

Majerčíková, Jana

Virtuálne zdieľané učiteľstvo matiek domškolákov

Studia paedagogica. 2023, vol. 28, iss. 1, pp. [83]-112

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-4>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79346>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20240329

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

STUDIE

VIRTUÁLNE ZDIEĽANÉ UČITELSTVO MATIEK DOMŠKOLÁKOV

VIRTUAL SHARED TEACHING OF MOTHERS OF HOMESCHOOLED CHILDREN

Jana Majerčíková^a 

^a Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

ABSTRAKT

Inštitucionálne vzdelávanie nie je vždy schopné reagovať na potreby, záujmy a predstavy všetkých rodín, čo vytvára priestor aj pre rozširovanie domáceho (individuálneho) vzdelávania. Postupný nárast počtu domškolákov na Slovensku naznačuje posuny v rodičovských prístupoch k vzdelávaniu svojich detí. Štúdia prezentuje výskum, ktorého cieľom bolo porozumieť matkám ako primárnym domácim vzdelávateľom, odkryť pedagogickú dimenziu materstva a preskúmať potenciál komunikácie o domácom vzdelávaní na internete. Pre tento účel bol analyzovaný obsah komunikácie matiek detí v domácom vzdelávaní, verejne dostupný na internete, v otvorenej diskusnej skupine. Pri spracovaní dát bola využitá reflexívna tematická analýza. Generované boli tri hlavné témy: Zdieľaná identita matky domškoláka, Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní a Didaktika domácej školy. Matky sa v témach javili ako odhodlané, podporujúce, angažované, ochotné zdieľať a pomáhať. Na pozadí kritického prístupu k školám a vzdelávaniu, ktoré poskytujú, sa snažia učiť svoje deti tak, aby boli čo najlepšie zohľadnené ich osobitosti, potenciál a možnosti domáceho prostredia. Zaujímavosťou im pri tom pomáha komunikácia a podporujúce zdieľanie na internete.

KLÍČOVÁ SLOVA

materstvo; domáce vzdelávanie; internet; podpora

ABSTRACT

Institutional education is not always able to respond to the needs, interests, and visions of all families, creating space for the expansion of home (individual) education. The gradual increase in the number of homeschoolers in Slovakia indicates shifts in parental approaches to their children's education. This study presents research aimed at understanding mothers as primary homeschool educators, uncovering the pedagogical dimension of motherhood,

and exploring the potential of online communication about homeschooling. For this purpose, the content of communication among mothers of homeschooled children, publicly available on the Internet in an open discussion group, was analyzed. Reflexive thematic analysis was used in data processing, leading to three main themes: Shared Identity of Mothers of Homeschooled Children, Perceptions of Mainstream Education, and Home Education Didactics. Within these themes, mothers appeared determined, supportive, engaged, and willing to share and help. Against the backdrop of a critical approach to the schools and education they provide, these mothers strive to teach their children in a way that best reflects their unique characteristics, potential, and the possibilities of their home environment. Interestingly, Internet communication plays a significant role in assisting them in this endeavor.

KEYWORDS

motherhood; home education; internet; support

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Jana Majerčíková, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Hornopotočná 23, 918 43 Trnava, Slovenská republika
e-mail: jana.majercikova@truni.sk

Úvod

Rodičia sú bezpochyby učiteľmi svojich detí. Skutočnosť, že bude toto vyjadrenie napínané do dôsledkov, nielen ako metafora, sa v podmienkach Slovenska rozprestierala relatívne pomaly. V organizačnej rovine jej pomohla pandémia, v ideologickej ju stále podporujú neoliberálne hodnoty a ich spoločenské dôsledky.

V štúdiu teda vstupujeme do priestoru domáceho vzdelávania manažovaného rodičmi¹ a pokúšame sa odkryť pedagogickú dimenziu rodičovstva matiek – domácich vzdelávateľiek, ktoré vo väčšine prípadov toto vzdelávanie zabezpečujú. Využitá pri tom bola analýza komunikácie, ktorú matky detí v domácom vzdelávaní vedú vo virtuálnom priestore, vo verejnej diskusnej skupine dostupnej na internete. Je formátom pre zdieľanie a sprostredkovanie informácií, skúseností a vzájomnej podpory. V tejto komunikácii sa zároveň dalo sledovať legitimizovanie jednej z dimenzií role matiek ako učiteľiek svojich detí.

¹ Hutný výskum fenoménu domáceho vzdelávania v ČR (samozrejme aj vo svete) signalizuje pre slovenský kontext, ktorý je českému kultúrne najbližší, zaujímavé podnety a perspektívy. V tejto súvislosti chce autorka štúdiu poďakovať recenzentom za výzvy a komentáre, ktoré výrazne prispeli k výslednej verzii rukopisu.

1 Teoretické pozadie výskumu

Dramatické scenáre o zániku rodiny predkladané aj na Slovensku v rôznych modalitách posledné tri desiatky rokov sa nenaplnili a premeny, ktorými prešla, neboli revolučné, skôr postupné, miestami sa možno javili ako razantné. Máme ich možnosť denne sledovať, pretože väčšina z nás je v nejakých rodinných štruktúrach zainteresovaná, priebežne modelujú charakter partnerských a ostatných rodinných vzťahov. Realita rodinného života je úzko prepojená aj s tou edukačnou, jej prejavy vnášajú denne do rodín práve školou povinné deti, a tieto väzby sa stávajú zaujímavým zdrojom významov pre analýzu týchto posunov. Zároveň sa v tomto spojení rodina vynára ako fenomén, ktorému by sa škola mala, kvôli efektívnemu vzdelávaniu svojich žiakov, pokúšať porozumieť.

1.1 Rodičovstvo a jeho pedagogická dimenzia

Rodičovstvo je ako inštitúcia zaväzujúca rodičov a deti, kľúčovou aktivitou nevyhnutnou pre reprodukciu spoločnosti, postavená je na kultúrne a právne kodifikovaných povinnostiach medzi rodičmi a deťmi (Nešporová & Šťastná, 2022). Okrem materiálneho zabezpečenia dieťaťa zahŕňa jeho emocionálnu a sociálnu podporu a naplnenie všetkých jeho potrieb. Kvalita a charakter rodičovstva sa odvíja od osobnostného ladenia a hodnotového nastavenia rodiča, jeho vzdelania a doterajších skúseností z orientačnej rodiny, rodičovstvo reflektuje aj kultúru a spoločnosť, v ktorej sa vykonáva. S ohľadom na sociokultúrnu a historickú podmienenosť a na rozvoj reprodukčnej medicíny vieme dnes rodičovstvo vymedziť ako akt, konanie, ktoré má skôr sociálny ako biologický základ (Nešporová & Šťastná, 2022). Reaguje na diverzifikované hodnotové prúdy a na pozadí postmoderného (alebo neskoro moderného) spôsobu života podlieha zmenám. Podobne ako oblasť partnerských vzťahov, reprodukcie či typov a štruktúry rodín (Popper, 2021).

Aktuálny diskurz o rodičovstve v anglofónnych krajinách charakterizuje rodičovstvo ako postoj s vysokou mierou angažovanosti a starostlivosti rodičov o svoje deti, známy je pod označením intenzívne alebo dobré (narážame aj na pojem rodičovstvo snežného pluhu, helikoptérové) rodičovstvo. Nešporová a Šťastná (2022) v tejto súvislosti píšú o výzvach a vysokých nárokoch na rodičov aj v našich česko-slovenských podmienkach, Intenzívne rodičovstvo vyžaduje, aby rodičia investovali značný čas, peniaze a energiu do uplatnenia presvedčenia, že „dobré“ rodičovstvo vedie k „dobrým“ deťom“ (Liss et al., 2013, s. 621). Podľa Vincent (2017) je možné v podobných prístupoch vidieť až normalizáciu, cez ktorú sú rodičom, predovšetkým matkám, vnucované osobitné formy správania, ktorými majú rozvíjať a podporovať svoje deti pri dosahovaní sebastačnosti, sebaregulácie, ale aj úspechov v akademických i neakademických oblastiach. Druhým dychom dodáva,

že tí, ktorí nemôžu alebo nechcú tieto imperatívy dodržiavať, sú vystavení riziku cenzúry (Vincent, 2017). Rodičovstvo má byť využívané ako „aktívna zbraň proti znevýhodneniu“ detí (Hartas, 2015, s. 33). Treba tiež podčiarknuť, že intenzívne rodičovstvo (častejšie sa uvádza materstvo) zapadajúce do neoliberálnych predstáv o individuálnej zodpovednosti zo strany rodičov je založené na ideáloch strednej triedy (Romagnoli & Wall, 2012), na tejto úrovni je všeobecne akceptované ako optimálny spôsob starostlivosti o deti a ich rozvoj a s akcentom na riadenie potenciálnych rizík v súvislosti s ich výchovou.

S oporou o funkcie rodiny, ktoré sa primárne vzťahujú k jednotlivým jej členom (v prípade rodičovstva k deťom), je možné identifikovať aj dimenzie rodičovstva (emocionálne, fyzické alebo materiálne, kultúrno-spoločenské a pedagogické rodičovstvo). Od rodičov, najmä od matiek, sa očakáva, že budú saturovať všetky aspekty vývoja dieťaťa, jeho emocionálnu, morálnu, sociálnu, intelektuálnu či fyzickú stránku (Vincent, 2017), vrátane otázok spojených s jeho vzdelávaním (stimulovanie, supervízia pri domácej príprave na školu atď.). Aktivity rodičov, ktorými majú participovať na vzdelávaní svojich detí, označuje už De Singly (1999) pojmom pedagogická práca rodiny. S odstupom štvrtstoročia je pedagogická práca rodiny identifikovateľná a umocnená v činnostiach, v rámci ktorých sa snaží prispôsobiť svoje prostredie a fungovanie vzdelávacím potrebám a schopnostiam svojich detí, a to s ambíciou ich zmysluplného napredovania. V praktickej rovine, v bežnom živote rodiny to znamená vytváranie rutín pre učenie a priorizované napĺňanie záujmov a potrieb detí v oblasti vzdelávania. Dokonca sa aktuálne otvára otázka rekonfigurácie vzťahov školy a rodiny a nového rozmiestnenia vzdelávacej funkcie medzi oboma inštitúciami (Kaščák et al., 2022).

Jednou z tém diskurzu o rodičovstve, ktoré má byť dôsledkom spomínanej globálnej neoliberálnej politiky, je teda zintenzívnenie rodičovskej práce aj pokiaľ ide o školstvo, máme byť svedkom nových druhov rodičovských postojov a stratégií, predovšetkým u rodičov strednej triedy, ktorí sa stali podnikateľskými činiteľmi vo vzdelávaní svojich detí (Proctor et al., 2020). Všetci zodpovední rodičia majú prirodzene podporovať vzdelávanie svojich detí, čo má byť dokonca prejavom zrelej demokracie (Heyneman, 2011). Formátom pre napĺňanie podobných prístupov môže byť aj rozhodnutie a realizovanie domáceho, v dikcii slovenskej legislatívy, individuálneho vzdelávania.

1.2 Domáce vzdelávanie – slovenský kontext

Zdá sa, že neoliberálne výzvy môžu byť rodičmi vnímané ako tlak, s ktorým sa vysporadúvajú rôznymi spôsobmi. Diverzifikovane reflektujú posuny vo vnímaní svojej rodičovskej role, ale aj kvalitu a význam vzdelávania pre svoje deti. Okrem atakov na školu a učiteľov svojich, už do systému zaradených

detí, ktoré zachytávame niekedy v rozporuplných vzťahoch školy a rodiny, to môže byť práve domáce vzdelávanie realizované doslova „vo vlastnej réžii“. Autonómne rozhodnutia rodičov môžu byť vnímané ako fatálne, môžu byť dokonca zdrojom rizika a úzkosti (Shirani et al., 2012), ktorým sa rodičia chcú prirodzene vyhnúť. Úvahy o posunoch v rodičovských prístupoch, z nášho pohľadu, hutne reprezentujú práve prípady rodičov domškolákov.

