdo dochází na speciální hodiny norštiny jako druhého jazyka (dále SNO⁷³ podle § 2–8 školského zákona). Jakmile dítě přestane do těchto hodin docházet, přestává být ve školských statistikách registrováno jako cizinec.⁷⁴ Právě takové počínání je vnímáno

70 V češtině též známí pod označením Laponci.

71 Vztah mezi Sámy a norskou společností se vyznačuje historickými konflikty spojenými s diskriminací a napadáním Sámů ze strany majority. Dnes jsou uznáni jako národnostní menšina podle *ILO Konvence o právech původního obyvatelstva* (1989) a sámština je vedle norštiny oficiálním jazykem Norska. Jako další národní minority jsou podle evropské rámcové úmluvy o ochraně národních minorit (St. meld. nr. 80 /1997–1998/) uznáni takzvaní Kvénové, Židé, Lesní Finové (*Skogfinner*), Cikáni a Romové/Tataři.

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

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

74 Tendence zjistit, kolik dětí nenorského původu se v zemi nachází, však existují dodnes. Takovou tendenci má Norský statistický úřad, který za cizince považuje první a druhou generaci cizinců (SSB,

jako méně diskriminující než škatulkování dětí do národnostních skupin, ve kterých by zůstávaly po celou dobu svého působení ve škole. A tak v Norsku existuje pro všechny děti-cizince označení jedno, a to *děti s potřebou speciální výuky norštiny*. V Oslu a větších městech tvoří děti s potřebou SNO na řadě škol většinu žákovské populace. Například Oslo v dnešní době registruje celkem 25 % dětí, které spadají do kategorie dětí s potřebou SNO (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2013; UDIR, 2011).

4.1.2.2 Norský historický kontext

Na konci 60. let a během 70. let dvacátého století došlo v Norsku k velké změně v otázce migrace. Do té doby bylo Norsko chudou zemí, ze které obyvatelé spíše emigrovali (především do USA). V 70. letech začalo Norsko bohatnout a začalo tvořit politiku sociálního státu, která nabízela mj. příznivou imigrační politiku, díky níž do země začali proudit cizinci. Meglitsch (1985) uvádí, že v norských základních školách bylo roku 1984 registrováno přes 7000 dětí cizinců. Zhruba 4400 z nich bylo z rodin třetího světa a okolo 60 % z nich bylo koncentrováno v Oslu a Akershusu, což potvrzuje skutečnost, že imigrace je i byla záležitostí velkých měst.

4.1.2.2.1 Migrační pedagogika na norských univerzitách

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

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

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

4.1.2.2.2 Od asimilace dětí-cizinců k inkluzi v norských třídách

Ve společnosti se v 80. letech začalo s debatou, jak co nejrychleji děti-cizince začlenit do norského školního prostředí. Tendence byla asimilační. Meglitsch (1985, s. 89) uvádí myšlenku, která byla typická pro Norsko 70. a 80. let ve vztahu k úspěšné integraci žáků-cizinců: „*Dosáhnout stadia integrace, nejvyššího stupně socializace, lze nejlépe zařazením žáka do běžné třídy bez jakéhokoliv strukturovaného nebo pedagogického zasahování.*“ Vedle asimilační tendence se ale v norských školách začal brzy prosazovat přístup inkluzivní (Hauge, 2014, s. 13): „*Od sedmdesátých let byla rozmanitost v norských školách rozšiřovaná také na inkluzi uprchlíků nebo dětí přistěhovalců.*“ Mnohé děti byly přijímány do běžných tříd spolu s norskými žáky, dostala se jim tak výuka v jazyce, který neovládaly ve třídě s norskými žáky. Na mnohých místech v zemi ale byla poměrně rychle zaváděna různá opatření jako přípravné třídy (*innføringsklasse*). V rámci tohoto opatření vyučování probíhalo buď ve *dvoukulturních třídách (tokulturelle klasser)*⁷⁵, nebo v *jazykových stanicích (språktasjoner)*. Jazykové stanice byly zřizovány tam, kde neexistovaly dvoukulturní třídy. Stanice byly tvořeny podle mateřského jazyka dětí a hodiny se dělily mezi norského učitele a učitele mateřského jazyka (dvojazyčného učitele⁷⁶). Děti byly postupně začleňovány do běžných tříd, ale výuka v mateřském jazyce a norštiny jako druhého jazyka probíhala ve zvláštních třídách – stanicích.

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

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

V průběhu 80. a 90. let byla vzdělávání dětí-cizinců věnována větší pozornost. Základní myšlenkou bylo, že děti s odlišným mateřským jazykem, které se nenaucí norský, budou mít problém. Hlavní péče byla proto věnována výuce norštiny jako druhého jazyka s tím, že jakmile děti ovládnou norský jazyk, nebudou při výuce potřebovat další podporu. Mateřský jazyk a kultura dětí byla ve škole chápána jako zpestření.⁷⁷ Úkolem tehdejšího školství bylo podle Meglitsche (1985) vytvořit cestu k takovému školskému modelu, který povede k opravdové inkluzi dětí-cizinců a současně bude působit proti tendencím diskriminace. Proto především v devadesátých letech došlo k velkému rozmachu (především v Oslu) dvojjazyčné výuky v běžných třídách (Ruud, 2014; Befring, Hause, & Hauge, 2001; Kommunal- og regionaldepartementet, 2006). Cílem bylo uznat mateřský jazyk dětí-cizinců za stejně hodnotný jako jazyk norský. Část výuky tak probíhala v norštině a část v jednom z jazyků dětí-cizinců (nejčastěji v somálštině či panjabi). Této výuky se účastnily v jedné třídě společně norské děti i děti-cizinci. Výhoda tohoto modelu (též zvaného Oslo model) je, že školy míchají volně mateřský jazyk dětí s výukou norštiny. Nevýhodou naopak je, že na učitele klade náročné požadavky, a jak se ukázalo, když je jazyků v rámci jedné školy hodně, je to velmi těžké na logistiku, ale také na shánění vhodného personálu. Nicméně takový model byl běžný v oselských školách až do první dekády 21. století.

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

4.1.2.3 Norský ekonomický kontext

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

⁷⁷ 70–80 % norských žáků procházelo v 80. letech úspěšně střední školou, zatímco cizinců bylo pouze 10 %. Z těchto indicií Meglitsch (1985) usuzuje, že integrace pro cizince nebyla dobře vedena. V norských školách viděl spíše asimilační tlak a strukturovanou diskriminaci dětí-cizinců uvnitř školy i mimo ni.

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

Co se týče financování vzdělávání dětí-cizinců, je možné ohlédnout se až do roku 1976, kdy byla v norském státním rozpočtu vytvořena kapitola na dotace na konkrétní opatření pro cizince.⁷⁸ Odůvodněním je, že skupinám cizinců finanční podpora pomůže udržovat jejich vlastní kulturu. Myšlenka stojící za tím je, že pokud cizinci uspějí v udržování své vlastní kultury, budou se moci snadněji integrovat do norské společnosti (Jakobsen, 2007). Taková podpora je podle Jakobsena důležitá především pro nezápádní cizince, jelikož jejich integrace často nebývá úspěšná.

Školám dnes stát uděluje pravidelně částku na podporu speciální výuky norštiny pro cizince, vzdělávání v mateřském jazyce a dvojjazyčného vzdělávání. Částka se vypočítává podle počtu vyučovaných hodin a podle počtu dětí s potřebou SNO v konkrétní škole.⁷⁹ Při vzdělávání cizinců se předpokládá finanční spoluúčast obce (Kunnskapsdepartementet⁸⁰, 2007).

4.1.2.4 Norský sociální kontext

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

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

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

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

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

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

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

V Norsku je kladen velký důraz na spolupráci školy a rodiny, reflektují to také národní vzdělávací dokumenty (BUFDIR, 2016; Utdanningsetaten, 2014; Helsedirektoratet, 2013; BLD, 2012, s. 74). Školský zákon § 11-4 uvádí, že všichni rodiče (cizince nevyjímaje) by měli být členy školní rodičovské rady, odkud mohou aktivně ovlivňovat školní prostředí.⁸¹ Existuje také nezávislá organizace FUG⁸², která je poradním orgánem Ministerstva školství a výzkumu v otázkách spolupráce školy a rodiny. Organizace je zodpovědná především za stimulování dialogu mezi rodinou a školou (KD, 2007). O spolupráci rodiny a školy vznikla také národní brožura, kde jsou uvedeny práva a povinnosti školy, rodiny a žáků v základních školách.

Spolupráce s rodiči-cizinci bývá v norském prostředí označována za výzvu. Zvýšit účast rodičů-cizinců ve škole se Norové pokoušeli například projektem *Rodiče cizinci – zdroj pro vzdělávání žáků ve škole*⁸³. Hlavním cílem projektu bylo, aby rodiče-cizinci získali ke škole větší důvěru a aby znali svou roli vůči škole (KD, 2007). Pro vznik důvěrného vztahu mezi učiteli a rodiči je nutné, aby měli společný jazyk.

81 § 11-4 (norského ŠZ): „*Rodičovská rada na základních školách: V základní škole musí existovat rodičovská rada, jíž se účastní všichni rodiče, kteří mají děti ve škole. Rada vyjadřuje společné zájmy rodičů a přispívá k tomu, že se žáci a rodiče aktivně podílejí na tvorbě dobrého školního prostředí. Rodičovská rada usiluje o vytvoření dobrého vztahu mezi školou a rodiči a vytvořením a udržováním kontaktů mezi školou a místní komunitou, dále se přičiní o to, aby se děti ve škole cítily dobře, prospívaly tam a měly pozitivní rozvoj.*“

82 Národní výbor rodičů pro základní vzdělávání.

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

Rodiče-cizinci ale často norský nemluví vůbec nebo špatně. Školy v takových případech mohou využívat služby tlumočnicků⁸⁴ (BUFDIR, 2016; Brenna, 2008).

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

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

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

4.1.2.4.1 Multikulturní škola cílem dnešních norských škol

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

Tendence dnešního norského školství je proto vytvořit princip tzv. *školy společné kultury*, v norském prostředí též známé pod pojmem *multikulturní škola* (Hauge,

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

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

Druhým typem je škola *orientovaná na příležitosti/možnosti*, škola v pravém slova smyslu *multikulturní*. Taková mění svůj obsah a organizaci tak, aby všichni žáci byli součástí multikulturního společenství. Na školách s tímto nastavením jsou žáci-cizinci přijímáni na základě specifických podpůrných opatření. Učitelé pracují s kulturní a jazykovou odlišností jako se zdrojem pro rozvoj všech svých žáků. Hauge (2014) ji charakterizuje jako školu otevřenou všem. Každý v ní má svůj hlas, jemuž ostatní naslouchají, všichni účastníci vzdělávacího procesu zažívají, že jsou součástí fungujícího společenství, a v neposlední řadě že si přejí být právoplatnými účastníky většinové společnosti. Následující přehled v tabulce 4 prezentuje základní charakteristiky obou typů škol.⁸⁵

85 Phil (2003 in Mousavi, 2014, s. 112) rozděluje norské školy podle jejich vztahu k jazykovému zázemí svých žáků až do tří skupin: monokulturní, interkulturní a multikulturní. V *monokulturní* škole se podle tohoto dělení nijak systematicky nesoustředí na původ a řeč minoritních žáků. Je normální být Norem a nebýt jím je považováno za anomálii. V *interkulturní* škole je pozornost věnovaná porozumění a schopnosti komunikovat s dětmi odlišné kultury. Důraz se klade na zprostředkování informací o různých kulturách. Tím to však končí. V interkulturní škole se minorita musí adaptovat na majoritní prostředí tak, jak definuje majorita. Tváří se a tvrdí, že minoritní kultura a jazyk jsou uznány, komunikují mezi sebou, ale nespoupracuje se na úrovni rovnoprávnosti a spravedlnosti. Naproti tomu v *multikulturní* škole se cení jak jazyková, tak kulturní rozmanitost a všechny zahrnuté jazyky a kultury jsou rovnocenné. Multikulturní škola už musí mít prostředky k realizaci dvojjazyčné výuky a obsah výuky se vyznačuje žákovskými multikulturními souvislostmi a rozmanitým kulturním zázemím. Jazyk a kultura žáků mají ve škole svou hodnotu.

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

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

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

4.1.2.4.2 Testování dětí-cizinců v norštině

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

Používá se několik testů⁸⁶, jako příklad může sloužit test „FLORO“⁸⁷. Jedná se o test vypracovaný orgánem UDIR⁸⁸, který má vypovědět o jazykových schop-

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

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

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

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

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

Jakékoliv testování dětí-cizinců v úrovni znalosti norštiny bývá často terčem kritiky. Předním kritikem je profesor Kamil Øzerk⁸⁹, jenž tvrdí, že testy zbytečně poukazují na neznalost dětí-cizinců, která je zřejmá: když přijdou do země, tak norský neumí, proč je tedy testovat a upozorňovat na jejich neznalost?

4.1.2.5 Norský politický kontext

Norské Ministerstvo školství a výzkumu v jednom ze svých dokumentů uvádí, že dobrá vzdělávací politika je dobrá integrační politika (KD, 2007). V Norsku má dnes vzdělávání dětí-cizinců spolu s integrační politikou⁹⁰ na starost Ministerstvo pro integraci a různorodost (IMDI). Vzdělání chápe jako základní integrační prostředek. Proto cizinci a jejich děti musí dostat kvalitní vzdělání přizpůsobené jejich potřebám (UDIR, 2007b).

Základní dětská práva a konvence OSN o dětských právech⁹¹ z roku 1989 jsou zakotvena v norské legislativě (Menneskerettsloven § 2, BLD⁹², 2012), a i když Norsko není členem Evropské unie, jeho integrační politika je značně ovlivněna i omezena povinnostmi vyplývajícími z Dohody o EHP a z další spolupráce Norska a Evropské unie⁹³. Právo na základní vzdělání je zakotveno ve školském zákoně a týká se všech dětí, u kterých je zřejmé, že se v Norsku zdrží déle než tři měsíce. Povinnost nastoupit do vzdělávacího systému začíná v době, kdy je dítě v zemi právě tři měsíce (§ 2-1 norského ŠZ; BLD, 2012). Základní škola trvá 10 let⁹⁴ a je poskytována zdarma.

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

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

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

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

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

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

Norská vláda ve vztahu k dětem-cizincům prosazuje (v norském prostředí obecně známou) strategii nazvanou *přizpůsobená výuka* (tilpasset opplæring⁹⁵). Ta je základním principem dnešního školského zákona a učebních plánů. Jedná se o ideál, který má zabezpečit *všem žákům neohledně na pohlaví, věk, sociální zázemí, etnicitu a mateřský jazyk dobré a přizpůsobené podmínky pro rozvoj ve škole* (UDIR, 2011, s. 4). Hlavním heslem pro vzdělávání dětí-cizinců v rámci přizpůsobené výuky je tzv. *včasný zásah* (tidlig innsats). Pod tímto pojmem si představme, že děti-cizinci mají dostat co nejdříve po svém příjezdu do země/školy patřičnou jazykovou podporu⁹⁶ (UDIR, 2014). Tu legislativně zabezpečuje § 2-8 školského zákona, ve kterém stojí: „*Obec poskytne žákům s jiným mateřským jazykem než norským a sámským na základních školách nezbytné vzdělání mateřského jazyka, v mateřském jazyce, dvojjazyčně odborné vzdělání a speciální výuku norštiny, dokud nebudou mít dostatečné znalosti norštiny, aby byli schopni sledovat výuku v běžné třídě.*“ Toto právo se týká všech dětí s různou úrovní norštiny do té doby, dokud nepřestanou být omezeny ve zvládnání běžné výuky v norštině (UDIR, 2007d). Účast na speciální výuce norštiny je dobrovolná. Záleží tak většinou na přístupu rodičů-cizinců ke vzdělání a na schopnostech učitele přesvědčit rodiče-cizince o užitečnosti této podpory.

