

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Nomádi vzdělávacího systému.

Vícepřípadová studie transferů žáků základních škol

Nomads of Educational System.

Multiple Case Study of School Mobility of Pupils.

Jan Vyhnálek

Školitel: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci Nomádi vzdělávacího systému. Vícepřípadová studie transferů žáků základních škol vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

.....
podpis

Poděkování

Za vznik této práce vděčím trpělivosti své ženy Terezy, která zvládala všechny dopady výzkumu a psaní textu na život rodiny a domácnosti a dělila se s nimi velkoryse o můj čas. Jí tedy patří mé poděkování na prvním místě.

Děkuji celému týmu Ústavu pro výzkum a rozvoj vzdělávání za skvělé lidské i odborné prostředí, které mě formovalo a provázelo v práci. Zejména děkuji svému školiteli Dr. Dominiku Dvořákovi, za jeho nasazení, velkorysost a pochopení v průběhu celého výzkumného projektu a doyenice ústavu paní profesorce PhDr. Elišce Walterové, CSc za stálou inspiraci celého týmu.

Děkuji také všem, kdo velkoryse poskytli rozhovory nebo dokumenty – žákům, rodičům, pedagogickým pracovníkům a dalším odborníkům, a tak umožnili vznik těchto případových studií.

V neposlední řadě bych chtěl poděkovat Grantové agentuře Univerzity Karlovy, která tuto studii podpořila.

Abstrakt

Vícepřípadová kvalitativní studie tří transferů žáků základních škol v České republice je explorativní sondou do meziškolní mobility žáků, definované jako změna školy z jiného důvodu, než je postup na další úroveň vzdělávání (Rumberger, 2003). Otevírá ji přehledová studie výzkumných témat nejvýznamějších empirických statí meziškolní mobility z let 1991–2016, ukazující nejednotnost terminologie, mezeru v poznání příčin a průběhu procesu přestupů žáků i potřebu kvalitativních výzkumů. Empirická část studie chce přispět k zaplnění této mezery a zkoumá transfery jako „sociální a vztahovou konstrukci“ (Zamora & Moforte, 2013, s. 59). Dva případy analyzují transfer navazující na tranzici žáků na druhý stupeň ZŠ, z nichž jeden je dítětem v pěstounské péči, třetí případ sérii transferů v neúspěšné snaze rodičů integrovat dítě s neurologickým a mentálním postižením (dětská mozková obrna) v ZŠ hlavního proudu. Zdrojem dat jsou hloubkové polostrukturované rozhovory s rodiči, žáky, učiteli, řediteli škol a externími odborníky, terénní poznámky a dokumenty. Jádrem studie jsou analytické narace přestupů s bohatě citovanými daty usnadňujícími naturalistickou generalizaci. Ukazuje se v nich vliv komunikace mezi školou a rodinou, role angažovaného rodiče, trackingu uvnitř školy, školního klimatu, stigmatizace žáků a rodin, důraz na výkon a sociální vyloučení. Přestup je obvykle výsledkem náhlého rozhodnutí rodičů po delší dobu probíhajícím zhoršování komunikace a pohody všech zúčastněných. Následně jsou případy analyzovány perspektivou teorie sociální praxe P. Bourdieu a teorie sociálního kapitálu J. Colemana. Ač původně zamýšlené jako soupeřící, tyto teorie se v analýze ukázaly jako vhodný nástroj interpretace v jejich propojení. Ve všech případech lze transfery interpretovat jako výsledek procesu, kdy nedostatečná ontologická komplicita dítěte nebo rodiče ve školním prostředí vyvolává vylučující reakci sociálního pole, projevující se stigmatizací dítěte nebo rodiny a agresivitou v komunikaci mezi personálem školy, dítětem a rodinou. Rodiče jsou vnímaví pro etickou kvalitu prostředí, vyhodnocují sociální kapitál školy a snaží se ho posílit. Tím v pozici angažovaných rodičů otevírají hru o pravidla, pro kterou nemají dostatečný kapitál, a nakonec řeší vyhrocení vztahové situace transferem dítěte do jiné školy. Z hlediska volby se transfery ukázaly jako reaktivní odpověď rodiče na zvýšený tlak pole a zároveň strategické hledání školy s vyšším sociálním kapitálem. Nalezení takové školy bylo základem úspěšnosti transferu. Studie dokumentuje souvislost problematiky přestupů s dalšími tématy jako rivalita škol, diferenciací vzdělávání, role ředitele, pěstounská péče nebo role školských poradenských zařízení.