Situácia okolo pandémie v roku 2020 spustila aj na Slovensku procesy vedúce k redefinovaniu obsahov pedagogickej práce rodičov (Kaščák et al., 2022) a už predtým priebežne vznášané výzvy na intenzívne rodičovstvo. Rodičia museli na seba prevziať zodpovednosť za vzdelávacie aktivity, ktoré dovtedy len pozorovali, komentovali, posudzovali, prípadne sa na nich partiálne podieľali (v ČR napríklad Švaříček et al., 2020; na Slovensku Tomšík et al., 2020). V rámci dištančného online vzdelávania sa tak ocitli v pozícii, kedy sa mali stať aktívnymi účastníkmi vzdelávacieho procesu, vrátane novej dimenzie rodičovskej zodpovednosti týkajúcej sa práve vyučovania doma. Ukázalo sa, že mnoho rodín nemá dostatočné zdroje a zručnosti na podporu vzdelávania svojich detí (Ostertágová & Rehuš, 2021), boli však rodiny, ktoré pandémie v tomto zmysle tak fatálne nezasiahla, respektíve nezaskočila. Boli to rodiny domácich vzdelávateľov.

Ak dnes postmoderná ambícia mať dieťa a starať sa oň znamená postaviť dieťa do centra rodinných aktivít, respektíve ísť do projektu s názvom „Dieťa“ (Karsten, 2015), tak v prípade domácich vzdelávateľov ide o pedagogickú prácu rodiny par excellence. Kašparová (2020) síce podotýka, že na strane týchto rodičov nejde pri, naozaj funkčnom, domácom vzdelávaní o obeť a „filozofiu všetko pre dieťa“, čím túto tézu u domškolákov spochybňuje, dodáva ale, že musí dávať zmysel predovšetkým im – rodičom. Beláňová et al. (2018) cez prizmu konceptu „dobrého“ rodičovstva pripúšťajú obetovanie rodičov v zmysle investovania vlastného času do vzdelávania svojich detí, interpretované ako akt prevzatia väčšej rodičovskej zodpovednosti. Puga (2019) na druhej strane konštatuje, že predchádzajúci výskum kritizoval domáce vzdelávanie ako neoliberalne cvičenie v privatizácii, ktoré zakotvuje sociálnu reprodukciu nerovnosti alebo pôsobí ako destabilizujúca hrozba pre verejný záujem. Zdá sa, že potom je to otázka postojov, presvedčenia či sebareflexie samotných rodičov, ktorá sa nepochybné rozvíja v sémantike danej rodiny, komunity, bezpochyby i spoločnosti a jej kultúry.

Domáce vzdelávanie (ďalej DV) je možné na Slovensku realizovať už od roku 2008, a to u žiakov 1. stupňa ZŠ a od pandemického roku 2021, vďaka novelizácii školského zákona, aj u žiakov 2. stupňa ZŠ. Je formou realizácie školskej dochádzky, a to pri splnení zákonných kritérií. Podľa školského zákona (zákon č. 245/2008) zabezpečuje individuálne vzdelávanie (po prijatí žiadosti zákonného zástupcu a rozhodnutí riaditeľom školy) zákonný zástupca žiaka osobou, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady vysokoškolského

vzdelania druhého stupňa, ustanovené pre učiteľov príslušného stupňa základnej školy (§ 24, odsek 4). V praxi to znamená, že ak rodič nemá pedagogické vzdelanie, musí hľadať garanta, ktorý bude realizovať dohľad nad vzdelávaním dieťaťa, ktoré ale nekvalifikovaný rodič reálne vykonáva. Dôležitou legislatívnou požiadavkou aj je, že žiak v DV musí každý polrok vykonať komisionálne skúšky v kmeňovej škole, a to z príslušného učiva každého povinného predmetu, v jazyku DV ide o tzv. preskúšavanie. Štát si tak ponecháva kontrolu nad zvládnutím predpísaného obsahu vzdelávania, hoci v realite ide o prístup kmeňovej školy a spôsoby samotného overovania získaných znalostí a kompetencií (od rozhovoru nad portfóliom žiaka k testovaniu). Kmeňová škola je škola, ktorá prijme žiaka na plnenie povinnej školskej dochádzky individuálnou formou, v rámci DV a spravidla je to organizácia, ktorá rezonuje s myšlienkami domáceho vzdelávania. Môže vykonávať aj garantovanie (garantom je jeden z učiteľov), odporúčať alebo rodičom pomáhať hľadať garantov pre ich DV (Severini et al., 2021). Do DV totiž nemusí žiaka prijať spádová škola (v mieste trvalého pobytu), čo je legitímny postup. Vytvára sa tak sieť škôl, ktoré sú DV naklonené a ich profily figurujú v zozname dostupnom rodičom pri ich rozhodovaní o domácom vzdelávaní (OZ DV, 2023a).

DV má prebiehať v domácom prostredí, respektíve vo väzbe na rodičov, ktorí ho organizujú a zabezpečujú. Aj keď posledné roky neznamenajú v počtoch žiakov v domácom vzdelávaní na Slovensku mamutí rast tak, ako napríklad v jeho kolíske v USA², predsa len sa aj u nás počty detí vyučovaných doma zvyšujú³ a ukazuje sa, že počas uzatvorenia škôl v čase pandémie boli na vzostupe.

Počty rodičov, ktorí volia pre svoje deti a celé rodiny iný životný štýl, ktorý domškoláctvo spravidla prináša, narastá. Diskusia okolo dôvodov, kvôli ktorým sa rodičia a ich deti rozhodujú pre domácu školu, je mimoriadne široká, zároveň ale kultúrne a časovo podmienená, čo môže limitovať ich zovšeobecňovanie (Kostelecká et al., 2023). Pre slovenský kontext je zaujímavé zhrnutie českých autorov, ktorí píšú o niekoľkých hlavných dôvodoch (Kašparová, 2020): povolanie a kariéra rodičov alebo detí vyžadujúce presuny, cestovanie a častejšie sťahovanie; túžba rodičov po inom spôsobe vzdelávania a socializácie, než aký je v ich okolí vo vzdelávacích inštitúciách

² Podľa Ray (2017) ide o 113násobný rast – z 0,03 % v 70. rokoch minulého storočia na 3,4 % v roku 2012 u všetkých školou povinných žiakov.

³ V SR sme boli na úrovni 0,03 % žiakov 1. stupňa ZŠ v domácom vzdelávaní v školskom roku 2012/2013, v školskom roku 2021/2022 to bolo 0,26 % žiakov 1. stupňa ZŠ, pracuje sa s pomerom 3 domškolákov na 1000 ostatných detí v školách (OZ DV, 2023b).

bežný; neschopnosť školy integrovať do vzdelávania deti s odlišnosťami; postoje rodičov s istou „ideologickou“ a hodnotovou odlišnosťou, či už náboženskou, ekologickou, vzťahovou. Najnovší český výskum prezentuje dve základné skupiny dôvodov voľby DV, ide o nespokojnosť s fungovaním vzdelávacieho systému a hodnotovú orientáciu rodín a ich životný štýl (Kostecká et al., 2023). Tento záver podporuje intencie návrhu Nemerovej (2002), ktorá píše o deskriptoroch ideologickej a pedagogickej motivácie padajúcej na každom konci kontinua k domácomu vzdelávaniu. Ide teda o tých rodičov, ktorí v rôznej miere majú alebo nemajú „radi pedagogiku tradičných škôl“ (Nemer, 2002, s. 13), alebo majú slabšiu či silnejšiu ideologickú motiváciu.

Aj keď sme v súčasnosti v rodinách svedkami situácie, že sa omnoho viac otcov, v porovnaní s ich otcami, zaoberá školskou agendou svojich detí, stále ešte využívame dedičstvo dominantného postavenia matky pri plnení povinností smerujúcich k dieťaťu a jeho vzdelávaniu. Otcovia prevažujú v roli živiteľa rodiny, a to nielen na Slovensku (Matejková, 2019), ale aj inde v Európe, príkladom môže byť Spojené kráľovstvo (Edwards & Caballero, 2015). Identická schéma deľby rolí v rodine je využívaná aj v rámci domáceho vzdelávania po celom svete, Beláňová (2020) píše o matke ako primárnom vzdelávateľovi aj s oporou o zahraničné informačné zdroje (Lois, 2006; Morton, 2010). Ako uvádza Kašparová (2020), tak aj v ČR je matka-vzdelávateľka dokonca prvým oporným pilierom domáceho vzdelávania, je tou, ktorá ho iniciuje, zvažuje, potom zaisťuje, a to s ohľadom na záujem dieťaťa a jeho potreby, s prihliadaním na rovnováhu a nevyhnutné kompromisy v rodine. Podobná situácia panuje aj na Slovensku.

Ako sa dá uvažovať o priemernej slovenskej rodine s deťmi v domácom vzdelávaní? Podľa dostupných údajov Občianskeho združenia Domáce vzdelávanie na Slovensku je možné ju načrtnúť nasledovne (OZ DV, 2020): doma vzdeláva prevažne matka (81,1 %) s vysokoškolským diplomom (91,9 %), rodina žije skôr v meste (56,8 %) ako na vidieku (40,5 %), v dvoch tretinách s dvoma alebo tromi deťmi, častejšie sú vzdelávané deti mladšieho školského veku. V DV vidíme viac chlapcov (57 %) ako dievčat, učia sa skôr samostatne (48,6 %) alebo s jedným súrodencom (33,8 %), vzdelávanie prebieha viac doma (78,6 %) ako v komunitnej škole alebo vzdelávacej skupine.

DV stojí vo významnej miere na rodičoch. Fargion (2023) označuje výhradnú zodpovednosť rodičov za výchovu detí, rodičovskú kompetentnosť a pripravenosť ako rodičovský determinizmus. Toto uznanie príčinnosti v realite, ktorú podmieňujú rodičia, sa dá predpokladať v rodinách domškolákov. Podľa neho má byť určujúca kvalita rodičovstva a rozhodnutia a postupy rodičov sú posudzované ako zásadné. Vo výskume sme sa pokúšali odkryť jeho aspekty v perspektívach matiek v domácom vzdelávaní, u ktorých sa imperatív dobrého materstva ukazuje ako súčasť ich identity (Machovcová et al., 2021).

2 Výskum

Pri štúdiu problematiky domáceho vzdelávania v SR sme opakovane narážali na množstvo zaujímavých myšlienok, zdieľaných skúseností a názorov prezentovaných na rôznych webových stránkach, diskusných fórach alebo blogoch jednotlivcov. Po dlhej úvahe sme dospeli k presvedčeniu, že sa jedná o, vo výskume u nás, nedocenený zdroj dát, vhodný pre ďalšie spracovanie. Podporila nás v tom nakoniec aj myšlienka Kašparovej (2020), ktorá považuje vzájomnú podporu v rámci virtuálnej komunity rodičov (popri fyzicky existujúcej komunite) za jeden z piatich pilierov stability domáceho vzdelávania v ČR. Podrobiť interakciu v podobnej „virtuálnej zborovni“ (Kašparová, 2020, s. 21) výskumnému spracovaniu sa nám javilo ako atraktívne a užitočné. Pre výskum bola teda využitá komunikácia matiek detí v domácom vzdelávaní verejne dostupná na vybranej internetovej platforme.