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

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

Takový přístup ve vzdělání předpokládá otevřený postoj škol k odlišnostem (UDIR, 2014). Podle Ředitelství pro vzdělávání (UDIR) musí *veškerá* nařízení a opatření ve škole reflektovat multikulturní prostředí. To svědčí o vyspělém pří-

nebo dovrší 6 let. Základní škola je rozdělena na dva stupně: první (barnetrinn = 1.–7. třída) a druhý (ungdomsskole = 8.–10. třída). Některé školy nabízejí pouze první stupeň.

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

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

stupu k přítomnosti cizinců ve společnosti. Ministerstvo BLD (2015) uvedlo, že Norsko je jednou z nejlepších zemí pro výrůstání a výchovu dětí, a tak by to mělo zůstat i nadále. Velice ambiciozním cílem Norska je proto *být mezi zeměmi s nejlepšími vzdělávacími systémy na světě*. Cíl je zdůvodňován tím, že kvalita vzdělávacího systému je zásadní pro kvalitní vývoj dalších oblastí společnosti (UDIR, 2007a).

Aby se země svému cíli přiblížila, klade si následujících pět cílů. Prvním je důraz na inkluzivní školství: „*Všechny děti a jejich rodiče žijící v Norsku se mají cítit začlenění a respektováni neohledně na jejich životní styl a kulturu*“ (BLD, 2015; BLD, 2012; Taguma et al., 2009). Jediné, co má děti rozdělovat, jsou jejich zájmy, nikoli národnost⁹⁷ (BLD, 2012). Druhým cílem je boj proti rasismu a diskriminaci. „*Nikdo nesmí být diskriminován nebo vyřazen z jakékoliv aktivity kvůli přistěhovaleckému původu. Cílem integrační politiky je zajistit, aby každý, kdo žije v Norsku, zažil pocit sounáležitosti s norskou komunitou*“ (BLD, 2012, s. 9). Na myšlence rovnosti a zamezení etnické diskriminaci byl vytvořen samostatný Akční plán a Akční plán proti chudobě (BLD, 2009). Třetím cílem je lepší vnímání multikulturality. Tento cíl vychází z premisy, že Norsko je multikulturní zemí, ve které žijí lidé z více než 200 zemí, cizinci se svými dětmi tvoří cca 14 % z celkového počtu obyvatel, 8–10 % dětí a studentů navštěvuje mateřské, základní a střední školy, ve kterých se mluví více než 120 jazyky. Multikulturalita je tak každodenností současného Norska (BLD, 2012; KD, 2010; Taguma et al., 2009). Multikulturní společnost se obecně vyznačuje tím, že dává jedinci právo být odlišný, a přesto se účastnit společenského dění na stejné a plnohodnotné úrovni jako majoritní občané (UDIR, 2003 in Hauge, 2014). To také ukazuje zpráva Parlamentu č. 6 (BLD, 2012): „*...mít rodinu a přátele v jiné zemi než Norsku nestojí v cestě tomu být současně Norem či Norkou. Je zde prostor pro složenou identitu, kdy jedinec může být Nor a angažovat se aktivně v norské společnosti a zároveň cítit sounáležitost ke svojí původní zemi či zemi rodičů a tamní kultury a tradicím.*“

Čtvrtým cílem je důraz na podporu dětí ve volnočasových sportovních aktivitách. Cílem vlády je umožnit všem dětem a mládeži přístup k různým typům volnočasových aktivit. Pro řadu dětí-cizinců je sportoviště nejdůležitější místo, kde se (kromě školy) setkávají s norskými vrstevníky (BLD, 2012; KD, 2007).⁹⁸

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

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

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

Díky pravidelné evaluaci a monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců v základních školách lze z dokumentů vyčíst také výzvy norského školství, kterým (i přes poměrně dlouholeté soustředění se na výše zmíněné hodnoty) dlouhodobě čelí. Za největší výzvu jsou považovány *horší výsledky dětí-cizinců* oproti norským vrstevníkům. Také mezinárodní výzkumy poukazují na velmi malý pokrok ve vzdělávacích výsledcích dětí-cizinců v Norsku (BLD, 2012; Taguma et al., 2009). Další výzvou je *nízký počet dětí-cizinců v předškolním vzdělávání*, jenž může být způsoben nízkou kapacitou mateřských škol obecně a jejich zpoplatněním (OECD, 2006; Taguma et al., 2009; KD, 2007; UDIR, 2007a). Velký důraz je kladen na *nebezpečí stereotypů* vůči cizincům v prostředí školy, které mohou při nevhodném zásahu přerůst v rasismus, proto nesmějí být brány nikdy na lehkou váhu (BLD, 2012). Zpráva parlamentu uvádí, že nikdo by se neměl charakterizovat pouze jednou dimenzí, každý má spoustu charakteristických znaků a identit⁹⁹ (BLD, 2012; KD, 2007).

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

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

4.1.2.5.1 Lokální politický kontext (Oslo)

Základní školy jsou v Norsku zřizovány obcí. Obce tak mají poměrně velkou zodpovědnost za vzdělávání dětí-cizinců a zřizují pro ně podpůrná opatření, což jim ukládá školský zákon. Prvním a zásadním opatřením, které mají od roku 2012

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

v režii právě obce, jsou *přípravné třídy* (*innføringsklasser*). Jejich cílem je, aby se děti-cizinci naučily co nejrychleji norsky do takové míry, aby se mohly co nejdříve účastnit běžné výuky. Výuka v přípravné třídě může trvat maximálně dva roky (BLD, 2012). Většina škol ale délku pobytu dětí-cizinců v přípravných třídách redukuje na jeden rok a zdůvodňuje to tím, že pro integraci cizinců je důležité, aby byli co nejdříve zařazeni do běžné třídy (Rambøll Management Consulting, 2016; UDIR, 2016; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009).

Přípravné třídy jsou v Norsku dvojího typu: přijímací třídy (*mottaklasser*) a alfabetizační třídy (*alfabetiseringsklasser*). Obě jsou určeny žákům se slabými nebo žádnými dovednostmi v norštině¹⁰⁰ (Utdanningsetaten, 2015, s. 53). *Přijímací třídy* jsou pro děti 2.–10. ročníku základní školy, které mají dřívější zkušenost se školní docházkou. Tyto třídy nejsou zřízeny ve všech školách (není to potřeba). Jsou umístěny v obcích určených školách podle množství cizinců.

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

Dalším typem jazykové podpory, kterou má na starost obec, je již zmíněná *speciální výuka norštiny* (*SNO*), na niž mají podle § 2-8 školského zákona nárok „žáci v základním vzdělávání, jejichž mateřský jazyk je jiný než norský či sámský, do té doby, než zvládnou sledovat běžnou výuku ve třídě. Pokud je to nutné, mají žáci nárok také na výuku mateřského jazyka, dvojjazyčnou výuku nebo obojí“ (UDIR, 2016, s. 37; UDIR, 2015a, s. 3; UDIR, 2012, s. 5).¹⁰¹ V praxi se taková podpora podle § 2-8 jeví jako těžko proveditelná. Zákon totiž říká, že obec je povinna dětem-cizincům (v případě zájmu) poskytnout výuku mateřského jazyka (*morsmålsopplæring*), dvojjazyčnou výuku všech předmětů (*tospråklig fagopplæring*) a speciální výuku norštiny jako druhého jazyka (*særskilt norskopplæring* = *SNO*). Náročné je to kvůli obtížnému shánění kompetentního personálu (např. dvojjazyčných učitelů). Nejproblematictější bývá situace především v obcích s malým počtem cizinců, ve kterých se taková výuka finančně nevyplácí. Současně k problémům dochází také ve velkých městech, jako je Oslo, kde je hodně dětí s různými odlišnými mateřskými jazyky v jedné třídě a dvojjazyčná výuka či výuka mateřského jazyka je náročná na logistiku a organizaci

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

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

(KD, 2007). Pokud výuku mateřského jazyka¹⁰² a dvojjazyčnou výuku nemůže poskytnout škola, kam dítě dochází (kvůli tomu, že nemají k dispozici kompetentní personál), je obec povinna v případě zájmu rodičů zajistit dítěti místo v jiné škole.

Dalším opatřením pro děti-cizince je podle § 13-7a norského ŠZ *doučování (pomoc s domácími úkoly)*¹⁰³. Obec má na starost zajistit, aby taková nabídka byla ve všech školách aspoň v rozsahu osmi hodin týdně pro 1.–10. ročníky (Školský zákon, LOV-1998-07-17-61, 1998; UDIR, 2015b). Toto opatření je pro školy povinné od podzimu 2010 a pro děti je zdarma a dobrovolné.

Posledním opatřením, které je zčásti zodpovědností obce a jež se stále týká jazykové podpory, jsou volnočasové aktivity školy, používá se buďto zkratka SFO (*Skolefritidsordningen*), nebo označení *Aktivitetsskole*¹⁰⁴. Tyto jsou ale zřizovány především kvůli podpoře sociální.

Míra podpory, kterou dané obce reálně ve školách nabízejí, se odvíjí od počtu cizinců v daném městě. V Oslu jakožto hlavním městě s vysokou koncentrací cizinců lze vidět hojnou realizaci všech zmíněných opatření. Oslo má totiž oproti ostatním norským městům tu výhodu, že jako hlavní a velké město má k dispozici finanční prostředky a má možnost zaměstnávat řadu odborníků a profesionálů (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009; Taguma et al., 2009). Oslo klade důraz na komunikaci s ostatními orgány, které jsou zodpovědné nebo částečně zodpovědné za vzdělávání, a stejně tak na komunikaci s politiky:

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

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

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

104 Doslovný překlad *aktivitetsskole* by zněl spíše škola aktivit, pro účely tohoto textu dále používám označení aktivní škola. Ta poskytuje péči, dohled a usnadní dětské hry, kulturní a volnočasové aktivity pro děti. Systém je pro účastníky dobrovolný a obec určuje vyšší rodičovské platby. V roce 2013–2014 byl průměrný poplatek za aktivní školu 2191 NOK za měsíc. Existuje důvod předpokládat, že cena může ovlivnit účast mezi rodinami s nízkými příjmy (BLD, 2015).

Obec Oslo ve vztahu ke vzdělávání posiluje také spolupráci s OPS¹⁰⁵, PPT¹⁰⁶, STATPED¹⁰⁷ a národními vzdělávacími centry (Utdanningsetaten, 2013a; KD, 2016; UDIR, 2015a).

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

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

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

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

Co se týče spolupráce školy a rodiny, vzdělávací politika v Oslu se řídí větou: „*Žákům s podporujícími rodiči se daří lépe a dosahují lepších výsledků*“ (UDIR, 2016, s. 94). A proto se snaží posilovat a pěstovat spolupráci s rodiči, především rodiči-cizinci. Oslo vytvořilo brožuru *Oslostandard pro spolupráci školy a rodiny*, kde jsou uvedena pravidla spolupráce a komunikace školy a rodiny, povinnosti rodičů a to, co se od nich očekává¹⁰⁸ (Utdanningsetaten, 2013b).

Norsko ušlo během čtyřiceti let zkušenosti s cizinci velký kus cesty na poli vzdělávání dětí-cizinců. Za klíčový mezník je však obecně chápán až vznik Národního

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

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

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

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

centra pro multikulturální vzdělávání v roce 2004¹⁰⁹ (NAFO). Díky němu se podařilo práci s dětmi-cizinci více systematizovat. NAFO od doby svého vzniku přijímá zadání od Ministerstva školství, spolupracuje s univerzitami, rodičovskými radami i PPT. Dnes má NAFO síť po celé zemi a nese zodpovědnost za více než 200 projektů spojených s multikulturální výukou v mateřských, základních, středních i vysokých školách. Tyto projekty se týkají vzdělávání dětí-cizinců, podpory učitelů, asistentů, dvojjazyčných učitelů, národních minorit i spolupráce rodičů a školy. V národním strategickém dokumentu je role NAFO popsána následovně (KD, 2003, s. 11): „*NAFO bude národním centrem pro rozvoj kompetencí v multikulturální škole a vzdělávání. Centrum bude zodpovědné za budování multikulturálních kompetencí v MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ a vzdělávání dospělých.*“ NAFO vytvořilo kurikulum norštiny jako druhého jazyka pro děti-cizince. Tvoří konkrétní materiály pro učitele norštiny jako druhého jazyka (i online). Vytváří také testovací materiály v norštině i v mateřských jazycích dětí-cizinců. Cílem centra je dále přispět k tomu, aby národní politika týkající se vzdělávání cizinců byla realizována na úrovni obcí. NAFO rovněž pomáhá rozvíjet kompetence personálu PPT v oblasti multikulturálních témat, pomáhá tak zvyšovat kvalitu tamních pracovníků, a tím pádem i služeb. NAFO provádí také evaluační a monitorovací činnost, jejímž výsledkem bývají zprávy, výroční zprávy, zprávy na konkrétní témata atd.

4.2 Výsledky šetření v českých a norských školách

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

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

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

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

4.2.1 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu českých škol

Informace uvedené v kapitole o českém politickém kontextu lze chápat jako obecný rámec pro školy v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců, v jehož mezích se musí české školy pohybovat. Vzhledem k nejasným cílům ve výše popsaných dokumentech ve vztahu k podpoře školní adaptace dětí-cizinců a k poměrně vysoké autonomii škol záleží do značné míry na konkrétních školách, jakým způsobem k podpoře školní adaptace dětí-cizinců přistoupí. Následující text představuje, jak se k otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců staví dvě pražské základní školy. Jinými slovy půjde o ukázkou toho, jak se situace nastíněná v české makro a mezo úrovni může projevovat v praxi škol (detailněji viz Záleská, 2019). Šetření proběhlo na školách s různou zkušeností s dětmi cizinci (základní popis obou škol viz tabulka 2), což bylo jedním z kritérií výběru škol. Na základě šetření ve dvou zvolených pražských školách lze uvažovat o společných i rozdílných prvcích podpory školní adaptace dětí-cizinců, kterým budou věnovány následující dvě podkapitoly.

4.2.1.1 Zjištěné shody na českých školách

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

Čeští dotazovaní učitelé obecně zmiňovali skepsi a zklamání nad podporou ze strany státu v otázce školní adaptace dětí-cizinců, kterou lze podle nich charakterizovat nezájmem o praxi a potřeby škol ve vztahu ke vzdělávání cizinců: „*Neušímla jsem si, že by někdo přišel a chtěl vědět, jak se to dítě začlenilo, jak to jde, jestli nejsou problémy. Sem nikdo nejde... oni nás pak nikdy nemůžou pochopit*“ (Petra, P1). Tento nezájem dotazovaní podložili neexistencí vhodných materiálů pro výuku dětí-cizinců, nevhodnou/nepraktickou škálou nabízených kurzů o vzdělávání dětí-cizinců, nedostatečnou metodickou podporou učitelů – neproškolenost personálu PPP a celkově nezvládnutá inkluzivní reforma s ohledem na cizince, kterou dotazovaní označili jako systémově nedořešenou a z níž „jim“ cizinci úplně „vypadli“: „*Opravdu to bylo strašně chaotické a my jsme zjistili, že ti cizinci jim z toho úplně vypadli... ze začátku jsme se dohadovali s poradnou, zda vůbec nám ty cizince vyšetří, myslím si, že vůbec neproběhlo zmapování situace... v podstatě to neproběhlo ani doteď... a to mělo rozhodně předcházet uzákonění té inkluze*“ (Radka, P1). Učitelé by proto ocenili větší zájem „shora“, aby následná nařízení vycházela z potřeb „zdola“. Ministerstvo se podle dotazovaných nejenže nezajímá o potřeby škol, mají dokonce pocit, že školám ještě přitěžuje (záměrně či nezáměrně) a hází jim lidově řečeno klacky pod nohy: „*Oni vědí, že školy si nějak poradí, ale že to už nejsou klacky, ale klády, co nám hážou pod nohy, to už nevidí. Nebo nechtějí vidět*“ (Karel, P1).