Klíčová slova

meziškolní mobilita žáků, kvalitativní výzkum, případová studie, spolupráce mezi školou a rodinou, sociální pole, sociální kapitál

Abstract

The thesis explores school mobility – “students making nonpromotional school changes” (Rumberger, 2003), in the Czech Republic through qualitative multiple case study. It begins with a review of the most significant empirical studies in school mobility (1991–2016), highlighting a gap in research into the causes and processes of pupils’ transitions and the need for qualitative research. To contribute to filling this gap, two cases of transfers following the transition from primary to lower secondary school and one case of attempts to integrate a child with cerebral palsy into mainstream schooling were explored as a “social and relational construction” (Zamora & Moforte, 2013, p. 59). The core of the thesis is an analysis of data based on in-depth, semi-structured interviews conducted with parents, pupils, teachers, school principals and external experts, field notes and documents providing three analytical narrations of these transitions. Rich use of data segments allows naturalistic generalisation. The analysis features the role of communication between school and family, the role of engaged parents, school tracking, school climate, social stigmatization of pupils and families, and stress on academic outcomes during the process of changing schools. The cases were then analysed according to the theories of social practice proposed by P. Bourdieu and the theory of social capital by J. Coleman. Intended originally as rival theories, integrating them provided a useful analytical tool. School mobility is viewed as the result of a process where the weak ontological complicity of a child or parent in the school environment causes a reaction in the social field that manifests as stigma and aggression. Parents receptive to the ethical quality of the environment evaluate the social capital of the school and attempt to improve it, starting a game for rules for which they lack sufficient capital. They resolve the escalated exclusion dynamic in the school environment by transferring the child to another school, combining reactive and strategic aspects of the choice. The study also reveals other topics, such as school rivalry, tracking in education, the role of school principals, foster care and the role of school counselling facilities.

Keywords

school mobility, qualitative research, multiple case study, family and school cooperation, social field, social capital

Obsah

Poděkování	4
Abstrakt	5
Klíčová slova	6
Abstract	7
Keywords	7
Obsah.....	8
Úvod.....	11
1 Přehledová studie výzkumných témat	16
1.1 Metoda přehledové studie.....	16
1.2 Témata meziškolní mobility	18
Potenciální příčiny a důvody meziškolní mobility	19
Načasování a frekvence změny školy	23
Dopady meziškolní mobility	25
1.3 Terminologie	31
1.4 Závěry přehledové studie.....	35
1.5 Příčiny a proces MM jako mezera v empirických studiích	37
2 Teorie	39
2.1 Teorie sociálního kapitálu J. Colemana.....	39
2.2 Teorie sociální praxe P. Bourdieu	41
3 Metodologie	45
3.1 Výzkumný problém, otázky a cíle	45
Výzkumný problém	45
Výzkumné otázky	45
Volba výzkumného designu.....	46
Vymezení případů	47
Partikularizace a zobecnění.....	48
Základní epistemologický model	50
3.2 Výběr případů pro studii.....	50
3.3 Metody sběru a analýzy dat	52
Metody sběru dat.....	52
Analýza dat	55
Analýza na základě teoretických modelů	57
3.4 Zajištění kvality výzkumu	58

3.5	Etické aspekty	59
4	Případy	61
4.1	Přestup Evy	61
	Rivalita Chlapecké a Dívčí školy	61
	Angažovanost matky a pověst Vítka	62
	Proces směřování k transferu	63
	Vlastní transfer	65
	Eva v nové škole	66
	Příčiny transferu	67
4.2	Přestup Ondry	69
	Pověst Ondry	69
	Přechod na druhý stupeň	69
	Postoj Ondry ke školnímu prostředí	70
	Komunikace mezi pěstouny, pedagogy a dalšími odborníky	71
	Rozhodování o přestupu	72
	Transfer	73
	Příčiny transferu	74
4.3	Přestup Daniely	77
	Zjištění postižení, postupné přijetí a terapeutický kolotoč	77
	Integrace v mateřské škole	78
	První pokus o integraci v ZŠ: Nízké Sedlo	80
	Druhý pokus o integraci v ZŠ: Květná	90
	Přestup do základní školy speciální: Dobrá	99
	Hledání nebo experiment?	108
	Prožívání Daniely	109
5	Případy pohledem teorií	113
5.1	Srovnání případů Evy a Ondry z pohledu teorií	113
	Případy Evy a Ondry viděné optikou teorie sociální praxe P. Bourdeiu	113
	Případy Evy a Ondry viděné optikou teorie sociálního kapitálu J. Colemana	120
5.2	Případ Daniely optikou teorií	123
	Případ Daniely viděný optikou teorie sociální praxe P. Bourdieu	123
	Případ Daniely viděný optikou teorie sociálního kapitálu J. Colemana	132
5.3	Souhrnné hodnocení případů z pohledu obou teorií	135
6	Diskuse a výhledy dalšího výzkumu	140
	Epistemologický aspekt práce	143