2.1 Ciele a výskumné otázky

Našou ambíciou bolo priblížiť učiteľstvo rodičov domškolákov, ktoré spontánne prezentujú vo virtuálnom priestore, čo vytvorilo príležitosť preskúmať možnosti výskumu založenom na analýze verejne dostupných dát. V domácom vzdelávaní sa ako vzdelávatelia uplatňovali predovšetkým ženy, matky, smerovanie výskumu potom odrážalo ich pôsobenie v ňom. Cieľom výskumu bolo porozumieť matkám ako primárnym domácim vzdelávateľkám, odkryť pedagogickú dimenziu ich materstva a preskúmať potenciál komunikácie vo verejnej diskusnej skupine o DV na internete. Následné zaostrovanie výskumu a zužovanie týchto cieľov znamenalo formulovanie nasledujúcich výskumných otázok:

- S čím sa matky – domáce vzdelávateľky – stotožňujú, čo zažívajú a zdieľajú?
- Ako matky vnímajú a hodnotia verejné vzdelávanie?
- Ako prebieha domáce vzdelávanie?
- Ako je matkami využívaná internetová komunikácia v diskusnej skupine?

2.2 Výskumná vzorka

Zdrojom výskumných dát sa stala komunikácia matiek domškolákov verejne dostupná v chate zvolenej diskusnej skupiny (fóra) špecificky zameranej na domáce vzdelávanie. Komunikácia, ktorá bola predmetom analýzy, prebiehala od roku 2018 do roku 2023. Analyzovaný bol dátový korpus v objeme približne 700 tisíc znakov, vrátane emotikonov, ktoré mali v komunikácii zástupnú alebo doplnujúcu funkciu. Do komunikácie na chate sa zapojilo opakovane alebo jednorazovo približne 150 žien-matiek.

Gender participantov vyvodzujeme z ich označení a dialógov signalizujúcich ženský rod, čo nevyklučuje, že sa za ním mohla skrývať aj iná osoba (nepredpokladáme ju ale). Matky mali jedno alebo viac detí v domácom vzdelávaní, prípadne stáli pred rozhodnutím alebo mali za sebou rozhodnutie a administratívne kroky pre vstup do domáceho vzdelávania. V chate sme zachytili vstupy dvoch matiek batofaťa, ktoré sa (ako už rozhodnuté) na domáce vzdelávanie pripravovali sledovaním komunikácie v ňom.

2.3 Metóda zberu a spracovanie dát

Vo výskume sme pracovali s obsahovou analýzou chatovej komunikácie. Využitý bol jej hybridný charakter (Dvořáková, 2010), v predkladanom výskume vystupovala ako metóda zberu, ale aj spracovania dát. Pri zbere dát sme za veľkú výhodu považovali spontaneitu vyjadrení účastníčok výskumu a zdieľanie významov, ktoré v ich poňatí reprezentovali dôležité situácie či okolnosti, ktoré ich v DV sprevádzali.

V procese analýzy bola aplikovaná tematická analýza, konkrétne postupy podľa metodiky reflexívnej tematickej analýzy Braunovej a Clarkeovej (n.d.). Vychádzali sme pri nej z toho, že (Braun & Clarke, n.d.):

- subjektivita a reflexivita výskumníka je považovaná za zdroj výskumu;
- kódovanie dát nemôže byť presné (v zmysle pozitivistického prístupu);
- témy nie sú implicitne konceptualizované ako skutočné okolnosti, ktoré existujú v dátach pred analýzou, sú generované, vytvárané, nie vynárajúce sa;
- témy nie sú súhrny podtém alebo kategórií, ale základné a rozmanité myšlienky alebo významy zjednotené a „vyrozprávané“ v interpretačných príbehoch (nie rozvinuté pred analýzou).

Konkrétny postup analýzy potom spočíval v kódovaní a následnom analytickom postupe pri generovaní témy prostredníctvom aktívneho zapojenia, reflexie výskumníka. Prebiehal v šiestich fázach (Braun & Clarke, n.d.), od oboznámenia sa so súborom údajov, cez kódovanie, generovanie počiatočných tém, preskúvanie tém v spätnej väzbe ku kódom a potenciálnym príbehom, spresnenie tém a opis ich príbehov. Ku kódom sme pristupovali ako k stavebným kameňom pre potenciálne témy, ktoré mali reprezentovať spoločný, opakujúci sa vzor naprieč množinou údajov. Nemali byť dôkazmi, ktoré mali potvrdzovať témy často naznačované v okruhoch, otázkach kladených pri zbere dát. Naopak, mali sa stať platformou reprezentovaného významu, vo výsledku analyzované a vypracované cez príbeh každej z nich.

2.4 Etika a limity výskumu

Charakter výskumu nás nútil klásť osobitný dôraz na dodržiavanie etických pravidiel týkajúcich sa účastníkov výskumu. Možnosti využitia dát dostupných v danej diskusnej skupine sme overovali najskôr legislatívne, a to cez Zákon

č. 18/2018 Z. z. Zákon o ochrane osobných údajov. Dospeli sme k záveru, že keďže sa jedná o verejne dostupné diskusné fórum, v ktorom účastníci preukázateľne zverejnili nejaké znaky svojej identity (ktoré ale nevedú k ich odhaleniu), skupina je verejná a neplatia pre ňu špecifické podmienky členstva a ani používania. Napriek tomu sme ešte (e-mailom) kontaktovali prevádzkovateľov nemenovanej internetovej stránky, s cieľom informovať ich o našom zámere. Telefonicky sme sa s nimi nakoniec dohodli na zaslaní rukopisu a kontrole dodržania ich etických pravidiel a neohrozovania identity a bezpečnosti ich užívateľov v samotnom texte.

Limity výskumu vidíme hlavne v dátovej základni a jej prepojení na zdroj dát. Dáta sú relatívne rozptýlené, nebolo presne vymedzené, koľko toho ktorá participantka uviedla. Kvôli redukcii potenciálnych limitujúcich aspektov predkladaného výskumu sme výskumnú správu podrobili kontrole účastníčkou diskusií. Ako uvádzajú Braunová a Clarkeová (2023), eticky a politicky je vyjadrenie účastníkov výskumu k tomu, či je finálna analýza verná a spravodlivá veľmi dôležité. S ohľadom na to a s vedomím, že reflexívna tematická analýza nie je v princípe neutrálna a objektívna, bola oslovená jedna matka zapojená do chatu, aby rukopis prečítala. Chceli sme, aby správu nielen kontrolovala, ale aj poskytla ďalší pohľad na témy, prípadne vykryla existujúce tematické medzery. To sa nestalo, poskytla nám ale pozitívnu spätnú väzbu na publikovanie.

3 Výsledky

Košatá komunikácia v chate bola obsiahlym materiálom s množstvom zaujímavých podnetov pre analytické postupy reflexívnej tematickej analýzy. Vyššie uvedené reflexívne procesy nás priviedli ku generovaniu troch kľúčových tém: Zdieľaná identita matky domškoláka, Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní a Didaktika domácej školy. Témy mali zjednotiť identifikované významy do troch interpretačných príbehov. Ďalej najprv predkladáme ich kostru (v súhrne tabuliek 1, 2 a 3) a následne tieto príbehy prezentujeme.

3.1 Zdieľaná identita matky domškoláka

Domáce vzdelávanie vzniká na pozadí rozhodnutia rodičov, vychádza sa z ich legitímnych práv a povinností starať sa o svoje dieťa. Iniciatívu v tomto smere preberá matka a činí tak s absolútnou alebo obmedzenou podporou svojich najbližších. Prvú tému sme postavili na koncepte identity matky domškoláka. Ten má potenciál integrovať zachytené významy do uceleného príbehu. Identitu rodiča sme s oporou o Fadjukoff et al. (2016) štruktúrovali na jej ideologických a interpersonálnych aspektoch (tab. 1).

Tabuľka 1

Štruktúra a teoretická opora témy 1

| Téma a jej teoretická opora | Prislúchajúce podtémy |
|---|---|
| <p>Zdieľaná identita matky domškoláka</p> <p><i>Identita ako autentické bytie, jednota vnútorného psychického života matky a jej konania, pocit vlastnej totožnosti, ktorú matka prežíva so svojou domškoláckou komunitou (Jandourek, 2001).</i></p> | <p><i>Ideologické aspekty identity</i></p> <p>Vymedzenie sa voči (školskému) systému Dôvera v dieťa a jeho podiel na vlastnom vzdelávaní Pedagogické povedomie a ďalšie vzdelávanie Viera v seba a svoju rodinu Primárne domškolácke hodnoty Sila odhodlania Vyhorenie ako ohrozenie</p> <p><i>Interpersonálne aspekty identity</i></p> <p>Využívanie a poskytovanie osobných zdrojov Empatia a spolupatričnosť Angažovanie sa „vo veciach verejných“ v DV Rôzne cesty podpory Neriešené nepochopenie Zdieľanie – osobné, skupinové, komunitné</p> |

V ideologickej rovine identity sa matky veľmi zreteľne vymedzujú voči aktuálnemu školskému systému, princípom a pravidlám, ktoré reprezentuje a v edukačnej realite aj aplikuje. Slovami dvoch z nich:

Keď chcete jednotky, je dobré ísť podľa osnov. Keď chcete, aby mali deti potrebné vedomosti, môžete ísť pokojne podľa seba. Tie dva systémy nie sú vôbec kompatibilné... Mňa dlhé roky v školstve presvedčili, že toto pre vlastné dieťa určite nechcem.

Vychádzajú pritom z osobných skúseností zo vzdelávania svojich detí, pretože tie nie vždy nastúpili do DV hneď v čase povinnosti vzdelávania, ale aj skúseností seba ako žiakov. Tie môžu byť veľmi silné:

Mne škola neskutočne ublížila a ovplyvnila prakticky celú moju existenciu, pretože škola nie je len o známkach a prístupe k systému. Je to veľmi široký komplex. A viem, že by to podobne, ak nie horšie, dopadlo aj u nášho dieťaťa.

V postoji matiek k vzdelávaniu svojich detí vidíme pozoruhodnú konzistentnosť. V kognitívnej zložke je to základné pedagogické „povedomie“, ktoré je nezriedka produktom vlastnej iniciatívy v podobe samoštúdia a ďalšieho, i priebežného, vzdelávania, v emocionálnej zložke je to bezpodmienečné prijatie dieťaťa a ostatnej rodiny, čo v konečnom dôsledku, v zložke konatívnej, znamená rozhodnutie učiť dieťa doma. Sila, viera a odhodlanie sa javia

ako základné stavebné kamene rodičovskej totožnosti a autenticity. Flagrantné sú viera v seba a vlastné presvedčenie o poznaní toho, čo je pre ich deti dobré a silná viera v dieťa a jeho autoregulačné schopnosti. Jedna z matiek píše v reakcii na nezáujem iného dieťaťa sa učiť:

Je to úplne bezne a podľa mňa aj normálne. Ak by som bola dieta, tak som rovnaká. Z pohľadu rodiča je to trochu ine. Ja s mojou dcerou nepreberam veci, ktoré vie – to len preletíme. Učíme sa spolu minimalny čas tak, aby presla skúskami. Ona sa rada učí, len ak si sama rozhoduje o svojom ucení – takto sa učí vácšinou, len to čo sa takto učí je často mimo osnov :o)

Z vyjadrení matiek je zrejmé odhodlanie, ktoré v čase podstupuje rôzne skúšky a musí priebežne odolávať rozmanitým nepriaznivým okolnostiam – napríklad spomínanému nezáujmu dieťaťa sa učiť, obmedzeným finančným príjmom, nevhodnej kmeňovej škole, vynárajúcej sa neistote, únave či vyhoreniu. Na začiatku DV aj komplikovanému spochybňovaniu zo strany manžela či širšej rodiny. Že to nie je jednoduché, dokladujú tieto výpovede:

Tak som to zvládla ... povedala som mojim rodičom že budeme doma vzdelávať,... teda vlastne som im povedala že sa budeme vzdelávať v komunitnej školskej skupine... čo je taka polopravda,... lebo to nie je nic oficiálne ale stretávať sa budeme... prvá reakcia mojej mámi učiteľky, že ak chceme aby bol pasakom oviec je to nasa vec, ved jej názor nas nikdy nezaujima a vždy si robime čo chceme ... len je jej luto že ho úplne zničime...