Učitelé z řad respondentů proto považují český vzdělávací systém za nepřipravený na vzdělávání cizinců, což považují za největší bariéru, kvůli které nedochází k naplňování rovných vzdělávacích příležitostí pro děti-cizince, jež jsou zakotveny v české legislativě. Celý proces podpory školní adaptace dětí-cizinců je tak značně komplikován: „*Na to nejsme připravení vůbec, jo... to prostě takových dětí tady tolik asi není... ale stačí, že několik jich tu je, a prostě ten systém na ně není vůbec připravený a nikdo vám neporadí, protože nikdo neví, co s tím*“ (Pavla, P2).

Za další překážku dle analýzy rozhovorů lze označit neexistenci přípravných tříd pro děti-cizince, které jsou stále s nulovou znalostí češtiny umísťovány do běžných tříd. Dotazovaní učitelé volají po zřízení přípravných tříd pod záštitou ministerstva či zřizovatele, protože v současné době legislativa ředitelům nepovoluje vytvořit pro děti-cizince přípravný stupeň¹¹⁰: „*Myslím si, že pokud nějak smysluplně ty*

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

*cizince podpořit a začleňovat, tak jediná možná dobrá cesta by byla, kdyby tu první zodpovědnost za ně převzal stát a ty děti by intenzivně tři měsíce minimálně chodily na jazykovou přípravu“ (Radka, P1). Mějme ovšem na paměti, že Česká republika se opírá o *integrační model* vzdělávání cizinců (viz kapitola modely vzdělávání cizinců), v jehož rámci není běžné vzdělávat děti-cizince v samostatných třídách pouze v jazyce, než ho zařadí do běžné třídy. Stejně tak není běžná hlubší propracovanost národních dokumentů o vzdělávání dětí-cizinců. Kritika by tak měla mířit o úroveň výš. Dotazovaní vlastně zpochybňují funkčnost integračního modelu jako takového.*

Neexistence vhodných školení/kurzů, které by učitelům pomohly v praxi s cizinci, se ukázala být další překážkou. Školení, která jsou k dispozici, dotazovaní shodně označovali jako nepraktická: „*Doučuju cizince, tak jsem byla na kurzu, třicetihodinovém, abych na to dostala certifikát, ten už mám osm let. No a praxe je jiná. My jsme se tam učili na dospělých, takže učitelé dospělí nám dělali ty záčky, prostě podle nějakých knih spíš vysvětlovali pravidla a různé věci... jaký je tvar toho slovesa třeba, nebo jaký je tvar podstatného jména po určitých číslovkách... Ale to tady vůbec není podstatné... tady se musíme naučit přezít“ (Pavla, P2). Stejně jako učitelé negativně hodnotili nabídku DVPP, hodnotí stejně špatně dostupnou nabídku *materiálů* pro výuku dětí-cizinců. Upozornili na absenci výukových materiálů pro děti-cizince, které ještě neumějí číst, a potom naopak pro pokročilejší děti: „*Všchno, co jsem zatím viděla, bylo pro děti, co už umí číst... na tyhleto přilouze není lautr nic... Opravdu si to cucám z malíčku, mi připadá“ (Olina, P2). Existují v podstatě materiály pro děti-cizince začátečníky, které již umějí číst. Učitelé by ocenili také ulehčené učebnice v naukových předmětech, kde cizincům dělá potíže znalost akademické češtiny. Se současnou situací se učitelé vypořádávají tím, že mají vlastní arzenál obrázků, na kterém se snaží cizincům ilustrativně ukázat slovní zásobu, které nerozumějí.**

To, že učitelé vnímají systém jako nepřipravený pro výuku cizinců, v nich vyvolává pocit, že jsou *hozeni do vody* bez podpory shora. Plavat se učí každý sám. A jelikož neexistují žádné obecné závazné strategie/pravidla, jak s cizinci ve třídě pracovat, v tom, jak moc se učitel rozhodne cizinci ve třídě věnovat, hraje největší roli jeho individuální přístup k cizincům.¹¹¹ S pocitem *hozeni do vody* jdou ruku v ruce *dvě hlavní obavy*, které učitele doprovázejí při výuce dětí-cizinců. Je to jednak výuka dětí-cizinců s nulovou znalostí češtiny (nastoupí-li do vyšší než první třídy): „*Ta čeština no... to je prostě nejtěžší, co dělat s těmi cizinci v běžné třídě, když neumí česky“ (Pavla, P2) a výuka dětí-cizinců pocházejících z odlišných, pro nás*

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

netradičních kultur, především učitelé označovali muslimské rodiny: „Protože neznám tu jejich kulturu, tak jsem měla ze začátku strašnou hrůzu, abych je něčím neurazila“ (Eva, P1). Kvůli své nezkušenosti s takovými kulturami a nedostatku znalostí o charakteristikách jejich kultury a náboženství se obávají kontaktu s nimi.

Dotazování učitelé z obou škol navzdory svým obavám vnímají cizince ve třídě jako přínos pro sebe i pro ostatní české děti: „Myslím si, že spousta cizinců může našim dětem pomoci třeba i s náhledem, jak to vypadá jinde ve světě, že to dětem rozšíří teorii, a je to jenom správně, protože se s tím setkávají, obzvláště v Praze, dnes a denně. Takže pro ně, ale i pro nás je to velké obohacení“ (Simon, P1). Učitelé ovšem připustili, že často nevědí, jak s cizinci pracovat jako s obohacením v kontextu běžné výuky. Protože respondenti upozorňovali na to, že zdaleka ne všichni učitelé na zkoumaných školách sdílejí pozitivní postoj k přítomnosti dětí-cizinců v českých školách, je nasnadě otázka, zda učitelé učí na škole, ve které je více cizinců, záměrně, protože s nimi chtějí pracovat, anebo jsou na škole déle, než začali přicházet cizinci, a oni tak neměli možnost volby. Rozhovory se mnou udělali ti učitelé, kteří se cizincům věnovat chtějí, jedině ti měli chuť o daném tématu se mnou mluvit.

Z analýzy rozhovorů plyne, že všichni respondenti vnímají pojem školní adaptace dětí-cizinců velmi podobně. Považují ji za přizpůsobení se běžnému, každodennímu chodu školy, které zahrnuje orientaci ve školním prostředí, porozumění organizační struktuře pobytu ve škole, pochopení a plnění svých úkolů spojených s docházením do školy. Vše zmíněné je potom závislé na spolupráci s rodiči-cizinci a jejich ochotě se spoluúčastnit na chodu školy. Zodpovědností učitelů je podle dotazovaných podpořit všechny zmíněné oblasti.

Za zásadní v podpoře školní adaptace dětí-cizinců považují respondenti sociální oblast školní adaptace. Adaptuje se pouze ten, kdo si mezi českými dětmi najde přátele a tráví čas spolu s nimi v „českém stylu“ nehledě na úroveň znalosti češtiny: „Pro mě je adaptovaný, když si najde kamarády, ať už si rozumí na jakékoli úrovni. Kamarádi strašně pomáhají, když támhle mastí fotbal na hřišti, nebo když holky jdou tančit, protože potkávají české děti a prostě vnímají tu českou národu a rozumí českým vtípům“ (Petra, P1). Škola hraje podle dotazovaných největší roli právě tím, že má možnost podporovat tuto sociální oblast, protože ve škole tráví děti nejvíce času. Jako důležitý indikátor adaptace se u řady respondentů objevovala také zmínka o podporování konzumace typicky českých jídel (knedlíky, kachna, zelí atd.). Popsané chápání školní adaptace lze identifikovat jako asimilační, jelikož nedává prostor pro udržení vlastní kultury a zvyků (to dotazovaní nezmiňovali). Zdá se, že respondenti podporují děti-cizince v tom, aby se co nejvíce podobaly českým dětem. O čemž svědčí také minimální zapojování kultury dětí-cizinců do výuky.

Ačkoli respondenti vnímají za nejdůležitější podpořit děti-cizince v sociální oblasti školní adaptace, nejvíce se soustředí na podporu výuky českého jazyka. Nejvíce si v tomto ohledu učitelé z řad respondentů chválí *individuální intervence* (možné díky inkluzivní reformě), kdy jsou s cizincem sami ve třídě, a mohou se mu tak

věnovat zcela individuálně, takový přístup vnímají jako nemožný v rámci běžné třídy: „*Je ideální, když jste s tím dítětem sama, má to tu výhodu, že si přečteme pohádku, to dítě se vás zeptá, čemu nerozumí*“ (Pavla, P2). Intervence se tak zdají být v očích učitelů spolu s vysněnými přípravnými třídami jako cesta správným směrem. Otázku identity dětí-cizinců dotazovní učitelé neřeší, protože na to není v rámci školního dne čas a nepovažují toto téma za tak důležité jako podporu jazyka. Učitelům se dále osvědčuje *role patrona*, který je vybírán z řad českých spolužáků: „*Toník je připraven, aby jí pomohl... vždycky vyberu někoho, kdo je fajn, má vyřídilku, nebojí se*“ (Simon, P1) a s úspěchem se setkávají učitelé, kteří jsou kreativní a trpěliví.

Téma, které je podle všech dotazovaných problematičtější a jež považují za důležité vyřešit systematicky, je téma *hodnocení dětí-cizinců* a nezodpovězená otázka toho, zda je správné hodnotit pokrok dětí-cizinců nebo striktně probranou látku – do jaké míry a jak dlouho brát ohled na jazykovou odlišnost: „*Tím, že je to dnes takové... že vy ji z češtiny nemusíte první rok hodnotit, takže klidně můžete říct, ať si kreslí, ať sedí a poslouchá... jenomže v dalším roce už na to tvrdě narazí, že jo*“ (Pavla, P2). A mezi učiteli jsou podle respondentů tací, kteří se záměrně snaží dětem-cizincům pomoci s jejich znalostí jazyka, i když je nehodnotí, aby právě v dalších ročnících procházely bez větších potíží. Zároveň jsou mezi učiteli takoví, kteří ohled na úroveň znalosti jazyka dětí-cizinců příliš neberou a hodnotí striktně vědomosti.

Poslední stěžejní oblastí, ve které se učitelé shodovali a již zdůrazňovali, je otázka *spolupráce s rodiči-cizinci*. Všichni učitelé se shodli na tom, že je nesmírně důležité mít rodiče (nejenom) cizince na své straně, tak aby měli ke škole důvěru: „*Spolupráce s rodiči je hrozně důležitá, protože my bychom měli být partneři, kteří se o sebe opírají, a měli bychom za sebou stát*“ (zástupkyně, P2). Učitelé shodně vypovídali, že se snaží s nimi vybudovat důvěru, i když si postesklí, že je komunikace s nimi často náročná, především pokud nemluví česky. Záleží potom opět na individuálním přístupu učitelů, jak moc proaktivně se budou snažit o vybudování vztahu s rodiči-cizinci, kteří často neznají český vzdělávací systém a nevědí, co se od nich v české škole vyžaduje.¹¹²

4.2.1.2 Zjištěné rozdíly na českých školách

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

112 „(3) *Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení, b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka, c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání, d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem, e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích*“ (§ 22 ŠZ).

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

Učitelé ze školy P1 projevovali velké uznání práci tamního ředitele, který se aktivně stará o blaho jak dětí, tak učitelů, intenzivně se věnuje vzdělávání cizinců a vymýšlí stále nové způsoby, jak jejich podporu zlepšovat (mimo jiné návštěvou zahraničních škol s vysokým počtem cizinců, kde hledá inspiraci): *„Ono to plyne od toho vedení. Někde, kde to vedení není nastaveno pro inkluzi vůbec, ani pro novinky, tak tam to prostě nemůže fungovat. Ale tady pan ředitel je v tomhle opravdu super“* (Gita, P1). Učitelé se proto cítí ve škole dobře, mají pocit, že jsou vyslyšeni (alespoň ředitelem, když už ne ministerstvem a dalšími podpůrnými orgány). Mají pocit, že ředitel je s učiteli na jedné lodi, a společně bojují proti ministerstvu, které považují za společného nepřítele. Ředitel stejně jako učitelé věří, že pokud dětem-cizincům poskytnou dobré vzdělání a podporu v začátcích, dojde k jejich úspěšnému začlenění do společnosti: *„Když se budeme věnovat dětem-cizincům tady ve škole, když to dítě sem přijde a bude vnímat, že je tu přijímáno, že je tu akceptováno, tak se ho potom nemusíme v budoucnu bát. Je to hodně práce, ale ono to pomůže nejenom tomu dítěti, ale pomůže to do budoucna celé společnosti“* (ředitel Karel, P1). To je cílem školy a za tímto cílem všichni proaktivně jdou.

Situace na škole P2 je odlišná. Tamní učitelé nejenže zažívají *nepochopení* a nepodporu ze strany státu, ale cítí ji také ze strany vedení, které dodržuje pravidla přicházející shora a víc samo proaktivně pro děti-cizince ani učitele nedělá. Navíc neslyší problémy učitelů. V této škole je proto vzdělávání některých cizinců problematické a trpí tím nejenom samy děti, ale také učitelé, kteří se snaží přes malou podporu vedení dětem pomoci: *„Naše vedení dělá přesně to, co jim zákon a pravidla umožňují, ale to je strašně málo. Třeba nám taky řeklo, že bude chodit na hospitace, že nám řekne dopředu, co budou hodnotit... takže oni chtějí mít vzorný zápis, kdyby přišla inspekce, chtějí vidět hezkou hodinu, nechtějí vidět ty problémy, se kterými se potýkáme (...)* *My musíme křičet, ozývat se, aby se něco změnilo, jenomže... potom vám ředitel řekne, jestli se vám něco nelíbí, tak tady nemusíte být... takže málokdy něčeho dosáhneme“* (Pavla, P2). I když jim vedení snahy kazí například tím, že nedomýšlí, do jaké třídy cizince zařadí, nebo tím, že učitele patřičně finančně neohodnotí. Problémy, které následně učitelé řeší, bere vedení dle respondentů na lehkou váhu a učitelé jsou často frustrováni. Tamní vedení a učitelé jsou na dvou odlišných lodích a nejsou ve shodě.

Důležité je mít také na vědomí, že na škole P2 je většina učitelů téměř *důchodového věku*. Jedná se tedy o učitele, kteří se s cizinci začali setkávat až po dlouholeté vyučovací praxi, takže je to pro ně nová věc, kterou si nevybrali. Kdežto na P1 si ředitel sám vybírá ty pedagogy, kteří mají vztah k inkluzi a jsou nastaveni tak, že se nebojí odlišností a výzev s nimi spojených. Jsou to tedy ti, kteří s cizinci pracovat chtějí, zatímco na škole P2 jsou učitelé, kteří s nimi pracovat musí (z důvodu změny demografického vývoje).

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

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

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

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

4.2.2 Podpora školní adaptace dětí-cizinců na příkladu norských škol

Stejně jako v předchozí části prezentující výsledky šetření v českém prostředí přistoupím v této části k prezentaci výsledků šetření provedeném ve dvou základních školách v Oslu. Z výše představené charakteristiky politického kontextu lze vyčíst, že podpora školní adaptace dětí-cizinců je v norském prostředí systematická a strukturovaná s jasně vymezenými kompetencemi a zadáním pro jednotlivé instance, které do procesu podpory školní adaptace dětí-cizinců vstupují. Následující text ukáže, jak podpora školní adaptace dětí-cizinců probíhá reálně ve školách, a to na příkladu dvou základních škol v Oslu¹¹³, ve kterých jsem provedla své šetření. Stejně tak jako v českém prostředí i pro osloské školy byla jedním z hlavních kritérií zařazení do výzkumu jejich míra zkušenosti s výukou dětí-cizinců (viz tabulka 2).