Aktéři a data	144
Pozice výzkumníka	145
Interpretace na základě teorií	146
Meziškolní mobilita a téma komunikace mezi školou a rodinou	150
Přesah do etiky	152
Podněty pro praxi a další výzkum	153
Závěr	156
Bibliografie	158
Přílohy	168
Příloha 1 Články zařazené do přehledové studie	168
Příloha 2 Daniela – Hlavní výsledky LPAD	176

Úvod

Meziškolní mobilita (MM) je jev, který můžeme definovat jako procesy související se situací, kdy dítě „vstupuje do školy nebo ji opouští ve chvíli, která je odlišná od věku [a času], kdy normálně děti v daném typu školy začínají nebo končí studium, bez ohledu na to, zda je tento jev spojen se změnou bydliště“ (Demie, Lewis, & Taplin, 2005; Dobson, 2008) nebo jako změnu školy z jiného důvodu, než postup na další úroveň vzdělávání (Rumberger, 2003). Jde o jev nenormativní, chápaný často pouze jako výjimka nebo narušení běžného edukačního postupu, „odchylka“ či „kolize“ (Doubek, 2005). Jak výstižně poznamenávají Lashová a Kirkpatricková (1994), v konvenční představě škola slouží stabilní skupině žáků, kteří nastoupí na začátku školního rodu, studují se svými spolužáky až do jeho konce a po letních prázdninách se beze změny vrátí zpět do stejné skupiny. Změny oproti tomuto obrazu do nastavení práce školy většinou nezapadají, přestože skupina žáků ve skutečnosti zdaleka není tak stabilní. MM tak zůstává na okraji pozornosti pedagogické veřejnosti.

Přestupy žáků jsou v zahraničí, zejména v USA, již od třicátých let 20. století předmětem výzkumů a tento jev je označován jako rizikový faktor vývoje a edukace jak pro dítě, které mění školu, tak pro ostatní žáky i školu samou. Jak ukazují epizodické informace z praxe, jev je závažný i v českém kontextu, ale studium jeho kvantitativního rozsahu i kvalitativních charakteristik je zatím v začátcích. K výjimkám patří analýza vzdělávacích drah Romů, která sleduje i srovnávací skupinu neromských žáků (Gabal Analysis & Consulting, 2009, autoři mluví o *fluktuaci* žáků). Nejnověji Hlad'o a Šlapalová (2018) i Dvořák a Vyhnálek (2019) studují přestupy žáků středních škol. Ze souvisejících témat se v poslední době u nás věnovala předčasným odchodům ze vzdělávání Hloušková (2014). Rodičovskou volbu školy studovaly Simonová (2015) a Straková a Simonová (2015), v kontextu vzdělávací geografie také Kučerová, Bláha a Pavlasová (2015), její vliv na etnické složení školy Kašparová a Souralová (2014) a vztah k výsledkům žáků Dvořák a Straková (2016). Několik případů meziškolní mobility popisují kazuistiky výzkumu pražské skupiny školní etnografie (Štech & Viktorová, 1994) a studie Dvořáka, Vyhnálka a Starého (2016).

V české literatuře se postupně zavádí terminologie rozlišující normativní, celé věkové kohortě společné přechody – postupy z primární do nižší sekundární školy (z prvního stupně na druhý nebo do víceletého gymnázia) nebo do vyšší sekundární školy, označované jako *tranzice* (Walterová et al., 2011), a situace, kdy se jedinec dostává „mimo“ hlavní proud žáků postupujících systémem, mimo svou původní třídu: tyto nenormativní přestupy do jiné

třídy nebo do jiné školy uvnitř určitého stupně vzdělávání jsou označovány jako *transfery* (Dvořák et al., 2016; Vyhnálek, 2016).