Podpora v rodine je dost' dôležitá vec. Ty vieš že robíš dobre pre svoje dieťa. Len si to potrebujes odprezentovať a prikloniť muža na "správnu" stranu. Skús si spísať prečo chceš aby bol doma a daj mužovi prečítať. Priprav sa na to ako na dôležitý pohovor. Premysli z každej strany. Ty si poznáš muža a vieš čo mu na HS vadí. Lebo ak len hovorí že klasická škola je lepšia tak tam ho vieš argumentačne dostať hocikedy. Ideálne je aby si ho nepresviedčala. Ale aby sám prichádzal na to že toto je naj.

To, čo tieto matky tiež reprezentuje, je príslušnosť k istým hodnotám, z nich najvýraznejšie sú význam spoločne stráveného času s deťmi, rodinou a ochota uskromniť sa a prijať životný štýl vykrývaný z jedného alebo dvoch neceľných príjmov. Len skromne matky naznačovali odsúvanie vlastných profesionálnych ambícií, ale pred čím mali veľký rešpekt, bola obava z vyhorenia, ktoré mohlo byť dôsledkom preťaženia rolou učiteľky, prípadne kombináciou tejto a ďalších rolí, ktoré musia naplňovať.

Interpersonálne aspekty identity domškoláckych matiek sú podľa našich výsledkov vystavané na silnej ochote a potrebe zdieľať. Vidíme v tom hľadanie a zároveň poskytovanie osobných zdrojov potrebných pre uskutočňovanie DV, ktoré dominantne spočíva na pleciah matky. A to počnúc dopytovaním po jednoduchej informácii v zmysle – akú formuláciu dať do žiadosti, alebo kde hľadať vzdelávacie štandardy či vhodného garanta:

Abojte mamičky, prosím vás zháňam garanta 2 stupňa pre môjho syna, neviete o niekom prosím? Napíšte mi súkromnú správu, čo všetko by ste potrebovali...

cez diskusiu k zásadným rozhodnutiam, didaktickým postupom, rodinným situáciám až po rozpúšťanie obáv, frustrácií či zúfalstva občas sprevádzajúcich DV. V princípoch tohto prístupu stoja empatia a spolupatričnosť v rámci siete matiek, ktoré majú podobné ambície – viesť svoje dieťa vzdelávaním a byť za to zodpovedné. Vyjadruje to jedna z nich:

Je to inak veľmi ťažké, keď cítis vahu zodpovednosti lebo vas caka preskusanie. Je to tlak na rodičov aj detí. Vie to obrat o radosť z učenia... Prajem ti, aby si našla ist silu ďalej a nevzdavat sa kvôli kríze. Si isto skvela mama a robis pre deti nieco jedinecne, i keď žial často nedocenene.

V reakciách sa objavuje až „slepá“ podpora matiek, bez poznania osoby a širšieho kontextu, v štýle – „nepochybujem, že to určite dokážeš, máš na to, tvoje dieťa je iste veľmi šikovné“ atď. V konfrontácii s (pre DV) externým prostredím (susedia, niektorí pediatri alebo učitelia, pani v knižnici či múzeu, niektorí známi a pod.) je súčasťou identity vlastné prijatie „inakosti“ v očiach ostatných, akceptovanie nálepky „divných rodín“, ktorej sa matky niekedy až s ľahostajnosťou ani nesnažia zbaviť. Ako napríklad v nasledujúcom úryvku:

Maminky také otázka.. Aj vy máte skúsenosť s tým že ľudia na vás divne pozerajú kvôli inakosti nášho životného štýlu? Lebo my si už dlhšie všimame že na nás každý cudne pozerá (nezdá sa nám to, ozaj sú to pohľady typu to sú tí čo sú mimo 😞).. Nič sa nepýtajú, len vyslovene akoby prstom ukazovali.. 🙄👩 je nám to jasne jedno, len ma zaujíma či aj na vás divne pozerajú susedia, ľudia z okolia a tak... Ale ja to už nejako ani nevnímam, nijak extra nevysvetľujem, nepresviedčam... šetrím sily 😊 Rozprávam sa o týchto veciach len s ľuďmi, koho to zaujíma, alebo keď mám chuť sa pobádať 😊😊

I keď matky zachytili akési „oteplenie“ vzťahov s nezainteresovanými (do DV) po pandemickom období s nariadeným dištančným vzdelávaním pre všetky deti. S istou dávkou irónie v tomto kontexte uvádza jedna z matiek:

Keby to nebolo smutné, smejem sa. Zrazu, keď príde vírus, je jasné, že rodičia majú veľa práce s deťmi doma, zrazu je to náročné, zrazu je dôležité venovať sa aj iným veciam, než len konkrétne učiu a dá sa prispôsobiť, čo všetko sa preberie... neuveriteľné. Želám nám, aby si všetci, aj tí, ktorí na to majú dosah, uvedomili všetky vyhody DV, teraz je skvelá možnosť pohnúť sa dopredu.

Zaujímavým prvkom identity užšej skupiny matiek je ich angažovanosť vo veciach DV. V chatovej komunikácii sú aktívnejšie tie, ktoré ochotne reagujú aj na triviálne či opakovane kladené otázky (najčastejšia je otázka, ako administratívne začať s DV, čo a kde vybavovať), usmerňujú, podporujú, hľadajú a preposielajú tipy na pomoc alebo inšpiráciu. Jedna z nich bola ochotná hneď sa podeliť o zaujímavý nápad:

Ahojte, práve som objavila na pintereste zaujímavé materiály k hudobnej výchove 😊 stránka je platená, ale prvých 30 dní je zdarma, tak sa dá nastábovať resp. vytlačiť si materiály podľa potreby, je tam toho kopec, aj priamo obladom nôt, ich pomenovania a umiestnenia v rámci notovej osnovy, ale nás doma zaujalo aj spojenie hudby s matikou – porovnávanie nôt podľa „veľkosti“, teda dĺžky, počítanie koľko dób dajú dobromady dve noty a pod. Tak dávam aj sem, možno sa niekto inšpiruje.

Prosociálne matky sprostredkujú príklady dobrej praxe alebo svoje skúsenosti, organizujú podporu otvoreného listu ako reakciu na pripravované legislatívne opatrenia v školstve či finančnú zbierku. Na druhej strane (prijímateľiek) stojí veľká vďačnosť a ocenenie podpory a rýchlej spätnej väzby. Objavujú sa aj spontánne vstupy po dosiahnutých úspechoch svojich domškoláckych detí neskôr dobre zapojených do verejného vzdelávania, ktoré boli platformou nielen pre sebaaprezentáciu, tiež pre deklarovanie dosiahnutého zadosťučinenia smerujúceho k podpore všetkých, ktorí to potrebujú alebo budú potrebovať. Za všetky toto obsiahle vyjadrenie aj s reakciou ďalšej participantky:

Ahojte. Už k vám síce oficiálne nepatrím, keďže už nemám deti v domácom vzdelávaní, ale dovoľm si príspevok. Hlavne pre maminky, ktoré možno ešte pochybujú, váhajú. My sme si domáce vzdelávanie veľmi užívali a mrzí ma, že už je po. S odstupom času musím znovu napísať, že sme vtedy nemohli nič lepšie urobiť a som veľmi rada, že sme do toho išli. Malá je od septembra tretiačka na klasickej základnej škole, má výbornú pani učiteľku. Od prvého dňa fantasticky zapadla do kolektívu. Obiehajú okolo nej 2 neodbytní nápadníci ;), je tam s deťmi šťastná. Nosí samé jednotky, pochvaly pri minimálnom učení doma. Som si istá, že to všetko len vďaka tomu, že dostala čas doma dozrieť, vďaka podpore chuti do získavania nových vedomostí bez nátlaku, stresu. Musím uznať, že po stránke vedomostí, jej škola toho veľa nedáva. Stále čerpá už z naueného doma. Na angličtinu má nariadené nosiť si anglickú knihu na čítanie, aby sa nenudila. 😊 Staršia po 2,5 roku vzdelávania doma začala študovať náročný odbor na univerzite v UK. Prvý semester ukončila s excelentným hodnotením. Feedback od profesorov ocenil jej vynikajúce schopnosti v oblasti spracovania a vyhľadávania informácií, práci s nimi,... A ja som si 100% istá, že sa tomu naučila práve vďaka domácomu vzdelávaniu. Kde nebiflovala poučky, ale hľadala a spracovávala informácie sama. Ona bola učiteľkou sama sebe. My sme len ukázali, kde možno hľadať zdroje. Ostatné bolo na nej, na jej chuti a zodpovednosti. Toľko výlev hrdej matky. Známký sú mi viete kde. Ale lietam šťastím, že tie moje deti rastú, idú si svojou cestou. Že vidím zmysel toho, čo sme robili a robíme, že sme ich „zamknuté“ doma dobre pripravili do sveta a že sa nestratili a nezmenili ani v tom reálnom svete vzdelávania. :) Dakujem za povzbudenie. Toto si prečítam vždy, keď prídu pochybnosti.

Matky signalizujú, že toto virtuálne zdieľanie prerastá klasické znaky anonymity tejto formy komunikácie, pretože jednak vstupujú do tesnejších vzťahov za bránami otvorenej diskusnej skupiny (telefonická, emailová komunikácia),

organizujú si aj osobné stretnutia – detí, rodín či celej komunity (pravidelne v rámci vhodnej lokácie), prípadne zakladajú uzatvorené skupiny. Takéto objavovanie „spriaznených duší“ sa nesie jednak v duchu „hľadania kamarátov“, primárne s cieľom obohatiť socializačné podnety pre domškoláka, potom vytvorenia priestoru pre zdieľanie matiek, ich skúseností, starostí i radostí z DV. Vidíme v tom aj budovanie stabilnej domškoláckej komunity prezentujúcej sa navonok.

3.2 Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní

Matky mali pomerne kritický postoj k systému, podmienkam i personálnemu zázemiu v súčasných školách na Slovensku. Dokonca aj tie, ktoré volia DV predovšetkým v snahe kumulovať spoločný čas a intenzívne supervidovať rozvoj svojho dieťaťa. Na pozadí týchto kritických názorov a prístupov sme generovali architektúru druhej témy nazvanej Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní. Zachytená je v tabuľke:

Tabuľka 2

Štruktúra a teoretická opora témy 2

| Téma a jej teoretická opora | Prislúchajúce podtémy |
|--|--|
| <p>Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní <i>Podľa nezávislej analýzy To dá rozum (2019) je vzdelávanie na jednotlivých stupňoch škôl nekonzistentné, čím trpí jeho kvalita, nedokáže reagovať na rozmanitosť potrieb a záujmov učiacich sa, nevytvára rovné šance pre všetkých.</i></p> | <p>Chýbajúca inštitucionálna dôvera „Nedobrovoľné“ domáce vzdelávanie Inkluzívne vzdelávanie „iných“ detí ako nonsense Učiteľské nepochopenie a neprijatie konceptu DV Kritika vyštudovaných matiek – učiteľiek Rigidita slovenského školstva Hodnotenie cez známky ako prežitok Domškolácke „friendly“ školy Preskúšavanie ako príbeh</p> |

Matky domškolákov sú tými, ktoré berú vzdelávanie svojich detí do vlastných rúk a jedným zo zásadných dôvodov je práve ich pohľad na vzdelávanie. V chate to boli predovšetkým matky, u ktorých absentovala elementárna inštitucionálna dôvera v školy a ich prácu, pretože nie sú, podľa nich, schopné reagovať na rozmanité potreby a možnosti ich detí. Do dôsledkov napĺňaný individuálny prístup je podľa nich chimérou, školy ho nevedia, nemôžu alebo nechcú uplatňovať.