4.2.2.1 Zjištěné shody na norských školách

Deklarované shody se týkají hodnocení současně nastaveného vzdělávacího systému s ohledem na možnosti podpory školní adaptace dětí-cizinců. Všichni dotazovaní shodně chválí národní i regionální dokumenty, ve kterých vždy najdou potřebné praktické informace o podpoře dětí-cizinců: „Ty dokumenty používáme neustále, jsou výbornou základnou pro to, co děláme. A v nich vždycky najdeme odpověď. Když máme pocit, že nám třeba něco chybí, tak v těch dokumentech najdeme, jak máme postupovat, jaké máme možnosti a že třeba můžeme žádat o nějakou podporu někde“ (Laura, O1). Stejně tak jsou spokojeni s nabídkou vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti multikulturního vzdělávání a vzdělávání cizinců spolu s nabídkou široké škály dostupných materiálů pro výuku cizinců: „Další vzdělávání funguje skvěle. Já jsem tenkrát před těmi 15 lety začínala úplně od začátku, bez jakýchkoli znalostí o cizincích, bez zkušeností. A ty kurzy ministerstva mě tenkrát zachránily“ (Linn, O2). V této oblasti služebně starší učitelé vidí obrovský pokrok. Uváděli, že ještě před patnácti lety měli právě se sháněním materiálů pro výuku dětí-cizinců značné problémy, protože jich bylo velmi málo. V současné době pociťují učitelé potřebu kurzů o odlišnostech a specifikách vzdálených kultur. Chtějí se o nich dozvědět více, chtějí je pochopit, aby mohli patřičně pomoci dětem a rodičům z těchto kultur v jejich adaptaci na norské prostředí. Pochvalu si od dotazovaných vysloužil také zájem obce, PPT a NAFO o podporu škol při vzdělávání dětí-cizinců a v komunikaci s jejich rodiči: „Máme také svého kontaktního člověka v PPT pro naši školu, dále tam mají psychology,

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

speciální pedagogy, spoustu odborníků, na které jsem v případě potřeby odkázána. Takže oni jsou schopni poradit sociálním učitelům, jak se vypořádat s nějakou situací, jak jednat s tím kterým žákem a jejich rodiči“ (Marte, O2). Taková podpora je pro norské učitele zásadním ulehčením práce s dětmi-cizinci.

Učitelé nepřemýšlejí o tom, že je cizinců hodně a že na jejich výuku nestačí. Naopak je vnímají jako obohacení své i ostatních žáků, kteří jsou tak na cizince zvyklí a učí se žít v Oslu jako takovém, které je plné různých kultur: *„Díky multikulturálnímu prostředí tady získávají naprosto odlišný obraz světa na rozdíl od škol v západním Oslu. Získávají obraz toho, jaký svět ve skutečnosti je, barevný a různorodý“ (ředitel, O1).*

Ačkoli mateřský jazyk učitelé vnímají jako důležitý pro vývoj dětí-cizinců, shodují se, že je otázkou rodiny, nikoli školy: *„To je velmi složitá otázka, myslím, že je fajn, kdyby děti měly aspoň část výuky ve svém jazyce, ale otázka je, jak moc dětem mohou dát takoví dvojjazyční učitelé v ostatních předmětech, než je jejich jazyk. Ono to tu bylo populární před deseti lety, ale nemělo to úspěch“ (Laura, O1). Ředitelka upozorňuje na zkušenost norských škol, které se po dobu několika let soustředily na podporu mateřského jazyka dětí-cizinců a na dvojjazyčnou výuku. Takové školy však začaly čelit odchodu norských žáků a stávaly se z nich postupně přistěhovalecké školy. Proto se od podpory dvojjazyčné výuky a výuky mateřského jazyka dětí-cizinců upouští. Ve škole se proto soustředí především na podporu norštiny a záleží na počtu cizinců ve škole, jakou podporu cizinci od školy dostanou. Podle počtu dětí-cizinců obec zřizuje na školách přípravné třídy a doučování. SNO mohou ředitelé zřídit sami, když chtějí.*

Za důležité pro adaptaci dětí-cizinců považují dotazovaní kontakt s norskými žáky, proto pokládají za stěžejní účast v Aktivní škole spolu s předmětem KRLE¹¹⁴, do kterého zvou také rodiče-cizince. Spolupráci s rodiči-cizinci považují dotazovaní za zásadní, proto se snaží mít je na své straně a získat si jejich důvěru: *„Nedojdeme daleko, když nebudeme mít rodiče ve svém týmu. Když doma budou říkat, že škola je blbá, tak si to začnou myslet samozřejmě i děti, a na to jsme potom krátcí. Takže já se snažím je neztratit. Aktivně s cizinci mluvím, volám jim, zpočátku jim často volám každý týden a informuji je o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří“ (Terje, O2). Dotazovaní nepovažují za důležité, aby rodiče-cizinci mluvili norský, stačí, když projeví zájem. Učitelé proto aktivně věnují svůj čas a snaží se o komunikaci s rodiči-cizinci. Pravidelně jim volají, píšou, aby rodiče měli pocit, že jsou ve škole chtění, důležití a že se s nimi počítá.*

Samotnou školní adaptaci dětí-cizinců vnímají dotazovaní učitelé shodně, a to především jako osvojování si norského jazyka a seznámení se s norským prostředím: *„Adaptovaný je dítě-cizinec v případě, že má sociální zázemí, že má přátele a že navštěvuje volnočasové, sportovní aktivity a že si osvojí část norských zvyků... že třeba*

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

s rodinou jdou o víkendů na výlet, jako to Norši dělají“ (Terje, O2). Ale učitelé zmiňovali jako důležité podpořit také uvažování o vlastní identitě dítěte-cizince, s čímž mají tyto děti často potíže kvůli životům ve dvou kulturách (původní a norské). Za stejně důležité považují učitelé podpořit děti-cizince v navazování kontaktu s norským prostředím v rámci volnočasových aktivit.

Učitelé a norský vzdělávací systém čelí podle sesbíraných dat třem výzvám:

- 1) Děti narozené v Norsku rodičům-cizincům často neumí norský, protože nechodí do mateřských škol: „V Norsku je problém s mateřskými školami. Kritizuje nás za to i OECD. MŠ jsou totiž placené, stojí hodně peněz, zatímco vysoké vzdělávání je zdarma. Takže hodně dětí nechodí do MŠ, hlavně děti-cizinci, a proto neumí v době nástupu do školy norský, ačkoli se tady v zemi narodily“ (ředitel, O2). Což si dotazovaní vysvětlují tím, že jsou zpoplatněné. 2) Občas čelí školy šikaně a rasismu, proto se dotazovaní učitelé soustředí na to, aby zasáhli okamžitě při prvních projevech: „My se to dozvíme velmi rychle, protože se s nimi neustále bavíme, takže zasáhneme v začátcích. To totiž může strašně ublížit psychice dítěte, a když je to cizinec, tak o to bych řekl víc, protože ten už je tak psychicky většinou rozhozený z toho, že je v cizím státě. Zároveň jsou opravdu snadným terčem, protože viditelně vyčnívají, ať už svou barvou pleti nebo tím, že prostě neumí náš jazyk, tím pádem se neumí bránit“ (Leif, O2). 3) Učitelé bojují s předsudky vůči určitým národnostem, a to především vůči Somálcům a obecně rodičům analfabetům, kteří se nezajímají o školu: „Prostě během té doby, co potkáte tolik národností, si myslím, že si nechtěně nějaké předsudky vytvoříte. A já teda mám jeden vůči somálským matkám... tomu, jak se chovají ke svým dětem a jak je vychovávají. Jsou většinou analfabetky a máme často s nimi velmi závažnou jazykovou bariéru a ty děti nemají respekt ke škole, neposlouchají nás“ (Elin, O2). Vzdělávání dětí takových rodin je pro dotazované učitele náročnější, jednak kvůli samotné ngramotnosti rodičů, ale také kvůli jejich negativnímu přístupu ke škole obecně, který předávají svým dětem.

4.2.2.2 Zjištěné rozdíly na norských školách

Vzhledem k jasně a detailně nastaveným pravidlům při přijímání a vzdělávání dětí-cizinců (spolu s nabídkou materiálů) a jasně definovaným zodpovědnostem jednotlivých institucí není v norském prostředí moc prostoru pro rozdíly v jednotlivých školách. Přesto jich lze několik najít. Identifikovala jsem odlišnosti v intenzitě podpory, kterou dětem-cizincům obě školy nabízejí. Nejedná se ale o rozhodnutí vedení, nýbrž o rozhodnutí obce. Školy, které mají více cizinců, nabízejí více zdrojů podpory, obec v ní totiž zřizuje přípravné třídy pro cizince.

Na škole O1, kde přípravnou třídu nemají, čelí učitelé největší výzvě: dětem-cizincům, kteří usedají do běžných tříd bez znalosti norštiny: „Největší výzva je, že přicházejí k nám a neumí jediné slovo norský, často to jsou uprchlíci, přišli před týdnem a po týdnu přivedou děti, takže jsou prostě celkově jak ty děti, tak ti rodiče vyjukaní

a nevědí... to je pro nás rozhodně největší výzva“ (Leif, O1). Rodiče by museli děti do přípravné třídy posílat do vzdálenější školy, proto často děti nechají v O1 a docházejí pouze na SNO. Za další z velkých výzev učitelé považují to, že škola má co nejrychleji naučit děti-cizince akademickou norštinu, aby zvládly běžný chod ve škole, ale zároveň, a snad především norštinu pro běžný život: „Nejobtížnější je... že je mám naučit odborné výrazy, aby byli schopni sedět v běžné třídě ve všech předmětech, ale zároveň je musím naučit, aby uměli popsat to, na co se dívají a co dělají doma. Tu každodenní norštinu a každodenní výrazy... to jsou v podstatě dvě odlišné věci.“ Skloubení těchto dvou úrovní norštiny vyvíjí na učitele velký tlak. Učitelé se snaží, aby dětem-cizincům dali co nejrychleji pevné základy v běžné neformální norštině, a zároveň se snaží soustředit také na odborné výrazy, se kterými se cizinci budou setkávat v rámci jednotlivých předmětů.

Na O2 přípravná třída toto eliminuje a vše usnadňuje, učitelé se v podstatě cizincům nemusí v běžné třídě tolik věnovat, protože tam přicházejí již po roce intenzivní výuky norštiny: *„Než ho přijmeme, musíme se ujistit, zda má nějakou zkušenost se školou z dřívějška, a pokud ne, posíláme ho do jiné školy, do alfabetizační třídy. Pokud má zkušenost se školou z dřívějška, posíláme ho k nám do naší přípravné třídy, kde děti mohou zůstat až jeden rok, podle toho, jak jsou zdatné a kdy zvládnou přechod do běžné třídy“ (ředitel, O2). Učitelé si přípravné třídy chválí, protože zamezily tomu, že by učitelé do běžné třídy dostali dítě, které vůbec nerozumí norský: „Takže nám se v podstatě neděje, že dostaneme žáka, který teprve včera přijel do Norska, takoví jdou do přípravné třídy. To je perfektní, tohleto, že do běžných tříd je dostaneme, až když umí aspoň trochu norský“ (Inga, O2). To je podle slov ředitele něco, na co se škola v současnosti soustředí nejvíce: „Přípravná třída je nyní asi to nejdůležitější, čím se zabýváme. Jsou tam žáci, kteří vědí, že mají rok... rok na to, aby se zvládl naučit norský tak, aby zvládl sedět v běžné třídě ve výuce v norštině. Je toho strašně moc, co musí stihnout a zvládnout během krátké doby“ (ředitel, O2). Dalším opatřením, které škola praktikuje, je stanovištní vyučování (*stasjonsundervisning*), jež probíhá v rámci běžné třídy a běžného vyučování norštiny. Výuka probíhá na pěti stanovištích, kde se žáci střídají ve skupinách. Výhodou je, že učitelka může skupiny tvořit podle znalosti jazyka. Největší pomocí, díky které takovou výuku Elin zvládá, je přítomnost asistentky pedagoga: „Máme pět stanovišť. Bez asistentky bych to dělat nemohla. Každý by na mě pokřikoval a všem bych nestihla pomoci“ (Elin, O2).*

Další nabídka pomoci je doučování určené pro děti, kterým doma nemohou pomoci rodiče: *„Nabízíme jim také doučování, to je taková třesnička na dortu pro ty, co nedostanou pomoc doma, jsou organizované dvakrát týdně po ročnících“ (Elin, O2). Když někdo potřebuje více pomoci a doučování dvakrát týdně nestačí, může se dítě nebo rodič domluvit individuálně s učitelem: „Můžou si klidně domluvit individuální konzultace a doučování s námi, pokud je to tak, že jim doma rodiče nemohou pomoci“ (Inga, O2). Často jde o děti rodičů analfabetů nebo těch, kteří neumějí norský.*

Učitelé z O2 stejně jako ti na O1 uváděli, že považují za důležité podporovat v rámci školní adaptace dětí-cizinců jejich hrdost na svou původní kulturu. Opět za nejvhodnější považují předmět KRLE (křesťanství, náboženství, etika), kde je učitelé vyzývají, aby hovořily o svých kulturách a svých náboženstvích. To podle učitelů vede ke zvyšování sebevědomí dětí-cizinců, ale také k respektu ostatních žáků, a může to pomoci k navázání přátelství mezi nimi: „*Když máme KRLE a máme třeba hinduismus, islám... tak je zajímavé, jak ty děti-cizince můžu krásně využít. Protože ti, co jsou muslimové, vědí o islámu mnohem víc, než co stojí v knize nebo co vím já... takže potom oni se o to podělí a mluvíme o rozdílech a shodách v různých náboženstvích*“ (Terje, O2). Linn zmiňovala, že se cizinci často snaží přizpůsobit až moc, vadí jí, že se děti často učí nerespektovat svou původní kulturu a stydět se za ni (viz pohrdání vlastní etnicitou, Meglitsch, 1985, viz kapitola o sociálním kontextu): „*To, že se snaží přizpůsobit moc na sílu, způsobuje, že vše ze své původní kultury ničí. Já jim říkám často: nezapomeňte nikdy, kdo jste, nezapomeňte, jaké jsou vaše kořeny, je to vaše síla.*“ Což svědčí o pravém multikulturním přístupu, kdy si učitelé uvědomují důležitost původní kultury dětí-cizinců a vnímají ji jako rovnocennou k norské.

Učitelé zmiňovali, že s dětmi-cizinci často řeší otázku identity. Děti se samy ptají, kdo jsou, za koho jsou považovány: „*Máme dost dětí pákistánských, ale to už je třetí generace, a oni se mě stále ptají, odkud jsem? Kdo jsem? Stále nemají vyřešenou svou identitu, třetí generace! Takže se jich jen zeptám, co myslíš ty? Je to těžká otázka a nikdo na to nemá odpověď. Ale říkám jim, že se narodili v Norsku, mluví norský... tak jsou Norové, jestli chtějí... ale cítím, že jsou hodně zmatení*“ (Inga, O2). Učitelé se shodují, že je nutné věnovat dětem-cizincům čas také na to, aby si s nimi povídali právě o jejich identitě, protože často nemají nikoho jiného, s kým by toto téma mohly prodiskutovat. Učitelé se snaží dětem všítipit, že je v pořádku nebyť stejný: „*Jsmo rozdílní a je důležité naučit se jeden druhého respektovat, i jeho kulturu. Také je důležité, aby věděli, že člověk nemusí být Norem, aby mohl žít v Norsku. Je v pořádku být odlišný, pokud znáš jazyk... norštinu*“ (Linn, O2). Učitelé se tak snaží budovat v dětech-cizincích dvojí identitu.