Některé transfery jsou vázané na celkovou mobilitu populace, při kterých je změna školy nezáměrným důsledkem např. stěhování nebo rozpadu rodiny. Jsou ale i transfery vázané na podmínky školy (*school-related mobility*), kdy je změna školy hlavním cílem. Ty změny, jejichž cílem je vyjmout dítě z prostředí, jež je pro ně ohrožující, nedostatečně rozvíjející nebo které dítě odmítá, jsou označovány jako *reaktivní transfery*, zatímco změny, jejichž cílem je dosáhnout lepšího vzdělání, než jaké dosavadní škola nabízí, *strategické transfery*. Transfery jsou umožněny širší nabídkou škol s různou kvalitou vzdělávání a komunikace. Souvisejí tedy s možností volby školy v systému.

Změna školy může být plně iniciativou rodiny, ale škola se na ní také podílí. Obvyklá je situace, kdy je transfer reakcí na vybočování žáka z normy. Banálním příkladem je přesun problémového žáka z jedné školy do jiné (*Rosenheime, ještě jednou hvízdneš, a budeš přeřazen do Vršovic!*): takový transfer je výsledkem tlaku školy na rodinu a narušení komunikace mezi školou a rodinou.

Co mě přivedlo k zájmu o téma meziškolní mobility? Opakovaně jsem se setkával s transfery žáků od roku 2004 v praxi výchovného poradenství rodičům dětí s poruchami chování, v oblasti náhradní rodičovské péče, metodického vedení učitelů, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a individuální terapie. Jednalo se téměř ve všech případech o reaktivní transfery, jejichž cílem bylo vyjmout dítě z prostředí, které se pro ně stalo nepříznivé až ohrožující. Často šlo o velmi vážné a obtížně řešitelné situace, které zatěžovaly značným stresem dítě, rodinu i pedagogy. Tyto situace byly zároveň cennou sondou do života dítěte ve školním prostředí, do složitosti vztahů mezi školou a rodinou. Situace v praxi přinášely i řadu otázek, především tu, zda je lepší, aby žák změnil školu, nebo zůstal. Tak se postupně zrodila představa zkoumat je způsobem, který by mohl být zdrojem odborných informací a mohl se stát skromným příspěvkem k poznání a zlepšení podmínek edukace dětí.

Význam výzkumu MM je dán především spojením mobility s vývojovými a vzdělávacími riziky. Ta jsou dána již dopadem samotných transferů, zvláště jsou-li opakované. Zkušenost z praxe ukázala, že téměř vždy je transferován žák současně vystaven i dalším rizikům (žák se specifickými vzdělávacími potřebami, přestup do jiné školy může být spojen s rozpadem rodiny žáka, s imigrací z jiné země apod.), takže dochází ke kumulaci nepříznivých situací. Za nejzávažnější příklady z praxe považuji příběhy žáků s narušením socializace, především

v důsledku rané citové deprivace, jejichž nezdařené začlenění do školního prostředí je řešeno opětovnými změnami školy, nebo změny školy jako reakce na šikanu, kterou škola odmítala řešit. Typickou skupinou dětí, u nichž jsem se často setkával s meziškolní mobilitou, jsou děti v náhradní rodičovské péči. K nepříznivé zkušenosti nestability rodinného zázemí se tak u nich přidávala i nestabilita školního prostředí.

Žakovská mobilita se dotýká nejen konkrétních situací jednotlivců a třídních kolektivů, ale i systémových témat školství. Toho může být dokladem i fakt, že mnohé studie zabývající se transfery a tranzicemi jsou na systémové změny ve školství úzce vázané (viz např. Galton et. al. 2000; Deuter & Fuller, 2011). Systémovými oblastmi, pro které může být výzkum transferů cenným zdrojem informací, jsou např. výchovná role školy, národní kurikulum a vhodnost diverzifikace nebo naopak sjednocování programů škol, možnost výběru školy a tržní mechanismy ve fungování školy, inkluzivní systém vzdělávání a začleňování nebo vylučování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, připravenost školy pracovat s odlišnostmi, komunikace mezi školou a rodinou, podíl a vliv rodiny na fungování školy, sociálně právní ochrana dětí, náhradní rodičovská péče a sjednocení systému péče o ohrožené děti.