Ako sme naznačili, z komunikácie matiek sa dá indukovať, že sú medzi nimi tie, ktoré volia DV už v predškolskom veku a potom pokračujú aj v pri-

márnom vzdelávaní. Je tu aj skupina, ktorá organizuje DV v reakcii na skúsenosť predovšetkým so základnou školou alebo bez toho, aby si urobila rešerš o vhodných školách. Jedna z matiek to zhodnotila ako „vynútený homeschooling“, riešenie vznikajúce v reakcii na diery v systéme s ohľadom na dieťa so špecifickými vzdelávacími potrebami a vcelku „čierne scenáre“ rozvoja svojho dieťaťa v prípade, že by ostalo v inštitucionalizovanom vzdelávaní:

Ti môžem napísať že učím auti syna už 3 roky, ma aj ine pridružené diagnózy. Učiť doma som ho začala z „donútenia“ systémom lebo preňho existujúce školy vhodné nie sú a nemala som na výber. Ale našla som sa v tom a považujem to teraz za to najlepšie čo môžem pre syna urobiť. Ale ľahké to nieje, na to sa priprav... niekedy je to tak že nie ja učím dieťa ale dieťa učí mňa ale aj keď je to ťažká cesta (cesta v škole by nebola len ťažká ale u nás asi až tragická) tak je zároveň aj krásna a nesmierne obohacujúca... len sa v tom musím najst a zotrvať.

Ďalšia matka len znechutene konštatuje:

Školy dnes nie sú schopné učiť inak a brat' do úvahy aj iné deti a nemusia mať na to ani papier, že sú „iné“.

V naratívoch matiek asi najsilnejšie rezonovala už naznačovaná neschopnosť školy uplatňovať inkluzívny prístup, teda postupy, v rámci ktorých by školy ich deti prijímali s ohľadom na ich, aj špecifické, potreby a individuálne možnosti. Školy sú podľa nich inštitúcie, ktoré potierajú slobodu detí, nevedia realizovať vzdelávanie, ktoré by malo zmysel pre všetkých žiakov a ich rodičov a akákoľvek odlišnosť dieťaťa má negatívnu konotáciu. Je vlastne faktorom, ktorý spôsobuje disbalanciu u všetkých aktérov. Školy, podľa nich, nie sú schopné vidieť v inakosti detí podnet či pozitívnu hodnotu, naopak, takéto deti sú rušivým elementom, čo matky pomerne citlivo vyhodnocujú. Tak ako v nasledujúcom úryvku:

Malý má ľahkú formu AS a pravdupovediac, čakala by som v bežnej škole, komu z tobo prepne skôr, jemu, mne alebo učiteľke. Školy dnes takéto deti nechcú, pretože sú pre nich komplikáciou... Stresovať sa so všetkým a so všetkými a riskovať socializáciu cez šikanu, mi to za to nestojí.

Zaujímavé bolo, že s kritikou sa neváhali ozývať aj matky, ktoré boli vo svojej profesii učiteľkami reprezentujúcimi súčasnú školu a priznávali sa k tomu. Potvrdzovanie, niekedy vysvetľovanie problémov v školstve nebolo z ich strany alibizmom, skôr prejavom ľútosť a nemohúcnosti. Cez poznané príbehy učiteľov, ktorí „učili inak“ a škola sa ich potom zbavila, dotvárali obraz marazmu v školstve:

Naozaj mám aj my skúsenosť, že učiteľku, ktorá mala iný prístup k deťom a celemu vyučovaniu, učiteľia nemali radi a nakoniec sa jej škola zbavila.

Podobné poznanie aj ich podnietil na chvíľu, v čase DV, alebo definitívne zo systému „vystúpiť“. V krajnej polohe bol vykreslený negatívny obraz o vzdelávaní opísaný až v expresívnych vyjadreniach niektorých matiek, napríklad:

Takeže ja bobužial' väčšinu našich škôl považujem za väzenie a veľký zločin páchaný na deťoch. Česť zopár školám, ktoré už fungujú inak.

Negatívne ladený obraz bol pospriadaný z pramienkov problémov a zastaraných prístupov školy. Od klasických, až mantricky opakovaných konštatácií o preplnených triedach, so vzdelávaním založeným na transmisii neužitočných poznatkov k žiakom ako staticky prijímajúcim objektom trestaným za chyby, s množstvom zbytočného učiva a tlakom na výkon, až po spôsoby hodnotenia a nepripravenosť učiteľov meniť rokmi kultivovanú rigiditu. Dve matky v tejto súvislosti píše:

Všetko stále po starom v našom školstve – písomky, biľovanie, výkon... a spiatočnícky názor, že učiť sa dá len v škole v lavici... atď.

Viete my prosím poradiť školu, ktorá ma pozitívny prístup a blada u deti to čo vedia a nevybladava u deti nedostatky? Je taka vobec?

Napríklad aj ďalší systémový prvok, spätná väzba v podobe známok je v ich ponímaní zastaraná a neefektívna, ale akceptovali ju, pretože bola vstupenkou na ďalšie stupne vzdelávania.

Na jednej strane by som cele znamkovanie zrusila a v podstate vobec o známky nejde, na druhej strane presne ide o to, že vacsina strednych skol ma stale dost bodov na prijimackach za známky. Pocula som uz aj to, ze na prvom stupni nie je znamkovanie povinne, skola si moze zvolit aj ustne hodnotenie, ale na druhom to povinne je stale a dovod je prave to, ze stredne školy potrebujú vysvedceniá so znamkami na prijimacky a pri slovnom hodnoteni by potom uchadzaca nevedeli obodovat (nebudu preda citat slovne hodnoteni a prekladat si ich do vhodnych znamok). Ciže kým budu stredne školy trvat na bodoch za vysvedceniá na prijimackach, dovtedy urcite bude znamkovanie na druhom stupni povinne.

Matky boli prirodzene v kontakte s inštitúciami reprezentujúcimi mainstreamové školstvo, minimálne cez pravidelné preskúšavanie svojich detí. Negatívna perspektíva niektorých bola podporovaná aj pri preskúšaní, jednak cez rozporuplné komentáre učiteľov, z ktorých bolo zrejmé neprijatie konceptu DV a nepochopenie rodičovskej motivácie pre túto možnosť vzdelávania. Jedna z matiek na stranu učiteľky uvádza:

Ze sa vobec dieta moze vzdelavat doma, ze ho moze ucit rodic, ze bude takymto sposobom vobec nieco vediet, jej to proste rozum neberie ze dieta nemusí byt denne v škole. ... Jej predstava bola, ze budeme uplne kopirovat co robia v škole, presne podla osnov, zadania aj ulohy, ... potom ho detailne preskusaju pri komisionalkach... Podla mna jej na tom najviac chyba ten pocit kontroly a prevahy a moc, ktoru si myslí, ze ma mat škola nad rodicom. 😊

Odmietanie, nepriazeň identifikovaná vo vzťahu k školám bola podporovaná aj cez kritizovanie organizácie a foriem preskúšavania (test, písomka s dôrazom na prebrané učivo versus ústny pohovor, ktorý matky preferovali) v jednotlivých kmeňových školách. Matky volili dve reaktívne stratégie, školu buď menili, alebo, pre domškolákov úspešne, vytrvali. Vyžadovalo to ale trpezlivosť a hľadanie styčných plôch. Podobne, ako v týchto výpovediach troch matiek:

Na nás pozerali divne predovšetkým učitelia v škole a riaditeľka. Ale postupne sme ich akosi presvedčili, keď videli, že tie deti fakt čosi aj vedia a teraz mám pocit, že nám už aj fandia.

Mali sme od psychologičky papier pre ústne skúšanie, napriek tomu jej dala písať test v triede a ona pri tom učila. Akoby nám dávala najavo, že je to práca navyše.

Presne tak, nedôverujú nám. Cítim to zakaždým, keď komunikujem s riaditeľkou. Preč z takejto školy, treba nájsť školu homeschooling-friendly.

Na strane druhej matky oceňovali niekoľko škôl v pozícii akýchsi ostrovov pozitívnej deviácie, jednak v hlavnom prúde, ako napríklad v tomto vyjadrení:

Ja by som na rukách nosila každého dobrého pedagóga, ktorý vstúpil do života mne i mojim deťom. Je ich však veľmi máličko a často ich kolegovia nemajú radi. Lebo však sú iní, študenti ich majú radi, robia niečo s chuťou, elánom a často i mimo pracovnej doby a zadarmo.

Uznávali aj školy priateľské voči domškolákovi, napríklad pri vybavovaní, zastrešení kmeňovej školy a celkovej podpore či pri pravidelnom preskúšaní a navzájom si ich často odporúčali. Jedným z dôvodov mala byť osoba riaditeľa (slovami jednej z nich „HS pozitív“, teda homeschooling pozitívny), prípadne – pre kontakty s domškolákmi kompetentnej osoby, ďalším samotný priebeh preskúšania, v jeho rámci spôsob komunikácie s dieťaťom, kladené otázky a celková atmosféra prijatia mala byť podľa matiek argumentom pre pozitívne hodnotenie. Matky teda nevedeli, ako sa v nich učí. Skutočnosť, že ich tam chápali, vytvárali pre ich deti priaznivé podmienky, nevysielali signály, ktoré by DV potierali, viedli k tomu, že si vyslúžili nálepku „HS friendly“ školy.

3.3 Didaktika domácej školy

Spomínaná možnosť kedykoľvek žiadať a veľká ochota podeliť sa o svoje skúsenosti bola vo významnej miere predkladaná cez komentáre, reakcie, tipy, opisy či odporúčania týkajúce sa učenia a vyučovania doma. Téma Didaktika domácej školy mala tieto subtémy (tabuľka 3) ako ústredný motív zakryť.