Učitelé uváděli, že pro školní adaptaci dětí-cizinců je velmi důležité, aby se nese-gregovaly a aby byly v kontaktu s norskými spolužáky. Proto je podporují v tom, aby docházely do odpolední „aktivní školy“: „*Je velmi chytré chodit do aktivní školy, ono to něco stojí, ale naučí se zase trochu víc ten jazyk a získají nějaké přátele, norské přátele, bez norských přátel se nikdy nezačlení*“ (Elin, O2). Aktivní školu považují stejně jako učitelé ze školy O1 za stěžejní pro navázání přátelství s norskými vrstevníky a získání koníčků. Snad kvůli tomuto ulehčení se na O2 mnohem více zabývají identitou dětí-cizinců, což se na O1 neděje v takové míře, protože tamní učitelé mají dost práce s tím naučit cizince norský.

Od počtu cizinců se odvíjí také počet asistentů, kteří v norských školách působí. Na O2 jich mají poměrně hodně, a jsou to vedle přípravných tříd právě asistenti,

kteří usnadňují učitelům výuku cizinců a kteří jim pomáhají také o přestávkách. Asistenti totiž o přestávkách sledují, zda se k sobě děti chovají pěkně, a hlídají byt nepatrné projevy nepřátelství. Škola O1 tolik asistentů nemá. Jejich přijímání je čistě v režii ředitele, který na ně podle svého zvážení vyčleňuje částku ze školního rozpočtu. Je tedy na řediteli, kolik financí může či chce na asistenty pedagoga uvolnit.

4.3 Přehled zjištěných shod a rozdílů v českém a norském prostředí

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

Tabulka 5: Nejzásadnější shody a rozdíly plynoucí z analýzy dat

	ČR	NO
MAKRO ÚROVEŇ (stát)		
Legislativa a strategické dokumenty zdůrazňují poskytování rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny	Ano	Ano
Inkluzivní vzdělávání prioritou	Ano	Ano
Paragrafy ve ŠZ o vzdělávání dětí-cizinců	Ano	Ano
Strategický dokument o vzdělávání dětí-cizinců	Ne	Ano
Strategický dokument týkající se spolupráce školy a rodiny	Ne	Ano
Rozdělení kompetencí ve vzdělávání dětí-cizinců	Ne	Ano
Státní instituce zabývající se primárně vzděláváním cizinců	Ne	Ano
Nabídka vzdělávacích kurzů pro učitele v oblasti vzdělávání dětí-cizinců	Ano	Ano
Pravidelné monitorování praxe	Ne	Ano
Rozdělení kompetencí různých orgánů/institucí v otázce vzdělávání dětí-cizinců	Ne	Ano
Existence standard. testů pro zjištění znalosti vyučovacího jako jazyka druhého pod záštitou ministerstva školství	Ne	Ano
MEZO ÚROVEŇ (region)		
Strategické vzdělávací dokumenty na úrovni obce	Ano	Ano
Strategický dokument speciálně určený vzdělávání dětí-cizinců ve zkoumaných obcích	Ne	Ano
Obec oficiálně zodpovědná za opatření pro cizince	Ne	Ano
Existence dalších institucí poskytujících podporu dětem-cizincům a jejich rodičům	Ano	Ano
MIKRO ÚROVEŇ (škola)		
Speciální kurzy vyučovacího jazyka pro cizince	Ano	Ano
Individuální hodiny vyučovacího jazyka	Ano	Ne
Přípravné třídy pro cizince	Ne	Ano
Cizinci jsou přínosem	Ano	Ano

	ČR	NO
MAKRO ÚROVEŇ (stát)		
Spokojenost učitelů s tím, co mohou nabízet cizincům	Částečně	Ano
Realizace toho, co je v dokumentech	Částečně	Ano
Kdo/co určuje podporu dětí-cizinců?	Vedení	Obec
Finance na vzdělávání dětí-cizinců	Málo, pro školy těžké získávat	Dost, ale je potřeba více
Důvěra učitelů ve stát	Ne	Ano
Spokojenost vedení a učitelů s nastavením systému vzdělávání dětí-cizinců	Ne	Ano
Rysy integrační strategie ve školách	Asimilace	Multikulturalismus
Model vzdělávání cizinců	Integrační	Integračně-separační

4.4 Komparace výsledků v českém a norském prostředí

Doposud jsem v rámci empirické části textu představila český a norský kontext podpory školní adaptace dětí-cizinců, prezentovala jsem výsledky provedeného šetření v českém a norském prostředí na makro, mezo a mikro úrovni a předložila jsem přehledovou tabulku nastiňující zjištěné shody a rozdíly, které z provedeného šetření vyplývají. Nyní zbývá už jen krok poslední, samotná *komparace*. Tuto část textu tvoří tři kapitoly. Nejprve (v kapitole 4.4.1) srovnávám výsledky šetření provedeného v českém a norském prostředí na třech úrovních (makro, mezo, mikro). Poté se (v kapitole 4.4.2) věnuji sedmi oblastem, které se na základě šetření v českém a norském prostředí ukázaly být klíčové pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců. K vyústění celého textu dojde v poslední kapitole (kapitola 4.4.3), ve které představuji návrh ideálního modelu podpory školní adaptace tak, jak vyplývá z provedeného šetření. Ideální model je také uzpůsoben současnému stavu české a norské podpory školní adaptace dětí-cizinců.

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

V následující kapitole na základě výsledků z předešlých kapitol usuzuji o shodách a rozdílech v podpoře školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí, a to postupně v rámci tří podkapitol, z nichž se každá věnuje jedné ze tří zkoumaných úrovní. Text lze také vnímat jako jistou naraci přehledové tabulky uvedené v rámci kroku *juxtapozice*.

4.4.1.1 Makro úroveň

České i norské národní vzdělávací dokumenty jsou spolu se školskými zákony postaveny na stejných hodnotách: principu demokracie, toleranci, rovnosti a vymezení se vůči jakékoliv diskriminaci. Právě tyto hodnoty vycházejí ze společných nadnárodních úmluv a jsou tak základem pro oba vzdělávací systémy. Způsob, jakým české a norské dílčí strategické dokumenty zmíněné hodnoty rozvíjejí, a jakým způsobem se staví k podpoře školní adaptace dětí-cizinců, se liší. A to především v míře, jakou se těmito tématům dokumenty věnují.

Ačkoli se české strategické dokumenty ke vzdělávání dětí-cizinců explicitně příliš nevyjadřují, plyne z nich důležitá zpráva, že všem žákům bez rozdílu mají být poskytnuty rovné vzdělávací příležitosti. Ty mají být dětem-cizincům zajištěny podle školského zákona bezplatnou *jazykovou přípravou, podpůrnými opatřeními a podle možností také podporou mateřského jazyka* (§ 16 a 20 ŠZ). Rovný přístup ke vzdělání je tak cizincům zajištěn. Dokládá to fakt, že nejsou separováni ve speciálních školách či třídách, ale jsou umisťováni do běžných tříd. Jak má konkrétně podpora cizinců vypadat, v dokumentech uvedeno není. Česká legislativa ani dokumenty nereagují na možnost, že do země přijdou děti v pokročilejším věku bez předešlé školní docházky.

O finanční zdroje na podporu školní adaptace dětí-cizinců musí české školy samy aktivně žádat. Současně v otázce vzdělávání cizinců stále nedochází k pravidelné (ani alespoň nárazové) evaluaci či monitorování situace, a nemáme tak žádnou zpětnou vazbu od učitelů. O potřebách učitelů a škol v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců proto víme stále málo. Ačkoliv potřebu poskytnout učitelům patřičné vzdělání v dnešní době, která se vyznačuje velkou různorodostí ve složení žáků, strategické dokumenty¹¹⁵ reflektují (MŠMT, 2015b; Analýza naplnění cílů, 2009), ovšem doposud nedochází k realizaci systematické a systémové podpory učitelů¹¹⁶.

115 I když národní dokumenty reagují na nutnost lépe odborně připravovat učitele, ale také ředitele, aby byli schopni lépe reagovat na nově vznikající situace ve školách (Šindelářová & Škodová, 2012). Učitelé potřebují získat jiné vzdělání než před několika dekadami, dnes je potřeba vzdělání takové, které jim pomůže reagovat na kulturní různorodost v jejich třídách, a to i v rámci DVPP. Důraz je kladen na potřebu posílení mentoringu, supervize či sdílení příkladů dobré praxe (MŠMT, 2015b, s. 25): „*Současná nabídka v současné době dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Stávající nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je totiž nedostupná významné části škol z organizačních a finančních důvodů.*“ Jako důvody jsou uvedeny především složité a drahé zastupování za nepřítomné učitele a nedostatek prostředků na úhradu vzdělávacích akcí.

116 Česká vzdělávací politika čelí obecně nedostatečné datové základně pro všechny aktéry ve všech typech a formách vzdělávání a chce: *...dobudovat systém získávání dat o podmínkách, průchodu dětí, žáků a studentů předškolním, základním, středním, vyšším odborným a vysokoškolským vzděláváním, zejména pro účely monitorování systému; lépe koordinovat systém výzkumu a vývoje v oblasti vzdělávání a zřetelně vymezit jeho priority tak, aby mohly být systematicky zkoumány klíčové aspekty vzdělávacího systému, popř. vyvíjeny nástroje potřebné k jeho dalšímu rozvoji; lépe integrovat poznatky pedagogického výzkumu prováděného*

To, že nejsou v České republice žádné cíle vzdělávání cizinců na národní úrovni, může být způsobeno jejich procentuálním zastoupením (2 %) v základních školách, což může působit jako zanedbatelné množství. Protože český vzdělávací systém čelí v současné době jiným a větším výzvám, než je vzdělávání dětí-cizinců, protože není zmapovaná situace vzdělávání cizinců v českých základních školách a protože děti-cizinci patří do větší skupiny dětí se specifickými potřebami kvůli jejich neznalosti českého jazyka, nevíme, co se jeví jako problematické a které oblasti je ve vzdělávání dětí-cizinců potřeba posílit. Cizinci se tak na národní úrovni jeví jako neviditelná skupina, o které víme málo a kvůli nedostatečnému zmapování situace se zdá být bezproblémová.

Rovný přístup je dětem cizincům zajištěn také v Norsku, a to tím, že mají možnost nastoupit do hlavního vzdělávacího proudu a nejsou separováni ve speciálních školách. Rovné podmínky jsou jim poskytovány na základě § 2-8 ŠZ (vzdělávání cizinců v ZŠ), v rámci něhož je dětem-cizincům nabízena hned po jejich příjezdu do země *přípravná třída* v rámci běžných škol, kde se děti-cizinci učí jazyk, aby byly schopny sledovat co nejdříve běžnou výuku bez větších potíží. Přípravné třídy jsou dvojího typu: pro děti s předešlou zkušeností se školou a pro děti bez takové zkušenosti. Další podpora je *speciální výuka norštiny* a v případě možnosti školy také *podpora mateřského jazyka*. Jedním z cílů vzdělávání dětí-cizinců je totiž to, že nemají narážet na větší překážky ve vzdělávání než jejich norští vrstevníci.

Na české a norské národní úrovni je patrný odlišný přístup k terminologii a označování dětí-cizinců. Zatímco v českém prostředí se rozlišují děti-cizinci z třetích zemí a děti-cizinci z EU z hlediska finanční podpory, o kterou mohou školy žádat, v norském prostředí od tohoto upustili a všechny děti-cizinci spadají do jedné společné kategorie: děti s potřebou speciální výuky norštiny (SNO), což v praxi školám mimo jiné usnadňuje proces získávání finanční podpory na výuku dětí-cizinců a ředitelé o takovou podporu nemusejí složitě žádat. Zároveň je ale obtížné

vyšokými školami a dalšími výzkumnými organizacemi“ (MŠMT, 2015b, s. 36). V české vzdělávací politice se tak prosazuje již na úrovni dokumentů důraz na down-up policy a tvorbu vzdělávací politiky založené na zjištěných výzkumů: „Jinými slovy, přeceněn byl rovněž na provádění politiky shora (z úrovně státu), zatímco nedostatečný důraz byl položen na vyjednávání každé politiky v podmínkách konkrétní školy a její prosazování v prostředí konkrétního studijního, vzdělávacího programu či školní třídy“ (MŠMT, 2015b, s. 39; § 2 a 10 ŠZ). Uváděné cíle ve strategických dokumentech jsou formulovány na vysoké úrovni obecnosti a chybí indikátory navrhuující, jak měřit naplnění či nenaplnění uvedených cílů. Takový způsob formulace cílů do značné míry omezuje právě možnosti jejich naplňování: „Nesou-li formulace cílů dostatečně specifické, je dále obtížné monitorovat jejich plnění i (což bylo naším úkolem) posoudit, jak se podařilo. Opakovaně jsme se setkávali s tím, že mnohé skutečnosti nejsou monitorovány. Naplnění některých cílů je tak dokladováno pouze prostřednictvím izolovaných pedagogických výzkumů nebo Rychlých šetření. Jsme si vědomi, že takové podklady poskytují pouze velmi nepřesnou informaci, ale používáme je jako vodítko tam, kde jiné údaje nejsou k dispozici“ (Analýza naplnění cílů, 2009, s. 3). K uváděným cílům a vizím má snad i proto české školství daleko: „Struktura české školské soustavy, která se stále obtížněji vyrovnává s aktuálními demografickými, společenskými, ekonomickými, politickými a kulturními změnami, má k popsanému ideálnímu stavu poměrně daleko“ (MŠMT, 2015b, s. 10). Nicméně je zaznamenán pozitivní vývoj a upozorňuje se na to, že i malé změny mohou znamenat velký posun celého systému (MŠMT, 2015b, s. 39).

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

Je zřejmé, že vzdělávání dětí-cizinců je, na rozdíl od českého prostředí, jednou z priorit norského vzdělávání, o čemž svědčí témata týkající se vzdělávání cizinců a multikulturality, o kterých pojednávají již nejjobecnější vzdělávací strategické dokumenty a několik strategických dokumentů zaměřených přímo na problematiku vzdělávání dětí-cizinců v norských školách. Obecně se o veškeré podpoře školní adaptace dětí-cizinců hovoří jako o „včasném zásahu“, který je detailně popsán ve strategických dokumentech spolu s konkrétními podpůrnými opatřeními, které mají děti-cizinci dostat. Zodpovědnost za takovou podporu mají jednotlivé obce.

4.4.1.2 Mezo úroveň

Jelikož se propracovanost podpory školní adaptace dětí-cizinců na české státní úrovni ukázala být nedostatečná a stát nepřijímá zodpovědnost za podporu dětí-cizinců, dalo by se předpokládat, že tato zodpovědnost se přenesla na úroveň regionální. Ani na té ale v českém prostředí stále neexistuje žádná oficiální a systematická podpora, stejně tak neexistují centra, která by byla zodpovědná za koordinaci či kontrolu podpory školní adaptace dětí-cizinců na této úrovni. I když důležitost spolupráce s ostatními institucemi, zřizovatelem a ministerstvem je popsána již v Bílé knize (MŠMT, 2001), Strategii 2020 (MŠMT, 2015b) i Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2015a). A tak ačkoli zřizovatelem většiny českých základních škol je obec, za děti-cizince nepřebírá žádnou zodpovědnost. Odůvodnit to lze tím, že na národní úrovni nejsou popsány povinnosti jednotlivých aktérů vůči vzdělávání dětí-cizinců. Je však nutné zmínit, že se již v této otázce objevují snahy situaci změnit. V Akčním plánu například stojí, že se posílí zřizování krajských center, které budou k dispozici školám v otázce vzdělávání dětí-cizinců.