MM se tak ukazuje jako téma, které stojí za to zkoumat více do hloubky. Může se stát užitečnou sondou do života školy. Podobně jako krizové situace v životě jednotlivce často nejlépe odhalí jeho povahu, mohou transfery žáků odhalovat známý, ale vlastně překvapivě nepoznaný a uzavřený svět školy. Lepší poznání fenoménu žakovské mobility může tedy přinést cenné podněty pro různé oblasti pedagogického výzkumu i praxe.

Jedním z důležitých východisek této studie je zdůraznění významu perspektivy jednotlivých aktérů transferu. Do popředí vystupuje role rodiče jako hlavního aktéra přestupu dítěte - žáka základní školy, jehož rozhodnutí vychází z posouzení prostředí školy na základě jeho jedinečné znalosti specifických vlastností a potřeb dítěte. Pohled z perspektivy rodiče může o škole vypovídat nové skutečnosti a jeho lepší poznání by mohlo napomoci tomu, aby se stal přínosem pro zkvalitňování práce školy v kontextu partnerské spolupráce mezi školou a rodinou. Rodič vstupuje do interakce se školou jako pečující osoba, která svěřuje dítě do péče dalších osob a je vnímavá pro kvalitu péče, bezpečí a perspektivu růstu, které prostředí školy jeho dítěti nabízí. Ve chvíli, kdy je důvěra rodiče v pečující prostředí školy narušena, což je vždy do určité míry subjektivní vyhodnocení rodiče, rodič ho z něj odebírá a hledá

jiné prostředí, které by jeho nároky lépe splňovalo. Tato role rodiče může být zvláště významná v situacích vážného ohrožení dítěte.

Cílem výzkumného projektu je získat prostřednictvím vícepřípadové studie přesnější obraz o transferech žáků českých základních škol a zaměřit se přitom na *příčiny* (důvody) a proces změny školy viděný z (odlišných) perspektiv jeho aktérů. Toto zaměření zaplňuje mezeru ve výzkumu MM, který, jak ukazuje přehledová studie, se věnuje téměř výlučně jejím *dopadům* na život žáků a škol.

Volba výzkumného designu byla vedena především povahou zkoumaných jevů: vhodnou metodou pro explorativní sondu zkoumající dynamický a nesporně ohraničitelný jev transferů je kvalitativní případová studie. K výběru výzkumného přístupu nesporně přispěla i má zkušenost dlouholeté psychologické praxe, kde je případový přístup zkoumající problém dítěte nebo dospělého ve vývojovém a vztahovém kontextu sociálního a psychologického pole hlavním metodickým nástrojem. Seznámení se s vědeckou metodologií kvalitativních vícepřípadových studií byl zpětně obohacím pro vlastní poradenskou a terapeutickou práci.

Původní záměr většího počtu případových studií se v průběhu výzkumu vyvíjel k jeho zúžení na tři případy. Zúžení bylo vedeno hlavně tím, že se v průběhu sběru dat a analýzy postupně ukazovala možnost a důležitost rozšířením počtu informantů a dalších zdrojů dat, a tím získat úplnější a dynamičtější obraz každého případu. Také volba prezentace výsledků formou analytických příběhů umožňujících svým rozsahem a podrobností naturalistickou generalizaci (Stake, 1995) vyžadovala takový počet prezentovaných případů, které by se vešly do rozumného rozsahu výsledného textu. Konečný výběr případů zahrnuje logiku podobnosti i odlišnosti, napomáhající analýze. Případy zahrnují tři odlišné typické situace v MM: transfer žákyně v základní škole s diferencovanými paralelními třídami, transfer dítěte v pěstounské péči a transfer integrované žákyně s mentálním postižením (MP).