Tabuľka 3

Štruktúra a teoretická opora témy 3

| Téma a jej teoretická opora | Prislúchajúce podtémy |
|---|--|
| <p>Didaktika domácej školy <i>Didaktika ako teória vyučovania a vzdelávania. Odpovedá na otázky čo a prečo (sa) učíť, ako sa majú deti doma učíť, ako majú rodičia vyučovať, kde a kedy (sa) učíť, s čím (sa) učíť. Ide teda o ciele, obsahy, metódy, organizačné formy, prostriedky a pomôcky využívané pri učení prostredí domova, skupiny či komunity.</i></p> | <p>Didaktické postupy šité na mieru dieťaťa Inšpirácia v alternatívnej pedagogike Didaktická transformácia učiva v kontexte „Načúvanie“ deťom Pravidlá, režim aj regulácia vzdelávania dieťaťom Pestrosť organizačných foriem (individualizované, párové, tímové vyučovanie) Podporená socializácia Aktivizujúce metódy ako nevyhnutnosť Stratégie výuky jednotlivých obsahov Nakladanie s kurikulumom Rozmanitosť a „šérovanie“ vzdelávacích zdrojov Bez technológií by to nešlo</p> |

Niektoré matky sprístupňovali vlastné didaktické stratégie aplikované v domácom vzdelávaní a zdieľali príklady dobrej praxe. Aj kratšie reakcie ale bolo možné reflektovať do využívaných pedagogických postupov, od plánovania, cez realizáciu až po ich vyhodnotenie. Jedna z matiek pomerne plasticky vykreslila, ako organizuje výuku svojich štyroch detí:

V nasej rodine učim 4 dni v týždni (mam 5, 3, 1 ročník plus predškolačku). Prispôbila som tomu rozvrh tak, aby sme sa zmestili do 4 dni. Piatky vacsinou (ak sa nič iné nepribodí) ich zvyknem bravať von do prírody na prírodné vedy. Všetky vekové kategórie z toho profitujú a uvoľnia sa. A po 5–6 týždňoch plnobodotného učenia, máme týždeň voľno. Naozaj nam toto veľmi pomohlo vyhnúť sa veľkému vyboření. Sice majú deti vyučovacie dni naplnené povinnosťami, najdeme si pomedzi narocne predmety čas na veci, ktoré ich zaujímajú. Napríklad po matematike pojde kreslenie, po slovincine a diktate napríklad desiata s príjemnou klasickou hudbou alebo poeziou. Nam takeho rotovanie ťažkých predmetov a zaujímavosti ako ručné práce, štúdium malieb umelcov, spev ľudoviek, nejake fyzické cviky atd., veľmi pomaha.

Postupné vytváranie didaktických stratégií vychádzalo aj z poznania hlavných aktérov ich realizácie, zvažovania toho, kto koho učí. Matky vo svojich prístupoch hľadajú mód akejosi „mamy-učiteľky“ a s ohľadom na svoje presvedčenie, filozofiu a možnosti rodiny, akcentujú prístup šitý na mieru svojho dieťaťa. Je to prístup, ktorý v maximálnej miere zohľadňuje jeho osobnosť, záujmy, potreby a schopnosti a podľa získaných dát rezonuje ako kľúčový princíp a benefit DV. Jedna z matiek to opisuje nasledovne:

Este by som ti poradila veľmi sa nesustradiť na to čo ti v škole poradili...tam idu iným systémom ako doma...a tvoje diéta je doma preto aby si na nu nasila ucebný proces nie opacne...takže ak nedáva diťkaty... nepis ich... robte odpisy, prepisy...neskor môže vymyslať kratke príbehy dvoj vetove...alebo komiks... a to je predsa autodiktat 😊... a este jedna rada...cez prázdniny sa brajte... hoc aj s cislami a pismenami ale brajte sa...ja by som ucebnice urcite cez leto nevyberala... môže sa stat že jej to úplne vezme chut do ucenia...

Je potom pochopiteľné, že koncepcie vedené v pedagogike pod hlavičkou alternatívnych reformných prúdov (matkami akcentované Montessori prístupy), prípadne koncepty implementované do mainstreamového vzdelávania (častejšie spomínaná Hejného matematika – tam hľadanie pracovných listov, metodík, šancí na ďalšie vzdelávanie, otázky k postupom), ktoré tieto možnosti relatívne kontrastne ponúkajú, boli matkami vedené ako príležitosti práce s deťmi.

Matky dôvodili, že vo vzdelávacej realite bežnej slovenskej školy sa inkluzívny prístup nedá alebo nemôže uplatniť. Jeho konštrukcia je v podmienkach DV podľa nich postavená na troch oporných elementoch: prvým je uvedené dobré poznanie potencialít dieťaťa, potom dostatok času na učenie, aktuálne aj v dlhodobejšej perspektíve, a nakoniec počet aktérov (najčastejšie v tandeme matka a dieťa, potom matka a dve vzdelávané deti v rodine, nakoniec učenie v malých skupinách). Miera a réžia interakcie sa v takýchto konšteláciách javí pre dieťa ako priaznivá, pretože je priestor ho dôsledne motivovať, prípadne čakať na vhodné príležitosti alebo aktuálne využívať podnety od neho, príbežne pracovať s chybou dieťaťa, nikdy ale na dieťa „netlačiť“. Pre matky v pozícii učiteľky to znamená mať nielen nejaký plán a prípravu, ale nezriedka využívať aj operatívny prístup, reagovať spontánne.

Chýbajúce efekty pôsobenia školy ako významného socializačného činiteľa sa matky snažia relatívne dôsledne kompenzovať mimoškolskými záujmovými aktivitami a vytváraním rôznych príležitostí na očakávané fyzické interakcie. V tomto kontexte jedna z nich píše:

Domskolaci môžu praveže byt vela casu spolu na tych spolocnych akciach a tam sa môžu vytvorit priatelstva. Ale tie sa môžu vytvorit aj so skolskými detmi. Ja som napr. bravala dcerinu kamaratku zo školy z družiny k nam domov raz do týždňa na pobratie sa alebo ina dcerina kamaratka, ktora studuje v Rakusku chodi k nam domov sa pobrat po škole raz za cas.

Menej socializačných podnetov matky vyvažujú zdôrazňovaním výhod domáceho prostredia a jeho väzieb s dostatočnou motiváciou k učeniu, bez nátlaku a stresu. Ten je skôr sprievodným javom obdobia pred preskúšaním a zažívajú ho viac samotné matky ako ich deti.

Vlastné didaktické postupy sú potom v rodinách rozvíjané predovšetkým s ohľadom na uvedené premenné. Vo vzdelávacích zámeroch dominuje uplatnenie v spoločnosti, vlastný názor, sloboda v rozhodovaní, ale tiež potrebné,

užitočné vedomosti. Obsah vzdelávania je záväzný a matky sa v ňom orientujú, respektíve sú schopné si všetko dohľadať. Túto obligáciu sa snažia akceptovať, hoci redukcií učiva sa nevyhýbajú, respektíve dôraz, ktorý na jednotlivé témy kladú, je postavený na osobne posúdenej zmysluplnosti a preferencii a akceptovaní rizika nezvládnutia daného obsahu dokazovaného pri polročnom preskúšaní a ďalšom štúdiu. Túto dilemu reprezentuje nasledujúci úryvok:

Ja sama tiež potom uvažujem ako budem k tomu všetkému pristupovať – na jednej strane chcem, aby sme vyhodili všetky zbytočnosti z učiva a syna budem učiť to čo ho zaujíma a v tom rozvíjať, na druhej strane nemožem asi nechať to vysvedčenie a preskúšavanie len tak, práve teraz keď pojde do ročníkov 7, 8, 9, z ktorých su vysvedčenia na stredne školy kľucové.

Obsahy hlavných predmetov sú viac „vyučované“ v domácnostiach, ostatné predmety a výchovy skôr v externom prostredí, v prírode, v múzeách, v knižniciach, v divadlách, na koncertoch, v základnej umeleckej škole či na iných krúžkoch. Matky poznajú vzdelávacie štandardy, nezdráhajú sa však pristúpiť k modifikácii učiva, prípadne k jeho kompenzácií na úkor tém iniciovaných dieťaťom a reflektujúcich jeho možnosti (dieťa sa napríklad učí samostatne ruštinu, ale nezvláda písané písmo a píše cez Comenia script). Dôležitejšie je, ako sa deti učia. Metódy by, podľa matiek, mali, okrem krátkeho vysvetľovania, v sebe integrovať záujem dieťaťa, jeho iniciatívu, aktivitu, objavovanie, ale aj spontaneitu. Dve matky výstižne uvádzajú:

Ideálne je, ak príde s nápadom malý, dôležité ale pre mňa je, aby mu to dávalo zmysel a chcel zistiť aj niečo nové.

Ak mu nejde pravopis, netlačím na nebo, ... ved pravopis sa najlepšie učí čítaním 😊 tak čítame.

V čom je flagrantná diverzita s dianím v škole, je pestrosť využívaných organizačných foriem. Prirodzene dominuje individualizované, využíva sa však i párové (dve deti) alebo tímové (obaja rodičia) vyučovanie, výhody exteriéru sú akcentované pri vychádzkach, exkurziách či výletoch. Slovami jednej matky:

Občas sa pripojí aj manžel, sme na nich dvaja, najčastejšie sa ale učíme spolu, obe deti a ja s nimi. Všetko, čo sa dá učiť vonku alebo na výlete alebo výstave tak riešime tam.

Veľkou subtémou komunikácie matiek bolo využívanie vzdelávacích zdrojov v podobe didaktických prostriedkov a pomôcok. Veľkou preto, pretože sú prospešné nielen pre dieťa, ale aj matky – ako rámec obsahu či metodická inšpirácia. Učebnice, pracovné listy a zošity, knihy, aplikácie, vzdelávacie softwary, hracie sety alebo špecifické vzdelávacie pomôcky a hračky majú pri DV nezastupiteľnú úlohu, mnohé matky mali v tomto smere slušný prehľad.

Medzi nimi dominujú zdroje dostupné v elektronickej podobe pri využití PC či tabletu a mobilu, reprezentuje to nasledujúci úryvok:

Ahojte mamičky... nepoznáte nejakú appku na angličtinu, pre deti čo ešte nevedia čítať? Teda počúvajú a vyberajú obrázky... ja som už takú app mala, ale teraz ju neviem nájsť... zbirali sa tam body a potom sa za tie body dali hrať hry za odmenu... bola zadarmo, registrácia bola po anglicky a pýtal sa tam mail...neviete poradiť? dakujem. pekný deň všetkým

Posúdenie kvality a vhodnosti pestrých vzdelávacích zdrojov je spravidla postavené na osobnej skúsenosti rodiča. Pri učebniciach sú pri jednotlivých predmetoch kombinovaní vydavatelia (teda aj autori), ak nemajú učebnice z kmeňovej školy. Okrem odporúčaní si ich matky nezriedka aj fyzicky posúvajú, vymieňajú alebo predávajú. Je to spôsob, ako zvýšiť ich dostupnosť, pre niektoré i inšpirácia k tomu, s čím pracujú ostatné.

4 Zhrnutie a diskusia

Záverečná fáza analýzy predstavuje aj podľa Braunovej a Clarkeovej (n.d.) spojenie analytického príbehu (spojeného s úryvkami z údajov) a jeho uvedenie do vzťahu k literatúre a výskumom. Cez odpovede na výskumné otázky sú výsledky ďalej sumarizované a následne diskutované.

Prvý výskumný cieľ smeroval k porozumeniu matkám, ktoré sú v rodinách domškolákov primárnymi vzdelávateľkami, v jeho rámci boli hľadané odpovede na výskumnú otázku – s čím sa tieto matky stotožňujú, čo zažívajú a zdieľajú. Odpovede sme nachádzali v prvej téme, a to cez optiku rodičovskej identity. Podľa Fadjukoff et al. (2016) je identita rodiča jeho oddanosť rodičovstvu a akési osobné skúmanie pri ukotvení si vlastných názorov na rôzne rodičovské otázky, medzi nimi aj hodnoty a pravidlá dôležité pri výchove detí. S ohľadom na to sa chatujúce matky javia ako reflektujúce a cez verejné zdieľanie aj neustále hľadajúce odpovede. Berú na seba dôležité úlohy byť dobrými matkami, predovšetkým však zodpovednosť (Beláňová et al., 2018) a nezriedka po prekonaní nesúhlasu manžela či rodičov a absolvovaní sebazvdelávania konajú v duchu svojich názorov a hodnôt. Na jednej strane je to viera v seba a svoje dieťa, deti, bez ohľadu na to, aké sú, na strane druhej kritický pohľad na dnešné školy a vzdelávanie, ktoré realizujú. Vo výsledku to znamená nekompatibilitu, riešenú práve DV. Črtá sa tu obraz „dobrých“ matiek, pre ktoré je, podobne ako u českých domácich vzdelávateľiek, DV praxou citlivo reflektujúcou potreby detí, a to i s vedomím ochudobnenia vlastných aktivít (Beláňová et al., 2018). Nami skúmané matky sa javia ako ochotné, otvorené, iniciatívne a empatické, zdieľanie je prejavom ich spolupatričnosti. Prijímajú aj poskytujú podporu a sú v podobnej situácii,

ako matky vo výskume Johnson (2015), ktoré cez internet dostávali rady, informácie, uistenia, ktoré by im inak mohli chýbať.