Zajímavým zjištěním je, že přestože v národních dokumentech nenajdeme konkrétní cíle a stěžejní oblasti vzdělávání dětí-cizinců, v pražském vzdělávacím strategickém dokumentu překvapivě najdeme krátkou pasáž věnovanou explicitně vzdělávání dětí-cizinců. Obec Praha zdá se reaguje na jejich vyšší počet v základních školách a cítí potřebu řešit jejich vzdělávání systematictěji. Jinými slovy, Praha reaguje na svou aktuální demografickou situaci, která je oproti ostatním městům specifická.¹¹⁷ Praha proto ve svém strategickém vzdělávacím dokumentu definuje několik prioritních oblastí vzdělávání cizinců, a to čistě vzhledem k současné situaci v pražských školách. Obce však nemají povinnost vyjadřovat se ke vzdělávání dětí-cizinců, a tak je veškerá zodpovědnost přenesena v podstatě na jednotlivé školy. Částečně za obce přebírají zodpovědnost organizace META, NPI ČR či další

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

organizace poskytující podporu učitelům a dětem-cizincům v otázce podpory školní adaptace dětí-cizinců.

Norská strana již v legislativě i národních strategických dokumentech popisuje a zdůrazňuje velkou roli obce ve vzdělávání cizinců. Obec má zodpovědnost za zřízení většiny podpůrných opatření a následnou kontrolu toho, jak daná podpora probíhá. Díky tomu existuje zpětná vazba, která se dostává až k ministerstvu, jež na základě toho navrhuje další kroky vzdělávací politiky v dané oblasti. Rozdíl oproti českému prostředí je hned v počátku přijímacího procesu dětí-cizinců, při němž se v Norsku v podstatě nemusí stát, že dítě-cizinec usedne do běžné třídy bez znalosti vyučovacího jazyka, a to díky existenci přípravných tříd zřízených právě obcí. Rozdílem v této oblasti je také existence standardizovaného testu norštiny pro děti-cizince, který učitelům i pracovníkům PPT může sloužit k snadnějšímu odhalení oblastí, ve kterých dítě-cizinec potřebuje větší jazykovou podporu.

Oslo dokumenty dále rozvíjejí oblast spolupráce s rodiči-cizinci, která je naznačena již na národní úrovni. Na základě zkušeností s tím, že rodiče-cizinci často vědí málo o norském vzdělávacím systému, vytvořilo Oslo brožuru pro rodiče o jejich povinnostech vůči škole, která je dostupná v několika jazykových mutacích. Obci a školám v otázce vzdělávání dětí-cizinců systematicky pomáhají organizace NAFO a PPT.

Konkrétně obec Oslo navíc ve svých vzdělávacích dokumentech reflektuje jeden velký problém spojený s přítomností cizinců ve městě (a který my díky nízkému zastoupení cizinců v populaci zatím neregistrujeme), a sice rezidentní segregaci, která se projevuje také ve školách, a řada z nich proto čelí odlivu norských žáků z takzvaných přistěhovaleckých škol.

4.4.1.3 Mikro úroveň

Jak by se dalo očekávat, rozdíly patrné v makro úrovni, které se prohlubují v mezo úrovni, se projevují také v praxi českých a norských škol. Současně však lze na základě představených případových studií usuzovat o *shodných prvcích* v praxi českých i norských zkoumaných škol. Týkají se především osobního přístupu učitelů k dětem-cizincům, které všichni dotazovaní vnímají jako obohacení pro ostatní děti, ale také pro sebe. Zároveň respondenti shodně zmiňovali, že pro ně není vždy jednoduché pracovat s dětmi-cizinci v běžné výuce jako s obohacením. Často nevědí, jak při výuce vhodně využít jejich původ. Tato obava se týkala v podstatě všech českých učitelů a mladších norských učitelů, kteří ještě nemají tolik zkušeností s výukou dětí-cizinců.

Za největší výzvu dotazovaní shodně považují přítomnost žáka-cizince bez znalosti vyučovacího jazyka v běžné třídě, což je v současnosti běžná praxe obou

českých a jedné norské školy. Jako klíčovou proto dotazovaní vnímají pomoc asistentů pedagoga, kteří jsou pro učitele podstatným ulehčením práce. Pokud učitelé nemají možnost využít asistenta pedagoga, uváděli, že zvolí jedno dítě z ostatních spolužáků, které určí jako styčného důstojníka¹¹⁸ v případě, že dítě-cizinec potřebuje pomoc.

Souhlasně se učitelé vyjadřovali k otázce mateřského jazyka dětí-cizinců. Považují za důležité, aby si ho dítě udrželo, ale nesouhlasí s tím, aby jeho podporu poskytovala škola. Často je totiž škola jediným místem, kde se děti-cizinci setkávají s majoritním jazykem, proto potřebují podporu hlavně v něm. Oba zkoumané kontexty čelí v tomto ohledu problému, kterým jsou děti-cizinci, jež se již v Česku či v Norsku narodily, ale při nástupu do školy hovoří pouze svým mateřským jazykem (protože jeho rodina není v kontaktu s majoritou a dítě nechodilo do předškolního vzdělávání). Všichni respondenti proto vnímají nutnost posílit docházku cizinců v mateřských školách. To se týká především dětí ze vzdálenějších kultur, o kterých učitelé připustili, že vědí málo, a často si proto nejsou jisti, jak k daným dětem přistupovat. Proto by učitelé ocenili větší nabídku kurzů/školení týkajících se specifík různých kultur ve vzdělávání, které by učitelům usnadnily komunikaci a přístup k dětem, ale i rodičům-cizincům. Rodiče-cizince označili všichni dotazovaní za klíčové partnery školy, a proto se v nich snaží budovat důvěru vůči škole a posilovat spolupráci s nimi.

Současně učitelé z řad respondentů bojují s předsudky vůči jistým skupinám cizinců. V České republice jsou to především muslimové, protože s nimi nemáme tradičně mnoho zkušeností, jsou pro nás novou skupinou příchozích cizinců. V Norsku s muslimy mají dlouholetou zkušenost, a tak nebyli učitelé označováni za skupinu, vůči které mají negativní předsudky. Norsko čelí v posledních letech většímu přílivu cizinců z různých států Afriky, na tomto základě si učitelé vybuďovali negativní stereotypy především vůči somálským rodinám, negramotným rodičům a jejich lhostejnému a neambicióznímu přístupu ke vzdělávání.

Identifikované *rozdíly* v českých a norských zkoumaných školách se týkaly již toho, jak respondenti vnímají samotný pojem školní adaptace dětí-cizinců. Ten čeští ani norští učitelé sice shodně nevnímají pouze skrze znalost majoritního jazyka, ale především přes kontakt s majoritou (jako socializaci na školní prostředí), kde znalost vyučovacího jazyka pro děti-cizince není až tak důležitá. Děti přece mohou hrát fotbal, aniž by si rozuměly. Proto všichni učitelé vybízejí děti-cizince k účasti ve volnočasových kroužcích a aktivitách, kde potkají majoritní děti. Učitelé v českých školách k cizincům ale přistupují především asimilačně. Svědčí o tom málo prostoru ve výuce, kde by děti-cizinci měly možnost využívat svou kulturu/jazyk, a také především to, že adaptovaný jedinec je pro české učitele ten, který nejvíce

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

zapadne mezi české děti, a učitel vlastně nepoznává, že je cizinec: mluví česky, jí česká jídla, hraje české hry, dívá se na české pořady, čte a zná české pohádky/knihy/ autory a chápe český humor.

V norském prostředí byl přístup učitelů odlišný. Norští učitelé zdůrazňovali důležitost udržení vlastní kultury, a podporují dvojitou identitu dětí-cizinců. V tomto ohledu učitelé považují za velmi přínosný předmět KRLE, ve kterém dostávají prostor především děti-cizinci, ale také jejich rodiče. Při výletech, které jsou v norském prostředí velmi časté (jedno- i vícedenní), připravují norští učitelé jídlo s ohledem na kulturní a náboženská omezení dětí-cizinců.

Rozdíly v českých a norských školách se dále týkaly hodnocení systému vzdělávání dětí-cizinců. Ukázalo se, že (ne)spokojenost českých a norských učitelů je odvislá od systémové podpory ze strany státu a regionu. V českém prostředí se jako zásadní ukázala nespokojenost učitelů s tím, jak k otázce vzdělávání dětí-cizinců přistupuje MŠMT. Jsou nespokojeni s materiály, s komunikací s ministerstvem (nefunguje oboustranná komunikace) a nevyhovuje jim nabídka „dovzdělávacích“ kurzů o výuce dětí-cizinců. Učitelé nemají k dispozici žádná oficiální a systémová pravidla o tom, jak s nově příchozím naložit. Vše je na jednotlivých školách a vše je zodpovědností školy kvůli vysoké autonomii, kterou učitelé nepovažují za dobrý nápad. Raději by ocenili více jasných a jednoznačných pravidel a rutin pro podporu školní adaptace dětí-cizinců, která však musí podle dotazovaných učitelů vyplývat z potřeb praxe. V současné době podle dotazovaných doporučení a nařízení MŠMT nevycházejí ze školní praxe. Proto jsou respondenti zatím skeptičtí vesměs ke všemu, co přichází shora. Dnes mohou české školy nabízet dětem-cizincům v zásadě dva typy podpory, oba se týkají podpory jazykové. Prvním jsou skupinové kroužky českého jazyka (§ 20, pokud ředitel požádá o grant) a druhým individuální intervence (§ 16). Navíc (též podle § 16) lze žádat o asistenty pedagoga k dětem-cizincům a využívat spolupráce PPP, která však podle dotazovaných nemá žádné nástroje pro vyšetření dětí-cizinců ani metodické materiály a odborníky, kteří by mohli učitelům pomoci. Hlavní způsob, kterým chtějí učitelé podpořit školní adaptaci dětí-cizinců v oblasti sociální a psychické, jsou školní družiny.

Kvůli vysoké autonomii českých škol hraje stále největší roli proaktivní přístup ředitele k podpoře školní adaptace dětí-cizinců. Pakliže takový přístup vedení nemá, jsou učitelé při podpoře dětí-cizinců často odkázáni sami na sebe bez jakékoliv podpory, ať už materiální, finanční či psychické.

V norských školách je situace odlišná, ředitel jako lidský faktor nehraje tak významnou roli, protože v Norsku jsou přísnější a jasnější pravidla, co a kdy dětem-cizincům musí školy poskytnout v rámci podpory jejich školní adaptace. Nezáleží tak na řediteli, zda chce, nebo nechce cizince podporovat, protože musí plnit nařízení přicházející shora. Současně dochází k podpoře škol ze strany nápomocných institucí NAFO a PPT, které mají metodické i diagnostické nástroje a odborníky, kteří učitelům v případě potřeby pomohou s řešením různých potíží při výuce

dětí-cizinců. Dotazovaní norští učitelé jsou proto, na rozdíl od českých učitelů, v otázce systémového řešení podpory školní adaptace dětí-cizinců spokojeni. Půda je pro učitele dobře připravena. Školy vědí, jak pracovat s nově příchozími dětmi-cizinci, učitelé si chválí dostupnost materiálů pro jejich výuku, spolupráci s PPT, která jim práci velmi usnadňuje a individuálně pracuje s cizinci a jejich rodiči, když je potřeba. Stejně tak jsou spokojeni s nabídkou dalšího vzdělávání. Souvisí to s tím, že ministerstvo je (díky pravidelné evaluaci a monitorování prostředí) informované o potřebách škol/učitelů a na základě toho jedná.

Díky funkčnosti systému se v norském prostředí ve zkoumaných školách realizuje několik typů podpory dětí-cizinců v jejich znalosti norského jazyka: *přípravné třídy pro cizince, SNO, stanovištní norština a doučování*. Taková podpora je ale daná především dlouholetou tradicí výuky dětí-cizinců a počtem cizinců v současném Oslu. Lze se domnívat, že se v menších městech taková širší podpora nebude realizovat například kvůli tomu, že by se nenaplnily přípravné třídy pro děti-cizince (stejně jako by tomu bylo u nás) či kvůli horšímu shánění kvalifikovaného personálu. Norští učitelé si chválí *aktivní školu*, kterou považují za velmi důležitou pro sociální, psychický i jazykový rozvoj cizinců.

Zajímavé je, že šetření na norských školách ukázalo těsnou spolupráci učitelů s akademickým prostředím (UiO), kdy se učitelé často zapojují do výzkumů, ale také si nechávají učitelé od akademiků radit, jak s cizinci pracovat. V českém prostředí taková spolupráce není na navštívených školách běžná.

Norští učitelé upozorňovali, že vzdělávání dětí-cizinců dnes probíhá systematicky s podporou státu a obce (materiální, finanční atd.). Norští učitelé vypověděli, že mají z čeho vybírat, a pro děti-cizince dokonce existují učebnice s ulehčenou slovní zásobou, a to nejen pro předmět norština, ale i pro naukové předměty. V několika jazycích lze dokonce sehnat dvojjazyčné učebnice pro naukové předměty, jako je dějepis, zeměpis a přírodopis. Nebylo tomu tak ale vždy. Služebně starší učitelé vzpomínají na situaci před zhruba deseti lety, kdy ani norští učitelé neměli zdaleka takovou podporu, jakou mají nyní, a kdy museli trávit spoustu času u kopírky, tvořit si materiály a hledat si informace o vzdělávání dětí-cizinců sami. Takový stav velmi připomíná současnou situaci v České republice. Zamyslíme-li se nad tím, co se zhruba před deseti lety v Norsku stalo, proč nastala změna k lepšímu ve vzdělávání dětí-cizinců, dojdeme k tomu, že vzniklo NAFO jako první národní instituce, která se intenzivně začala věnovat vzdělávání dětí-cizinců, podpoře učitelů ve vzdělávání dětí-cizinců a podpoře spolupráce s rodiči-cizinci. Právě NAFO začalo nabízet přípravné třídy pro cizince, SNO, stanovištní norštinu a doučování, což jsou opatření, která učitelé označují jako velké usnadnění jejich práce a jež by ocenili také čeští učitelé.

4.4.2 Klíčové oblasti pro úspěšnost podpory školní adaptace dětí-cizinců

I když cíle uvedené ve školských zákonech obou zemí jsou v podstatě stejné: zabezpečit všem dětem rovné příležitosti ve vzdělávání bez ohledu na jejich původ a další faktory, které nemohou ovlivnit, vypadá praxe Česka a Norska v podpoře školní adaptace dětí-cizinců poměrně odlišně. Liší se nejen nabídka podpory dětí-cizinců a jejich rodičů, ale i způsoby její realizace. Analýza dat současně odhalila několik oblastí, které dotazovaní napříč prostředím vnímají jako důležité pro úspěšnou podporu školní adaptace dětí-cizinců. Tyto oblasti vznikly na základě přemýšlení o tom, proč jsou čeští učitelé se situací podpory školní adaptace dětí-cizinců spíše nespokojeni a naopak norští učitelé spíše spokojeni. Zajímavým zjištěním bylo, že oblasti, které čeští učitelé označovali jako nedostatečně propracované v českém prostředí, označovali norští učitelé jako zásadní pro úspěšný proces podpory školní adaptace. Jinými slovy se čeští i norští učitelé (nezávisle na sobě) shodli v oblastech, které jsou klíčové pro to, aby realita v podpoře školní adaptace dětí-cizinců byla taková, jakou ji nastiňují národní dokumenty.

Analýza sesbíraných dat ze čtyř základních škol takto odhalila celkem sedm oblastí, které učitelé považují za zásadní při podpoře adaptace dětí-cizinců, jsou jimi: 1) Pravidelná komunikace státní úrovně se školami (MŠMT); 2) Vnímání podpory školní adaptace dětí-cizinců jako priority inkluzivního vzdělávání; 3) Existence funkčního „mezo článku“; 4) Tvorba státních i lokálních nařízení na základě potřeb škol; 5) Financování bez byrokratické zátěže; 6) Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání; 7) (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům.

Následující podkapitoly o jednotlivých oblastech stručně pojednají.