Od počátku projektu bylo mým cílem uplatnit při analýze případů teoretické modely. Podnětem byla zejména klasická příručka metodologie případových studií Roberta K. Yin (2009). Přehledová studie poukázala na několik významných teorií aplikovaných autory empirických studií o MM. V ní vystupovala výrazně do popředí zejména teorie sociálního kapitálu J. Colemana. Mezi dalšími byly ekologicko-vývojové teorie inspirující se přístupem U. Bronfenbrennera, především teorie životního běhu Glana H. Eldera ml., teorie školního odcizení J. D. Finna, teorie sociálního kapitálu P. Bourdieu. Interpretaci chování rodičů při

transferech se nabízela teorie systému pečujícího chování (caregiving behavioral system) C. George a J. Solomona, komplementární k teorii rané citové vazby J. Bowlbyho. Nakonec bylo nutné, podobně jako při stanovení počtu případů, výběr zúžit. Analýza případů nakonec vyzdvihla jako nejvhodnější dvě teorie, blízké i vzdálené zároveň, často aplikované v oblasti edukace: teorie sociálního kapitálu J. Colemana (C) a teorii sociální praxe P. Bourdieu (B). Jejich společné použití odpovídalo velmi dobře vzorcům (patterns) vynořujícím se z analýzy případů a ukázalo se být až nečekaně přínosné pro analýzu samou.

Práce má z hlediska své vnitřní struktury čtyři hlavní části: přehledovou studii výzkumných témat, analytické narace případů, syntetické představení dvou teoretických modelů a analýzu případů optikou teorií.

Přehledová studie. Odrazovým můstkem pro vícepřípadovou studii i pro výzkum MM v českém prostředí je přehledová studie, identifikující hlavní témata výzkumu tohoto jevu publikovaná ve světě v letech 1991–2016. Review přináší také přehled zatím neustálené terminologie MM. Chronologicky navazuje na přehledovou studii starších výzkumů, kterou zpracoval ve své disertační práci Jones (1990), a zaplňuje mezeru představovanou absencí přehledu o výzkumu meziškolní mobility v posledních 25 letech. V době jejího zpracování se obdobnou studii pokrývající novější práce nepodařilo nalézt. Potřebnost podobného přehledu jen potvrdilo, že téměř současně s jejím uveřejněním (Vyhnálek, 2016) byla publikována přehledová studie meziškolní mobility v USA (Welsh, 2017) s velmi podobnými výsledky. Jejím limitem je geografická ohraničenost, takže např. chybí španělský text Zamory a Mofortové (2012), který je klíčovým textem pro nastavení cíle této studie.

Analytické narace jsou podstatným výsledkem analýzy případů. Případy Evy a Ondry jsou si podobné v tom, že představují transfery následující tranzici na druhý stupeň základní školy. Zaměřují se tedy na poměrně krátký časový úsek. Jsou společně publikovány v textu Vyhnálek a Dvořák (2019). Naproti tomu příběh Daniely zahrnuje tři změny školy, jednu tranzici a dva transfery, spojené podobnou vnitřní logikou. Vychází z většího množství dat a popisuje delší časové období. Jeho prezentace proto také výrazně rozsáhlejší.

Případy pohledem teoretických modelů. Sociologické teorie J. Colemana a P. Bourdieu jsou představeny velmi stručně, s důrazem na ty aspekty, které jsou v úzkém vztahu k analýze případů. Analýzy na základě teoretických modelů jsou s analytickými příběhy úzce provázané, ale zároveň přinášejí nový pohled a v něčem i nový příběh.

1 Přehledová studie výzkumných témat¹

1.1 Metoda přehledové studie

Cílem nastavení postupu vyhledávání textů bylo vytvořit mapující přehled, tedy studii „opírající se o rozsáhlejší soubor prací na dané téma za zvolené časové období“, který by mohl sloužit „jako podklad pro (...) orientaci dalšího výzkumu v dané oblasti“ (Mareš, 2013); tedy v našem případě získat časově i tematicky ohraničený, ale pestrý a relativně úplný obraz o výzkumu meziškolní mobility za období let 1991–2015. Pravidla rešerše byla proto záměrně široká, aby umožnila zahrnout různá témata a souvislosti zkoumaného jevu. Východiskem pro vymezení rozsahu rešerše byl samotný *jev MM*, jak je definován výše, a zahrnuty byly studie, které se tímto jevem přímo zabývají jako předmětem výzkumu, bez ohledu na cíl, kontext nebo teoretická východiska studie. Rizikem takového přístupu je „rozpad“ přehledu do nesourodých a vzájemně obtížně srovnatelných kategorií, ziskem je ale relativní úplnost přehledu. Pro zařazení textů byla zvolena kritéria:

- studie se primárně zabývá meziškolní mobilitou žáků, jak je definována výše;
- kvalita textu je garantována recenzním řízením (*peer reviewed*) nebo opakovanou citací v recenzovaných statích;²
- text je dostupný v elektronických databázích UK v Praze, Národní knihovny v Praze, popř. v Google Scholar nebo ResearchGate;
- text je vydán v letech 1991–2015.