Ako uvádza Morton (2010), DV je skôr projektom materstva, otcovia v ňom majú spravidla okrajovú funkciu. V priebehu jeho realizácie musia aj naše chatujúce matky prekonávať prekážky, ktoré sa priebežne v nejakej forme objavujú, jedným z nich je hroziace preťaženie, vyhorenie či neistota, osobná či finančná. Potvrdzujú rodovú podmienenosť DV, ktorá môže u žien v DV viesť k nejstej pozícii, hoci dobré vzdelanie, sebaúcta a optimálny psychosociálny rozvoj dieťaťa sú pre ne dôležitejšie ako ekonomická bezpečnosť (Machovcová et al., 2021). Je teda zrejmé, že v tej krehkej osobnej situácii slovenské domáce vzdelávateľky nie sú samotné. Lois (2006) skúmala matky v DV a tie často diskutovali o strese, ktorý pociťovali z viacerých rolí – matky, učiteľky a ženy v domácnosti, ako aj z ich problematických emócií spojených s ich skúsenosťami v každej roli.

Rodičovstvo, jeho úspech, má byť dnes postavené na dobrých rozhodnutiach a postupoch, akcentovaná je kauzalita medzi postupmi rodičov a výsledkami a prosperitou ich detí (Vincent, 2017). Domškolácke matky vo vzájomných interakciách dokladovali snahu činiť vo vzťahu k svojim deťom len to najlepšie, byť dobrými matkami. I keď výskum o domácom vzdelávaní vo svete stále ukazuje, že nie je monolitickým hnutím (Kostelecká et al., 2023; Lois, 2006), sme presvedčení, že neoliberalne myšlienky zasiahli aj naše matky.

V rámci druhého výskumného cieľa sme mali ambíciu odkryť pedagogickú dimenziu materstva. Konkretizácia tohto cieľa nás priviedla k dvom výskumným otázkam. Pri analýze dát sme si uvedomili, že súčasťou identity matiek – domácich vzdelávateľiek je zreteľné vymedzenie sa voči školskému systému. To pochopiteľne muselo stáť na nejakom názore, v predkladanom výskume spravidla negatívnom, podľa ktorého pracujú školy spiatočnicke a obmedzene. Na tomto základe bola generovaná druhá téma (Obrazy o mainstreamovom vzdelávaní), ktorá reagovala na druhú výskumnú otázku o vnímaní a hodnotení verejného vzdelávania zo strany matiek domškolákov. Matky boli schopné označiť, čo sa im vo svete štátneho vzdelávania nepáči, čím si vytvárali východisko, formulovali predstavu o tom, ako by to chceli robiť ony. V tretej výskumnej otázke nás preto zaujímalo, ako prebieha domáce vzdelávanie. Učenie sa doma, jeho postupy a odporúčania rezonovali v dátach ako kľúčové podnety do komunikácie a boli ukotvené v téme 3 (Didaktika domácej školy). Na nich bola zakladaná a rozvíjaná pedagogická dimenzia materstva.

V DV sa ako zásadná motivácia rodičov objavovala vo všeobecnosti nespokojnosť so vzdelávaním vo verejných školách. Prezentované didaktické stratégie matiek boli niekedy akoby vystrihnuté z nejakej metodické príručky o inovačných postupoch vo vzdelávaní – rezonoval inkluzívny prístup, zážitkové učenie, objavovanie, rozmanité vzdelávacie zdroje, optimalizácia

obsahu vzdelávania, reflektovanie potrieb, možností, slobody a samostatnosti dieťaťa-žiaka, efektívna práca s chybou, apel na slovné hodnotenie, dostatok času na učenie, v prostredí bez šikanovania, stresu či nátlaku. Identifikovali sme v nich zmes prvkov personalistických a konštruktivistických teórií (Bertrand, 1998), ktoré bežná škola nie je schopná vždy uplatniť. Riadenie vzdelávania samotným dieťaťom bolo to, s čím mnohé matky počítali, a tak k tomu aj pristupovali. Podľa Bartlett a Schugurensky (2020) ide o unschooling (nakoniec skúmané matky ho aj spomínali) ako osobitný prístup k DV, v rámci ktorého si deti vyberajú čo, kedy a prečo sa budú chcieť učiť a je založený na predpoklade, že sú prirodzene zvedavé a pre poznávanie zapálené.

Výrazne sa v názoroch matiek vynímala neschopnosť školy primerane reagovať na individuálne potreby ich dieťaťa. Tá mala byť založená na reálnej negatívnej skúsenosti, ale aj na predpoklade, že by to v bežnej škole nefungovalo. V tomto kontexte boli aj u „našich“ matiek vidieť motivácie, ktoré majú reaktívny alebo proaktívny charakter (Green-Hennessy & Mariotti, 2023). Išlo o rozhodnutia pre DV, ktoré vznikli v reakcii na predchádzajúcu skúsenosť so školou alebo bez empirie z doterajšieho inštitucionálneho vzdelávania svojho dieťaťa. „Vynútený homeschooling“ u nami skúmaných matiek identifikovala vo svojom výskume aj Morton (2010), keď vymedzila matky, pre ktoré bolo DV nie voľbou, ale „poslednou možnosťou“, prvé dve z troch kategórií matiek opísali DV ako „prirodzenú“ voľbu, druhá kategória ho konštruovala ako voľbu „sociálnu“.

Pedagogická dimenzia materstva bola rozvíjaná predovšetkým v snahe matiek zabezpečiť efektívne a dobré vzdelávanie deťom, ktoré sa javia ako „iné“. Byť dnes dobrým rodičom znamená internalizovať neoliberalný predpoklad, že každý rodič je strojcom úspechu svojho dieťaťa, čím sa štátna vzdelávacia politika zbavuje zodpovednosti za nerovnosti vo vzdelávaní (Kollender, 2021). Slovanami Kašparovej (2020) ide v prípade rovných vzdelávacích príležitostí o ideologickú utópiu, pretože čas rodičov, ich kapitál je nenahradiateľnou determinantou, s unikátnym potenciálom pre rodinu a každé dieťa v nej. Uvedomovali si to aj matky, keď na seba preberali vyrovnávanie týchto rozdielov, boli ochotné meniť alebo upraviť životný štýl seba a svojej rodiny.

Vo vzťahu k poslednému výskumnému cieľu, kde bolo zámerom preskúmať potenciál komunikácie vo verejnej diskusnej skupine na internete, je možné konštatovať, že pre matky domškolákov nie je tento komunikačný kanál nevýznamný. V nadväzujúcej štvrtej výskumnej otázke sme sa pýtali, ako je matkami využívaná internetová komunikácia v diskusnej skupine.

Z komunikácie v diskusnej skupine matiek usudzujeme, že je jedným zo zdrojov pre hľadanie ciest a vyrovnávanie vzniknutých disbalancií, ale aj prezentácie úspechov, ktoré ich v DV sprevádzajú. Často jednoduchá otázka a následné usmernenie alebo myšlienka, nápad, vlastná skúsenosť či téma na

zamyslenie, prejavená emócia, sila i slabosť, to všetko má pre mnohé matky cenu. Aj slovenské domškolácke matky sa spoliehajú na siete rovnako zmýšľajúcich rodičov a vnímajú možnosti pomoci a podpory z ich strany i v rámci online povzbudzovania, ktoré boli identifikované v iných výskumoch (Safran, 2010). Hrčková a Adamčíková (2014) skúmali motiváciu používateľov na prispievanie do diskusných fór a zistili, že je to prístup k informáciám, poskytnutie pomoci, skrytá reklama a emocionálna podpora. Podobné dôvody vidíme aj u skúmaných matiek. Dialo sa to naozaj len výnimočne, že by na nejaký podnet nikto nereagoval, aj keď len symbolom zdvihnutého palca. Okrem toho, že chat ponúka okamžité interakcie, možnosť kedykoľvek napísať, bol v tomto výskume aj sprostredkovateľom následnej interakcie face to face. Hersberger et al. (2005) pripomínajú, že hlavnou komoditou virtuálnej komunikácie sú informácie, ich získavanie a zdieľanie, sú podkladom pre vytváranie spojení a silnejších alebo slabších väzieb medzi jeho používateľmi. Analógie vidíme aj v predkladanom výskume. Podľa objemu komunikácie bolo v skupine približne 20 matiek, ktoré sa do písania zapájali intenzívnejšie.

Možnosť takto s niekým v DV komunikovať malo uplatnenie v rôznych situáciách. Najvýraznejšie sme ho identifikovali v dvoch prípadoch: keď sa treba rozhodnúť a keď treba riešiť nejaký problém. (*Ahojte, idem si po radu, resp. si idem odobriť svoju myšlienku.*) Ako uvádza Kašparová (2020), DV je niekedy príliš veľká zodpovednosť na to, aby ju matka (či rodina) niesla sama, pomoc je možné hľadať vo virtuálnej komunite, naporúdzi je virtuálna zborovňa. Aj v nami skúmanom virtuálnom domškoláckom priestore bola vytváraná komunita – skupina domácich vzdelávateľiek, ktorá je založená na spolupatričnosti, solidarite a vzájomnom prežívaní životných situácií a usudzujeme, že cez zdieľanie a odkrývanie vlastných osudov, postupov a názorov aj na dôvere. V komunikácii k témam, ktoré vyžadovali hlbšie zamyslenie, napríklad čo s dieťaťom, ktorému sa nechce učiť, ako vysvetliť starým rodičom rozhodnutie o DV, aké sú pomery v súčasnom školstve a čo je ich dôvodom, sa spravidla sústreďovala skupina matiek a vytvárala siete tých, ktoré mali bližšie i k analytickejšim vyjadreniam.

I keď sa v prípade tohto výskumu nejednalo o blogy matiek v DV ako vo výskume Jolly a Matthews (2017), výsledky ktorého hovoria, že v nich matky-bloggerky nachádzajú uspokojenie zo sebavyjadrenia, interakcie, výmeny informácií, udržiavania komunity a zaznamenávania životných udalostí, aj naše matky signalizovali, že je pre ne táto forma zdieľania užitočná a vidíme v nich podobné benefity. A to napriek ich poznaniu, že sú vystavené zverejneniu nezainteresovaných alebo ich prístupu nenaklonených ľudí z prostredia mimo komunity. Slovanmi jednej matky:

Táto skupina je verejná, je to internet, každý si môže prečítať všetko, takže je naivné písať tu niečo a myslieť si že snáď si to nikto „zlý“ neprečíta.

Skutočnosť, že si matky uvedomovali podobné riziko⁴, podčiarkuje na jednej strane ich vieru a odhodlanie, na strane druhej to môže smerovať aj akémusi regulovaniu zverejňovania svojich názorov. Z teórie a doterajších výskumov predpokladaná názorová alebo ideologická rozdielnosť rodičov v DV (Jolly & Matthews, 2020; Kašparová, 2020) v dátach identifikovaná nebola. V prípade osobnejších interakcií, intímnejšie ladených tém či problémov, v ktorých by tieto odtiene mohli byť zachytené, užívatelky odkazovali na ďalší osobný (telefonický) kontakt alebo komunikáciu v uzavretej skupine. Príklon k náboženským dôvodom pre rozhodnutie o DV alebo využívanie myšlienok unschoolingu, ktorých signály sme zachytávali, však neviedli k stretom, ktoré by mohli mať v diskusiách konfliktný charakter. Tiež sa ukázalo, že v dátovom korpuse, ktorý bol podrobený obsahovej analýze, sme nenarazili ani na žiadne snahy smerujúce k diskusii zavádzajúcimi témami alebo provokáciami. Nemožno ale vylúčiť, že administrátor diskusnej skupiny potenciálnych „trollov“ poctivo strážil a prípadnú konfliktnú komunikáciu operatívne reguloval.