4.4.2.1 Pravidelná komunikace státní úrovně se školami

Komunikaci ze strany státu (ministerstev školství) v tématech týkajících se vzdělávání dětí-cizinců lze považovat za zastřešující pro všechny ostatní oblasti, o kterých bude řeč. Ty jsou totiž do značné míry určeny právě způsobem komunikace ze strany ministerstva. Politické dokumenty se na základě šetření ukázaly být hlavním způsobem, jakým ministerstva komunikují se školami. Strategické dokumenty spolu s metodickými příručkami by měly být pro školy oporou a vodítkem, jak se s cizinci v běžném chodu školy vypořádat. Obojí by dále mělo učitele informovat o novinkách, které se v daném prostředí ve vztahu ke vzdělávání dětí-cizinců odehrávají.

Absence závazných podrobnějších strategických a metodických dokumentů zacílených konkrétně na výuku dětí-cizinců na národní úrovni v českém prostředí svědčí o tom, že ke komunikaci ze strany ministerstva ke školám v tomto tématu

příliš nedochází. Učitelé tak mají k dispozici velmi obecné dokumenty s obecnými až vágními cíli bez detailnějších pokynů, jak jich v realitě dosáhnout. Důsledkem může být to, co ukázalo provedené šetření, a sice že učitelé nejsou informováni o připravovaných reformách; o způsobech, jak žádat o finanční podporu pro výuku dětí-cizinců; jak psát podpůrná opatření a podobně. Nedostatečná komunikace (z pohledu dotazovaných) ze strany ministerstva na příkladu inkluzivní reformy způsobuje, že ji učitelé vnímají s ohledem na vzdělávání cizinců jako výkřik do tmy. Ačkoli samotné strategické dokumenty (MŠMT, 2009; MŠMT, 2015b) apelují na potřebu věnovat výraznější pozornost systematické, otevřené a srozumitelné prezentaci připravovaných a prováděných opatření vzdělávací politiky (MŠMT, 2015b), z minulosti jsme se příliš nepoučili a k takové komunikaci nedochází. O čemž svědčí i to, že mezi dotazovanými padala totožná kritika jako ke kurikulární reformě¹¹⁹. Následkem nedostatečné informovanosti učitelů a dalších aktérů, kterých se reforma týkala, je to, že se teprve po spuštění inkluzivní reformy ukazuje, co potřebuje praxe. Například to, že učitelé potřebují proškolení, poradny nemají potřebné nástroje a vědomosti na vyšetřování dětí-cizinců.

Oproti tomu v norském prostředí je evidentní, že téma vzdělávání dětí-cizinců je opravdovou prioritou pro norský vzdělávací systém a také Ministerstvo školství (KD) komunikuje se školami, ať už skrze své národní dokumenty či skrze obce a dokumenty regionální. Svědčí o tom řada strategických a metodických dokumentů vznikajících pro školy hned na státní úrovni. Učitelé si proto chválí podporu, kterou dostávají ze strany státu. Chválí si politické dokumenty týkající se vzdělávání dětí-cizinců, které často používají v nejasných případech, jež se při výuce dětí-cizinců objeví, a vždy v nich najdou odpověď na své otázky. Pozitivní ohlas dostaly také paragrafy školského zákona týkající se podpory dětí-cizinců, které v realitě fungují dobře díky existenci detailních dokumentů popisujících, jak ve škole postupovat, aby cizinci dostali to, co jim školský zákon garantuje.

119 Mluvím-li o nedostatečné komunikaci před spuštěním reformy a nedostatečném vyjasnění kompetencí všech zúčastněných, lze zdůraznit, že taková situace nevznikla v českém prostředí poprvé. Stačí si vzpomenout na zavádění kurikulární reformy z roku 2004, po níž přišla táž kritika – nepřipravenost reformy, neinformovanost hlavních aktérů apod. MŠMT nekomunikovalo ani v kurikulární reformě: „Zhruba 50% ředitelů v téže vlně Rychlých šetření uvedlo, že velmi postrádali a v budoucnu by velmi uvítali důkladné vysvětlení cílů reformy a její potřebnosti rodičovské a široké veřejnosti, zatímco potřeba důkladného vysvětlení cílů reformy a její potřebnosti pedagogům byla vnímána mnohem slaběji, do budoucna vůbec nejslaběji (ve srovnání s ostatními variantami odpovědí např. potřebou financí na odměny učitelům). Ředitelé si velmi často nebyli vědomi toho, že jejich pedagogické sbory a mnohdy i oni sami potřebují lépe porozumět reformě, ač tato potřeba objektivně existovala či existuje – viz výše. Kdyby reformě sami dobře rozuměli, neměl by pro ně být problém vysvětlit její smysl a cíle rodičům“ (Analýza naplnění cílů, 2009, s. 31).

4.4.2.2 Podpora dětí-cizinců jako priorita inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, které počítá s inkluzí dětí-cizinců, musí být prioritou vzdělávacího systému, aby veškerá další opatření vůbec existovala a ještě k tomu fungovala.

I když je inkluzivní vzdělávání v českém vzdělávacím dokumentu *Strategie 2020* označeno za jednu ze tří priorit, absence závazných podrobnějších strategických a metodických materiálů o výuce dětí-cizinců na národní úrovni a podpora učitelů v této oblasti svědčí o tom, že vzdělávání cizinců pro MŠMT prioritou není. Dokonce ani v dílčím strategickém plánu *Akční plán inkluzivního vzdělávání* není o vzdělávání cizinců pojednáno detailněji. Nedávná reforma inkluzivního vzdělávání s dětmi-cizinci také příliš nepočítala, o čemž svědčí nedostatečná připravenost a proškolení personálu PPP či učitelů ze strany MŠMT. Proto jsou dotazovaní učitelé se spuštěním inkluzivní reformy nespokojeni. Nesplnila jejich očekávání, ačkoli všichni dotazovaní smýšlejí pro inkluzivně. Nespokojenost dotazovaných pramení ze složité realizace podpůrných opatření pro děti-cizince podle § 16 (ŠZ), kterého se reforma týkala, a učitelé očekávali ulehčení celého procesu přijímání cizinců a jejich podpory. Je nutné mít na paměti, že sběr dat probíhal půl roku po spuštění reformy. Lze se proto domnívat, že provedený výzkum zmapoval prvotní fázi v nové éře vzdělávání dětí-cizinců, která ještě nebyla usazená.

Inkluzivní vzdělávání je naopak spolu se vzděláváním konkrétně dětí-cizinců jednou z priorit norského školství, což dosvědčuje existence dokumentů, které se těmto tématům intenzivně věnují již na úrovni nejobecnějších strategických vzdělávacích dokumentů. Na základě návštěv dvou škol s průměrným a menším počtem cizinců vyplývá, že učitelé jsou se současně nastaveným systémem spokojeni. Ten podle dotazovaných funguje bez větších potíží a učitelům v běžných třídách ulehčuje práci s dětmi-cizinci, protože ti mají podporu nad rámec vyučování garantovanou zákonem a zřizovanou státem či obcí.

4.4.2.3 Existence funkčního „mezo článku“

Komunikace ze strany státu se jeví na základě výše zmíněného jako zásadní. Stejně důležitou (ne-li důležitější) se ukázala být efektivnost mezo článku mezi státem a školami, který je nápomocný přímým kontaktem se školami, zároveň zná pravidla vzdělávání dětí-cizinců vycházející z národní úrovně, sám částečně realizuje podporu vzdělávání dětí-cizinců a propojuje tak mikro a makro úroveň. Za mezo článek považujeme zřizovatele škol, ale také další instituce, které se školami spolupracují v otázce vzdělávání dětí-cizinců (pedagogicko-psychologické poradny, státní instituce zabývající se vzděláváním dětí-cizinců, informované odborníky, kteří mají nástroje na to, jak pomoci školám se vzděláváním dětí-cizinců apod.). Jelikož

takových orgánů zabývajících se podporou škol při vzdělávání dětí-cizinců může být více, je důležité, aby byly jasně vymezené kompetence všech zúčastněných, a to již na národní úrovni.

V českém prostředí se ukázalo, že v podstatě neexistuje žádný funkční mezo článek, který by komunikaci mezi mikro a makro úrovní zprostředkoval v otázce vzdělávání cizinců. Nikde zatím není napsáno, kdo má za co jakou zodpovědnost, což se v praxi škol jeví jako problematické. Článkem, který měl zabezpečovat určitou podporu pro školy ve vztahu k dětem-cizincům, měly být (díky inkluzivní reformě) PPP. Ty v době sběru dat bohužel na takový úkol nebyly připraveny (přes velká očekávání učitelů). Obecně se jde ale dobrým směrem, o čemž svědčí právě velké očekávání učitelů, že v PPP budou odborníci, se kterými učitelé budou moci řešit problematické situace vzdělávání dětí-cizinců.

V českém prostředí také zcela chybí definice kompetencí klíčových aktérů a institucí ve vzdělávání dětí-cizinců (MŠMT, obec, PPP a samotné školy). Od prvopočátku je tak dítě-cizinec bez naprosté znalosti češtiny zodpovědností školy, proto usedají do běžné třídy s nulovou znalostí češtiny a záleží na každé škole (učitelích), jak si s cizincem poradí. Školy tak mají velkou autonomii, ruku v ruce s ní jde to, že školám přibývá stále více povinností a zodpovědností, aniž by byly na nově vznikající situace připravovány.¹²⁰ Pro školy je tak často s ohledem na vzdělávání cizinců náročné vůbec vyznat se v tom, co je jejich povinností a jaké možnosti ve vzdělávání cizinců mají k dispozici.

Zdá se, že na základě analýzy dat lze hovořit o absenci mezo úrovně, článku na regionální úrovni, který by zprostředkoval informace jdoucí z ministerstva do škol a naopak, a který by přebíral část zodpovědnosti za nově příchozí. PPP, které mají být metodickými a odbornými poradci pro učitele v oblasti vzdělávání cizinců, nejsou vybaveny patřičnými nástroji na vyšetření cizinců: neexistuje žádný standardizovaný test pro češtinu jako druhý jazyk.

Organizací přímo řízenou MŠMT, která se snaží angažovat v oblasti vzdělávání dětí-cizinců, je NPI ČR, avšak dotazovaní učitelé nebyli s těmito snahami nijak obeznámeni. Učitelé proto využívají především služeb neziskových organizací, které nabízejí další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výuky dětí-cizinců, tvoří materiály pro učitele pro výuku dětí-cizinců (řadu materiálů online) a vytvořily také dokumenty pro rodiče-cizince v několika jazykových mutacích. Zdá se tak, že neziskové organizace suplují roli systémovou, roli státu.

V Norsku se ukázalo, že stejně tak, jak je jasně nastavená státní úroveň, jasně se také definuje, jakou má kdo zodpovědnost ve vztahu k cizincům na mezo úrovni.

120 Nepřipravenost na vzdělávání dětí-cizinců se projevuje již na úrovni vzdělávání budoucích učitelů, kdy i služebně nejmladší učitelky upozorňovaly na to, že na téma vzdělávání cizinců nepřišla vůbec řeč při jejich studiu na PdF, ani se s nimi nesetkaly během (podle slov učitelek) *žalostně krátké praxe*. Výuka dětí-cizinců stále není zavedena jako povinná součást vzdělávání budoucích učitelů, ačkoli na nutnost vzdělávání učitelů v této oblasti upozorňují národní dokumenty.

Důležitou úlohu ve vzdělávání dětí-cizinců hraje na mezo úrovni obec jako zřizovatel základních škol a PPP, protože každá škola má svého konzultanta, se kterým řeší individuálně jednotlivé děti, pracuje individuálně s ním, s učiteli i s rodiči a navrhuje metodické postupy učitelům. V norském prostředí je zřejmá hierarchie a dělení kompetencí a zodpovědnosti za vzdělávání dětí-cizinců, stejně jako neustálá evaluace a zpětná vazba ministerstvu. K tomu přispívají organizace PPP a NAFO, což jsou celostátní organizace mající ve většině obcí své pobočky, které mají na starost podporu vzdělávání dětí-cizinců a NAFO mapuje právě úspěšnost a průběh nabízených opatření v jednotlivých školách. Ministerstvo školství řídí a kontroluje regionální pobočky, které jsou v přímém kontaktu se školami.

4.4.2.4 Tvorba státních a regionálních nařízení na základě potřeb škol

Za úspěšnou komunikaci se obecně považuje taková, která je oboustranná. A tak i ve vzdělávání cizinců se jako důležité ukazuje to, aby školy komunikovaly zpět směrem k ministerstvu a mezo článku. Jedině tak může státní úroveň poskytovat materiály, doporučení a nařízení vycházející z praxe a kopírující potřeby praxe.

V českém prostředí zatím neexistuje pravidelná evaluace či monitorování škol v otázce vzdělávání dětí-cizinců. Souvisí to s tím, že v současnosti neexistuje žádný kontrolní aparát, který by zkoumal, jak to ve školách s cizinci reálně probíhá. Ze strany školy k ministerstvu se ukázalo, že se potřeby učitelů a škol obecně nedostávají k ministerstvu, neexistují žádná zpětně monitorovací šetření, která by zjišťovala, jak vypadá praxe škol a jaké jsou jejich potřeby. Jedním z důsledků je, že sice nabízených seminářů o výuce dětí-cizinců je pro učitele poměrně dost (NPI ČR, META, MŠMT), ale zájem o ně mezi dotazovanými není, protože nereflktují jejich potřeby.

V norském prostředí dochází pravidelně k mapování situace vzdělávání cizinců a na základě toho učitelé sdílejí své potřeby a tvoří se potřebná opatření pro učitele a školy. Díky pravidelné evaluaci a monitorování stavu vzdělávání dětí-cizinců přicházejí materiály a nabídky DVPP ze státu a obce, se kterými jsou dotazovaní učitelé spokojeni. Vzdělávací kurzy učitelé oceňují a říkají o nich, že bez nich by byli v praxi bezradní. Naplňují tak jejich potřeby. Velkou prací v monitorování situace vzdělávání dětí-cizinců dělá NAFO, ale také obec a univerzita svými šetřeními. Již jsem zmiňovala polemiku testování dětí-cizinců v jejich znalosti norského jazyka. Ať už zaujmeme jakoukoli stranu barikády, je potřeba říci, že výsledky těchto textů slouží jako další typ zpětné vazby směrem k ministerstvu i ke školám, jenž odkrývá oblasti, na které je potřeba zaměřit svou pozornost ve vzdělávání dětí-cizinců.

4.4.2.5 Financování bez byrokratické zátěže

Další z diskutovaných témat, které se ukázalo být zásadní v překlápní cílů v legislativě a strategických dokumentech do praxe, je finanční stránka škol a prostředky, které mají k dispozici na podporu dětí-cizinců a další vzdělávání učitelů.

V českém prostředí se jeví získání finanční podpory na bezplatnou jazykovou přípravu dětí-cizinců jako byrokratická zátěž, ať už podle § 20 nebo podle § 16. Tu totiž školy nezískávají automaticky. Co se týče § 20, aby školy získaly patřičné finance, je nutné žádat MŠMT o rozvojové programy *Podpora vzdělávání cizinců ve školách* (MŠMT, 2016). Ředitelé musí podávat často hned dvě žádosti, protože rozvojové programy jsou rozděleny do několika modulů, jeden modul podporuje vzdělávání dětí-cizinců z třetích zemí (MODUL A) a další je zaměřen na zajištění bezplatné přípravy k začlenění do vzdělávání dětí a žáků osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie (MODUL C). Ohlas je negativní – jak kvůli samotnému procesu žádání, tak i kvůli rozlišování dětí podle jejich národnosti. V praxi totiž učitelé nerozlišují podle toho, odkud cizinec pochází – česky musí naučit každého nehlédě na jeho původ.