Byly zařazeny empirické i teoretické studie, přehled nebyl limitován žádným jazykovým omezením. Nebyly zařazeny disertační práce.

Základem pro rešerši bylo vyhledávání na webovém portálu *Web of Science* (WoS), zadáním spojení *school mobility*, *pupil mobility* a *school transfer*, která postupně vyplynula jako klíčové termíny pro výzkum MM, s časovým omezením od roku 1991. Vyhledáváno bylo ve všech položkách včetně abstraktů. Výsledkem bylo 112 článků. Byly vyřazeny ty, které se zabývaly jiným tématem nebo pojednávaly téma meziškolní mobility jen jako jednu z nezávislých proměnných, ale sám výzkum byl zaměřen na jiný jev, a současně nebyly

¹ Kapitola vychází z článku (Vyhnálek, 2016), jehož vznik byl podpořen grantem GA UK 1110416 *Školní mobilita. Vícepřípadová studie transferů žáků základních a středních škol*.

² Jedná se o statě, na které autoři analyzovaných článků opakovaně odkazovali jako na významné a autoritativní texty, ale nebyly zahrnuty do databází WoS a Scopus.

v ostatních výzkumných pracích opakovaně citovány jako významné pro téma MM. Výběr tak byl zúžen na 56 článků, dva texty byly vyřazeny pro nedostupnost. V takto získaných textech se pravidelně objevovaly odkazy na další výzkumy, které nevyplývaly z prvních dvou kol vyhledávání, protože se jedná o články o výzkumech publikované v časopisech nezařazených v databázích WoS nebo šlo o výzkumné zprávy či záznamy z významných setkání odborníků na téma MM. Vyhledávání prací bylo proto rozšířeno o metodu sněhové koule, v rámci které byly zařazeny opakovaně citované významné články při zachování ostatních výše uvedených kritérií pro zařazení článků. Jejich odborná kvalita je garantována právě opakovanou citací v ostatních recenzovaných výzkumech, těchto 12 článků bylo proto také zařazeno. Následně bylo vyhledávání rozšířeno o databázi *Scopus* zadáním stejných kritérií rešerše jako u WoS, což přineslo dalších 26 nových textů, z nichž po vyřazení 7 nerelevantních bylo zařazeno do přehledové studie 19 textů. Výsledkem všech těchto kroků je 85 textů, které jsou prezentovány v příloze 1.

Témata byla vyhledávána induktivně v celém textu článků pomocí formuláře (kódovací tabulky) s následujícími položkami: 1) název; 2) hlavní témata; 3) cíle výzkumu; 4) teoretická východiska; 5) metoda výzkumu; 6) zdroj dat a velikost vzorku; 7) věková skupina vzorku výzkumu; 8) země, kde byl výzkum prováděn; 9) hlavní výsledky; 10) terminologie MM; 11) významné momenty v závěrech a diskusi; 12) doporučení pro praxi. V kategorii 2 – hlavní témata – se postupně vytvořil soubor témat vyžadující další kategorizaci. Při hledání vhodné struktury jejich uspořádání se ukázal jako vhodný procesuální model, který navrhli Burkam, Leová a Dwyerová (2009). Usiluje o celkové uchopení jevu MM a osvědčil se i jako heuristické vodítko. Toto základní schéma bylo postupně doplněno o další témata vyplývající z analýzy textů. Tabulka témat tak byla dále diferencována do podoby odpovídající současnému členění přehledové studie (obrázek 2). Spolu s tématy byla analyzována i související terminologie, shromažďovaná v průběhu analýzy v příslušné kolonce kódovacího formuláře.