Záver

Domáce vzdelávanie je postavené na iniciatíve a zodpovednosti matiek, bolo to zrejme aj z tohto výskumu. Využitá pri ňom bola reflexívna tematická analýza, pre témy ktorej je dôležitý zmysel, základná myšlienka a tá môže spájať aj zdanlivo nesúvisiace postrehy a údaje. Mali sme možnosť zistiť, že matky v DV zvládajú náročné úlohy a jedným z pomocníkov je im pritom aj komunikácia na internete. Zavedenie zákonného práva na domáce vzdelávanie v kombinácii s rozšírením internetu podnietil nárast domáceho vzdelávania v polovici 90. rokov 20. storočia v USA, internet uľahčil doručovanie materiálov na domáce vzdelávanie a lepšie prepojil rodiny na domáce vzdelávanie (Isenberg, 2007). Na základe získaných dát uvažujeme, že podobnú úlohu zohráva táto možnosť elektronického prepojenia aj u nás.

Kunzmann a Gaither (2013) píšú, že v téme DV by sa výskumníci mali posunúť za hranicu typických tém, ako je motivácia rodičov pre voľbu DV, akademické úspechy domškolákov alebo otázky ich socializácie. V SR by si aj tieto témy zaslúžili pozornosť. Výsledky predloženého výskumu priniesli, respektíve upozornili aj na množstvo ďalších otázok pre potenciálne výs-

⁴ Zároveň bola táto komunikácia matiek pre nás povestným „jazýčkom na miske váh“ pri rozhodovaní, či podrobiť chatovú komunikáciu spracovaniu a rukopis následnému publikovaniu.

kumné spracovanie. Učenie (sa) v rámci DV má ísť v ústrety dieťaťu, bolo by teda dobré zisťovať aj u nich, ako svoje vzdelávanie doma vnímajú. Lídrmi DV sú v rodinách nesporne matky. Javia sa ako silnejšie a odhodlanejšie ako ich manželia, partneri. V tomto smere sa nám vidí ako zaujímavé, pozrieť sa aj na otcov a ich postavenie v DV. Majú byť živiteľmi, podporovateľmi, čo podobne nesie významné súvislosti, nesporne tiež záťaž. Ak sa pohybujeme v rodinných bunkách domškolákov, užitočné by bolo skúmať profesijné ambície matiek, ich osobné problémy a pod. Samozrejme, že by bolo veľkým námetom do výskumu zisťovať všetko, čo sa týka vzťahov a prístupov školy a učiteľov k DV a rodinám domškolákov. Špecificky by mohlo byť podnetné preskúmať garantov DV. Proctor et al. (2020) tvrdia, že škola je kľúčovým miestom pre rozvíjanie vzťahov medzi rodinou a štátom, a že významným ťažiskom materiálnych a pracovných investícií súčasných rodičov je formálne vzdelávanie ich detí, ktoré pretvára nielen vzťah medzi rodičmi a školou, ale aj samotný charakter rodičovstva. Aj v našich výsledkoch manifestovaná kritika školstva zo strany rodičov v domácom vzdelávaní môže tvoriť jeden z aspektov ich postojov k školskej politike a vynárajúcich sa kontúr ich krehkého vzťahu k štátu.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou projektu VEGA 1/0303/2022 Descholarizácia a domáce vzdelávanie v nových sociálnych a pedagogických situáciách a kontextoch.

Literatúra

- Bartlett, T., & Schugurensky, D. (2020). Deschooling society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the era of COVID-19. *Journal of Education*, 8(3), 65–84. <https://doi.org/10.25749/sis.20833>
- Beláňová, A. (2020). „Dvojí jinakost“: Náboženství, duchovnost a domácí vzdělávání v Česku. In Y. Kostecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, & Z. Svobodová (Eds.), *Domáci vzdělávání* (s. 81–101). Univerzita Karlova. https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/domaci_vzdelavani_2020.pdf
- Beláňová, A., Machovcová, K., Kostecká, Y., & McCabe, M. (2018). Justifying homeschooling in Czech Republic: How “good parents” and their children use time. *Childhood*, 25(4), 530–543. <https://doi.org/10.1177/0907568218793517>
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and becoming a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>

- Braun, V., & Clarke, V. (n.d.). *Understanding T.A.* University of Auckland. <https://www.thematicanalysis.net/understanding-ta/>
- De Singly, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Portál.
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzín*, 2, 95–99. <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/97>
- Edwards, R., & Caballero, C. (2015). An exploration of racial considerations in partnered fathers' involvement in bringing up their mixed-/multi-race children in Britain and New Zealand. *Fathering: A Journal of Theory Research, and Practice About Men as Fathers*, 13(2), 164–181.
- Fadjukoff P., Pulkkinen L., Lyyra, A-L., & Kokko K. (2016). Parental identity and its relation to parenting and psychological functioning in Middle Age. *Parenting*, 16(2), 87–107. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134989>
- Fargion, S. (2023). Representations of parenting and, the neo-liberal discourse: parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*, 29(1), 188–204. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049>
- Green-Hennessy, S., & Mariotti E. C. (2023). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review*, 75(4), 617–636. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
- Hartas, D. (2015). Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Education Policy*, 30(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.893016>
- Hersberger, J. A., Rioux, K. S., & Cruitt, R. O. (2005). Examining information sharing and relationship building in online social networks: An emergent analytic framework. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes du congrès annuel de l'ACSI*. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Hersberger_Examining_2005.pdf
- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion. *Peabody Journal of Education*, 86(2), 183–188. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2011.561662>
- Hrčková, A., & Adamčíková, J. (2014). Motivácie pre zdieľanie poznatkov v diskusných fórach. In L. Lichnerová & J. Steinerová (Eds), *Knižničná a informačná veda: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského XXV* (s. 41–54). Univerzita Komenského. https://fphil.uniba.sk/file-admin/fif/katedry_pracoviska/kkiv/Publikacie/KaIV/KIV25_41.pdf
- Isenberg, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 387–409. <https://doi.org/10.1080/01619560701312996>
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Portál.
- Johnson, S. A. (2015). 'Intimate mothering publics': Comparing face-to-face support groups and Internet use for women seeking information and advice in the transition to first-time motherhood. *Culture, Health & Sexuality*, 17(2), 237–251. <https://doi.org/10.1080/13691058.2014.968807>
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2017). Why we blog: Homeschooling mothers of gifted children. *Roeper Review*, 39(2), 112–120. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289579>
- Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2020). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>
- Karsten, L. (2015). Middle-class childhood and parenting culture in high-rise Hong Kong: On scheduled lives, the school trap and a new urban idyll. *Children's Geographies*, 13(5), 556–570. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.915288>

- Kaščák, O., Kostecká, Y., Komárková, T., & Novotná, V. (2022). Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis*, 58(5), 509–532. <https://doi.org/10.13060/csr.2022.028>
- Kašparová, I. (2020). Skloňování vybraných forem domácího vzdělávání v Česku (aneb kdo v Česku potřebuje domácí vzdělávání). In Y. Kostecká, A. Beláňová, D. Hána, I. Kašparová, J. Pivarč, & Z. Svobodová. *Domácí vzdělávání* (s. 15–34). Univerzita Karlova.
- Kollender E. (2021). ‘Then you just have to perform better’: Parents’ strategies for countering racial othering in the context of neoliberal educational reforms in Germany. *Race Ethnicity and Education*. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1997973>
- Kostecká, Y., Kaščák, O., Komárková, T., & Klapálková, V. (2023). Motivace rodičů k domácímu vzdělávání v českém kontextu. *Sociológia*, 55(5), 496–521. <https://doi.org/10.31577/sociologia.2023.55.5.18>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4–59.
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H., Miles-McLean, H., & Erchull, M. J. (2013). Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 621–636. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9616-y>
- Lois, J. (2006). Role strain, emotion management, and burnout: Homeschooling mothers’ adjustment to the teacher role. *Symbolic Interaction*, 29(4), 507–529.
- Machovcová, K., Beláňová, A., Kostecká, Y., & McCabe, M. (2021). Homeschooling mothers: Precarious by choice? *Human affairs*, 31(1), 73–88. <https://doi.org/10.1515/humaff-2021-0007>
- Matejková, A. (2019, 8. března). *Výskum SÚ SAV: tradičné delenie rodových rolí u nás stále pretrváva*. Slovenská akadémia vied. https://www.sav.sk/index.php?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=8130
- Morton, R. (2010). Home education. Construction of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 45–56. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/238/234>
- Nemer, K. M. (2002). *Understudied education: Toward building a homeschooling research agenda*. Occasional Paper. National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480142.pdf>
- Nešporová, O., & Šťastná, A. (2022). Rodičovství – plány, formy a zkušenosti. *Sociální studia*, 19(2), 7–11. https://journals.muni.cz/socialni_studia/issue/view/2185
- Ostertágová, A., & Rehuš, M. (2021). *Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021*. Centrum vzdelávacích analýz. <https://www.vzdelavacieanalyzy.sk/sprava-z-reprezentativneho-prieskumu-o-priebehu-a-dopade-distancnej-vyucby-v-skolskom-roku-2020-2021/>
- Podmanická, Z. (ed.). (2015). *Štatistika v súvislostiach. Rodinné správanie populácie Slovenska*. Štatistický úrad Slovenskej republiky.
- Popper, M. (ed.). (2021). *Analýza diskurzov o tradičných a alternatívnych rodičovstvách na Slovensku*. Veda.
- OZ DV. (2020). *Prieskum situácie domácich školákov na Slovensku 2020 (vlastný prieskum OZ DV/S)*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku. <https://www.domacaskola.sk/statistiky-dv/>
- OZ DV. (2023a, 20. marec). *Školy pre DV*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku <https://www.domacaskola.sk/kmenoveskoly/>
- OZ DV (2023b). *Štatistiky*. Občianske združenie Domáce vzdelávanie na Slovensku <https://www.domacaskola.sk/tag/statistiky/>

- Puga, L. (2019). "Homeschooling is our protest." Educational liberation for African American homeschooling families in Philadelphia, PA. *Peabody Journal of Education*, 94(3), 281–296. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617579>
- Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 604–621. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395638>
- Romagnoli, A., & Wall, G. (2012). 'I know I'm a good mom': Young, low-income mothers' experiences with risk perception, intensive parenting ideology and parenting education programmes. *Health, Risk & Society*, 14(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13698575.2012.662634>
- Proctor, H., Roch, A., Breidenstein, G., & Forsey, M. (2020). Parents, schools and the twenty-first-century state: Comparative perspectives. *Comparative Education*, 56(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781422>
- Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.002>
- Severini, E., Kožuchová, M., & Brezovská, L. (2021). *Individuálne (domáce) vzdelávanie*. KEY Publishing.
- Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 46(1), 25–40. <https://doi.org/10.1177/0038038511416169>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>
- Tomšik, R., Rajčániová, E., Ferenčíková, P., & Kopányiová, A. (2020). Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie covid-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb. *Pedagogická orientace*, 30(2), 156–183. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-156>
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>
- Zákon č. 245/2008 Z. z., zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2023). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2023-263>