Podle § 16 školského zákona mají být děti-cizinci spolu s ostatními dětmi s jinou odlišností/poruchou vyšetřovány PPP. Na základě zprávy z poradny je škole přidělena finanční podpora na práci s těmito dětmi. Současně je na školy kladen požadavek, aby mohly pro dítě-cizince žádat asistenta pedagoga (podle § 16), musí již mít dítě za sebou průpravu v češtině na základě § 20 (ŠZ), což celý proces prodlužuje. Následkem zmíněného může být to, že některé školy zkrátka nechtějí podstoupit a nepodstupují takový byrokratický proces právě kvůli jeho složitosti a zdoluhavosti. Školení a kurzy v rámci DVPP jsou pro rozpočet škol často také velkou zátěží. Šetření ukázalo, že vzdělávání dětí-cizinců je často pro učitele časově náročné a záleží čistě na řediteli, zda a jak učitele za tuto snahu ocení.

V norském prostředí se situace liší v několika ohledech. Při získávání financí na děti-cizince ředitelé nepodstupují složitý byrokratický proces. Stačí pravidelně nahlásit, kolik dětí s potřebou SNO do školy dochází, a podle toho dostanou navýšený rozpočet. Neexistuje navíc rozlišování dětí podle národnosti, tak jako v českém prostředí, což situaci školám ulehčuje: všichni bez ohledu na národnost spadají do kategorie děti s potřebou speciální výuky norštiny (SNO).

Dotazovaní ředitelé vidí jedinou, ale poměrně závažnou potíž v tom, že tendence je dnes jednak poskytnout všem cizincům (kteří potřebují) patřičnou SNO, ale zároveň se po školách požaduje, aby počty žáků ve třídách SNO snižovaly, aby byl vidět pokrok. Takže ředitelé dnes musí více zdůvodňovat, proč dané dítě stále dochází na SNO, pokud taková podpora trvá déle než rok. Z hlediska rozpočtu jsou pro školy nároční asistenti pedagoga, na které nepřicházejí peníze navíc. Jejich zřizování je čistě v kompetenci ředitele a rozpočtu školy. Záleží tedy na řediteli, kolik asistentů přijme, kolik na ně vyčlení z rozpočtu peněz. Co se týče dalšího

vzdělávání učitelů, mohou žádat o stipendium buď obec, nebo stát. Jejich vzdělávání tak zpravidla nezatěžuje rozpočet školy.

4.4.2.6 Posílení účasti dětí-cizinců v předškolním vzdělávání

Mateřské školy jsou obecně považovány za důležitý článek, který připravuje děti na vstup do školy. Pro děti-cizince se zdá být pobyt v mateřské škole o to důležitější, protože v ní mohou nasát české prostředí, být v kontaktu s českými vrstevníky a pochytit alespoň základy vyučovacího jazyka, který budou potřebovat v základní škole. Cizinci, kteří chodí v cílové zemi do mateřské školy, tak získají jakýsi náskok a mohou se lépe orientovat ve škole základní.

Je jasné, že častokrát přicházejí děti-cizinci v pokročilejším věku a docházka do mateřské školy tak pro ně není relevantní. V obou zkoumaných kontextech se ale podle výpovědi učitelů školy potýkají často s cizinci, kteří se v zemi narodí, ale vyučovací jazyk při vstupu do základní školy neovládají. Česká republika tak spolu s Norskem čelí stejnému problému, kterým je nedostatečná návštěvnost dětí-cizinců v mateřských školách. Následkem je potom pro učitele prvních tříd práce navíc s těmi dětmi-cizinci, které již mohly se znalostí majoritního jazyka do škol přijít, kdyby do mateřské školy docházely.

V jedné ze sledovaných českých škol se ukázalo, že takové děti se snaží vzdělávat v přípravné třídě spolu s českými dětmi, které mají odklad. Kritiku učitelů si vysloužil fakt, že když dítě bez znalosti češtiny přijde do první třídy (často je české národnosti, protože se v České republice narodilo), ředitel neměl žádnou možnost, jak dotyčného v jazyce podpořit, protože byl evidován jako Čech, nikoli jako cizinec. Tuto skutečnost by měla inkluzivní reforma odstranit a nárok na podpůrná opatření by měly dostat i děti, které se v zemi narodily, ale český jazyk neovládají.

V norských zkoumaných školách učitelé označovali malou účast dětí-cizinců v předškolním vzdělávání jako v současnosti jedinou systémově nedořešenou věc v otázce vzdělávání dětí-cizinců. Jejich nízkou docházku si vysvětlují poměrně jednoznačně tím, že mateřské školy v Norsku nejsou povinné a navíc jsou zpoplatněné. Řada cizinců pochází z ekonomicky slabšího prostředí a nemůže si dovolit dítě do mateřské školy posílat. Učitelé v základních školách tak věnují těmto dětem spoustu energie a času, i když by mohly často přicházet do škol znalostí norštiny již vybavené.

4.4.2.7 (Ne)důležitost osobního přístupu k dětem-cizincům

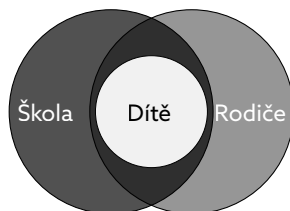
Často můžeme slyšet, že dokumenty jsou jedna věc a lidský faktor je věc druhá, ta, která skutečně vytváří realitu. Je tak nasnadě se ptát, zda a jak osobní přístup učitelů přispívá k podpoře vzdělávání dětí-cizinců.

Šetření na příkladu českých škol ukázalo, že pokud jsou vedení a učitelé nastavení pro inkluzivně a k přijímání cizinců přístupují pozitivně, jsou schopni s vynaložením velké energie překonat ne tolik přející legislativu a byrokracii a poskytnout dětem-cizincům a jejich rodičům patřičnou podporu a dostat tak cílům a zásadám uvedeným ve školském zákoně a strategických dokumentech. Pokud takto nastavení nejsou, neexistuje v současné době žádný nástroj, který by měl šanci jejich přístup změnit. Realita výuky dětí-cizinců proto v českých školách může ukázat velmi odlišné přístupy k cizincům a odlišné způsoby realizace jejich podpory.

V norském prostředí se naopak projevilo to, že nastavení norského systému v podstatě zabraňuje učitelům nevsímat si cizinců či jednat proti inkluzivně, protože jsou omezeni řadou dokumentů, jejichž cíle a pokyny musí plnit. Jejich plnění je následně kontrolováno již zmíněnou pravidelnou evaluací. Šetření však naznačilo, že ani precizní nastavení legislativy a strategických dokumentů a pro inkluzivní přístup učitelů nemusí stačit, pokud rodiče-cizinci nebudou chtít se školou spolupracovat a podporovat své dítě ve vzdělávání. Hlavně proto se dotazovaní učitelé snaží získat důvěru rodičů-cizinců ke škole jako instituci.

4.4.3 Modely podpory školní adaptace dětí-cizinců

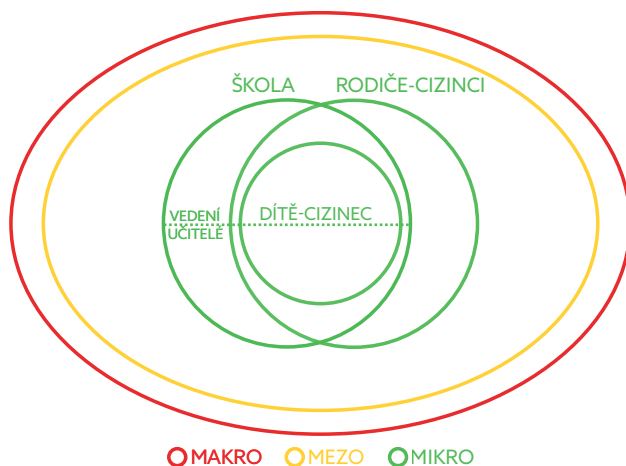
Na začátku výzkumného projektu jsem si položila otázku: *Jaké poznatky přináší srovnání podpory školní adaptace dětí-cizinců v českém a norském prostředí?* Na základě provedeného šetření lze odpovědět návrhem ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců. Model byl vytvořen na základě toho, jak je o této podpoře pojednáno ve strategických vzdělávacích dokumentech a jakou podporu dotazovaní respondenti vnímají jako úspěšnou. Za východisko modelu jsem zvolila ideální model školní adaptace dětí-cizinců vytvořený autorkami Brizuelou a Garciou-Sellers (1999), detailněji popsany v druhé kapitole teoretické části textu, nyní ho pouze graficky připomenu na obrázku 4:



Obrázek 4: Ideální model školní adaptace dětí-cizinců

Tento model jsem doplnila o mezo a makro úroveň, které se jeví být zásadní při realizaci podpurných opatření pro děti-cizince v praxi škol. Podpora by se měla

ideálně týkat všech klíčových aktérů, kteří do procesu školní adaptace dětí-cizinců vstupují (vedení a učitelé, rodiče-cizinci a samotné dítě-cizinec), přičemž na základě svých dat vnímám jako vhodné odlišit ve schématu vedení školy a učitele. Pokud některá část schématu nefunguje a naopak selhává, je narušen celý proces podpory školní adaptace dětí-cizinců. Schéma ideálního modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců proto navrhuji znázorňovat, jak je uvedeno na obrázku 5:



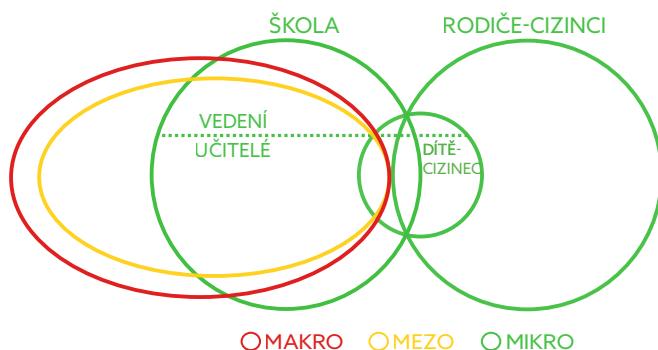
Obrázek 5: Ideální schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců

Tento ideální model nyní využiji ke grafickému shrnutí procesu podpory školní adaptace dětí cizinců v obou zkoumaných zemích. Schéma vytvořené pro **české prostředí** (viz obrázek 6) lze chápat následovně. Národní (makro) úroveň podpory školní adaptace dětí-cizinců se v českém prostředí soustředí výhradně na dění školy, a to na podporu dětí-cizinců a učitelů, ačkoli i v těchto oblastech byla zjištěna místa, která dokumenty neřeší. Dozvíme se především něco málo o možnostech jazykové podpory dětí-cizinců, o podpoře učitelů v rámci nabídky DVPP, avšak bez závazných metodik či postupů pro učitele. O rodičích-cizincích nepojednávají žádné strategické dokumenty, proto červený kruh nepojímá celou oblast vedení a učitelů a rodiče-cizince nepokrývá vůbec.

Co se týče regionální (mezo) úrovně, ani tam neexistuje v českém prostředí systematická podpora, která by se týkala všech aktérů adaptace dětí-cizinců. Dílčí snahy směřují na snahu podpořit učitele (dalším vzděláváním). Jedná se jinak spíše o iniciativy neziskových organizací. Obec jako zřizovatel základních škol za vzdělávání dětí-cizinců nepřijímá zodpovědnost. Proto ani žlutý kruh nepojímá všechny aktéry.

Schéma ve vnitřní části, tj. část popisující mikro úroveň, lze číst tak, že spolupráce s rodiči-cizinci není taková, jakou by si učitelé představovali, a děti-cizinci

často nepřijímají rysy české kultury a udržují si výhradně tu svou. Což také souvisí s tím, že se učitelům nedaří rodiče-cizince získat na svou stranu. Proto ve schématu není kruh reprezentující dítě-cizince uvnitř průniku kruhů školy a rodičů-cizinců, ale naopak je posazen spíše doprava (do kruhu rodičů-cizinců). Stejně tak vedení školy se ne vždy aktivně o adaptaci zajímá. Protože nejsou jasně daná pravidla, záleží do velké míry na vedení školy, jakou podporu a v jaké míře bude škola cizincům nabízet. Šetření v českém prostředí nicméně ukázalo, že učitelé jsou těmi, kteří podporují všechny tři aktéry adaptace dětí-cizinců (sami sebe, děti-cizince a rodiče-cizince) bez větší podpory ze strany mezo či makro úrovně. Učitelé jinými slovy přebírají téměř celou zodpovědnost za podporu školní adaptace dětí-cizinců. Ve schématu proto byla největší plocha čárkovanou zelenou čarou přidělena právě učitelům.



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

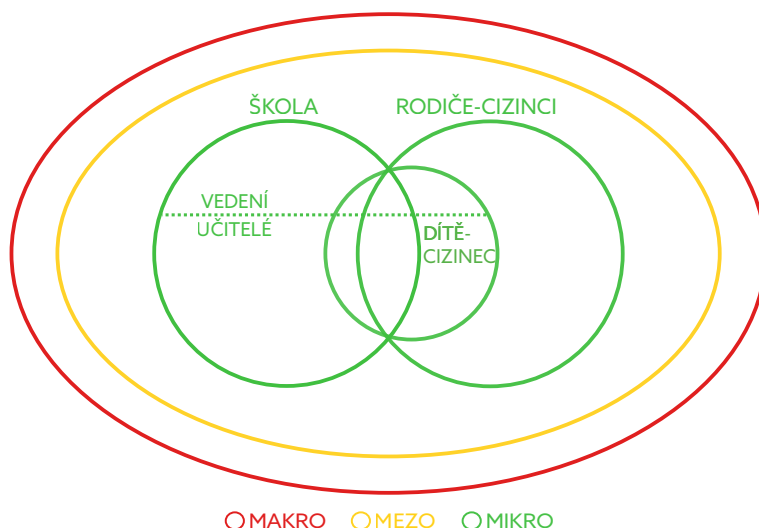
Naproti tomu schéma vytvořené na základě výsledků analýzy dat sesbíraných v **norském prostředí** se velmi blíží ideálnímu modelu podpory školní adaptace dětí-cizinců (viz obrázek 7). Stěžejní je kontrola státu nad celým procesem, což lze podložit řadou existujících dokumentů o vzdělávání a podpoře dětí-cizinců. Školy mají jasně dáno, podle jakých pravidel podpora školní adaptace dětí-cizinců probíhá. Je zde málo prostoru pro jinakost a různost škol. Již národní dokumenty se zabývají podporou adaptace dětí-cizinců včetně podpory rodičů-cizinců, učitelů a vedení škol. Proto červený kruh pojímá všechny aktéry adaptace dětí-cizinců.

Všichni aktéři jsou podporováni také na mezo úrovni, a to opět existencí regionálních dokumentů, ale také prakticky spoluprací s NAFO, PPT či UiO. Proto i žlutý kruh zcela pojímá všechny tři aktéry adaptace.

Od respondenty vnímaného ideálu se norské prostředí na základě sesbíraných dat liší v mikro úrovni, kdy šetření ve školách ukázalo, že ne vždy se vedení školy aktivně zajímá speciálně o podporu školní adaptace dětí-cizinců. Má na to učitele, které si vybírá právě s důvěrou, že se o cizince postarají samostatně. Proto také

4 Zjištění provedeného šetření

v tomto schématu je většina plochy věnována čárkovanou zelenou čarou učitelům. Ani spolupráce s rodiči-cizinci není ideální. Ačkoli dotazovaní zdůrazňovali, že komunikace s rodiči-cizinci je velmi individuální, často se jim stává, že se škola maximálně snaží rodiče-cizince podpořit, začlenit je do dění školy, ale ti ne vždy podanou ruku přijmou. A tak děti-cizinci často žijí ve dvou separátních světech, což zůstává pro norské prostředí stále výzvou. Tato fakta jsou vyznačena tím, že nejniternější zelený kruh zastupující dítě-cizince není postavený ve středu schématu, ale je posunutý doprava, do části reprezentující rodiče-cizince a původní kulturu dětí-cizinců.



Obrázek 7: Schéma podpory školní adaptace dětí-cizinců v norském prostředí