Téměř všechny texty přinášejí výsledky původních empirických výzkumů, i když stanovená kritéria předem nevyklučovala ani čistě teoretické statě. Většina textů (81) je v angličtině a zemí jejich původu jsou Spojené státy americké nebo Velká Británie. Je zajímavé, že i když se texty z těchto dvou zemí zabývají stejným tématem, vytvářejí navzájem téměř uzavřené komunity, které se navzájem až na výjimky necitují. Text z Jihoafrické republiky se přidružuje spíše k výzkumům v USA. Dva španělsky psané texty z Chile se naopak řadí k evropské, respektive britské výzkumné komunitě, stejně jako dva francouzsky publikované

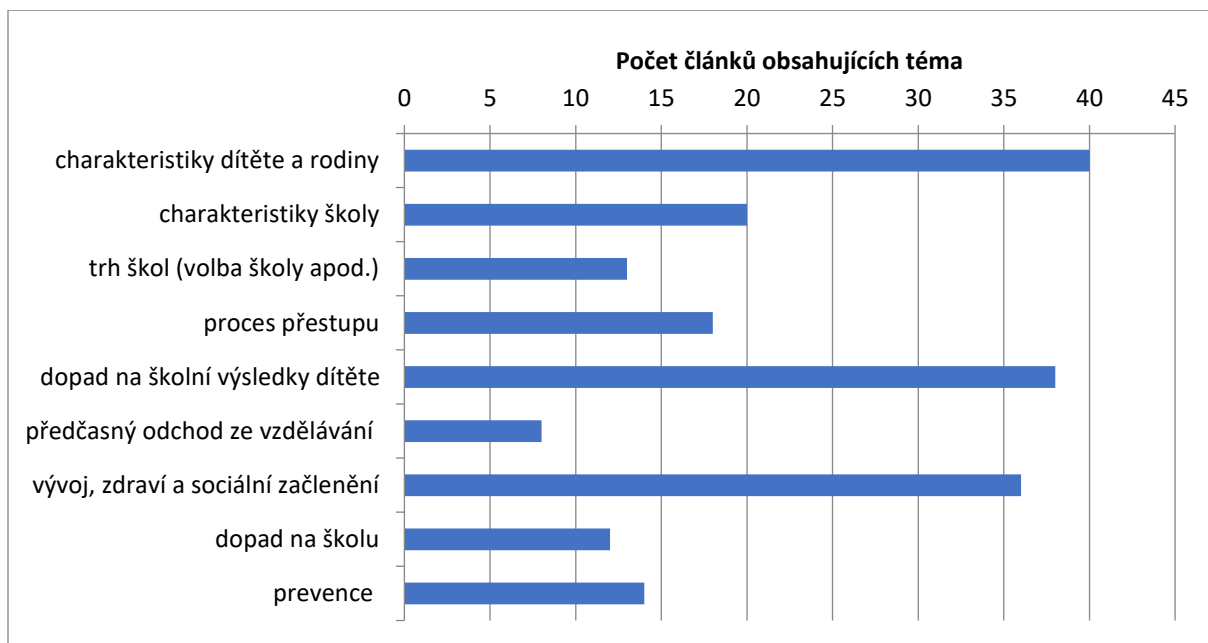
texty z Francie. Až na následující dvě výjimky jsou země původu textů zároveň místem publikace i sídlem zkoumané populace. Jeden z výzkumů v USA se uskutečnil zčásti v Kanadě (Dupere et al., 2015), která je místem původu dalšího textu (Aman, 2008). Jeden z britských výzkumů zkoumá populaci v Indii, Peru, Etiopii a Vietnamu (Boyden, 2013). Jeden anglický text je z Keni (Oketch et al., 2010). Jeden text pochází z Izraele, ale zabývá se situací ve Velké Británii (Hacohen, 2012). Texty v jiných jazycích a z jiných zemí se v rešerši neobjevily. Texty ve všech jmenovaných jazycích byly analyzovány ve fulltextovém rozsahu.

Vzhledem k rozsahu byla v průběhu zpracování přehledové studie prezentace výsledků rozvržena do čtyř článků, které budou postupně publikovány: témata MM (tento text), teoretická východiska výzkumu MM, výsledky výzkumů MM a doporučení pro praxi.

1.2 Témata meziškolní mobility

Při hledání modelu, který by pomohl členit pestré pole témat meziškolní mobility, je vhodné vyjít z povahy samého jevu a jeho procesuální povahy. Inspirací byl již zmíněný model (Burkam et al., 2009) rozdělující proces do tří fází. 1) Fáze příčin nebo prekurzorů MM, kam můžeme zařadit charakteristiky rodiny nebo přestupujícího žáka, charakteristiky školy, které jsou faktorem přestupu, a politické nebo systémové příčiny vyplývající z podpory MM jako nástroje zvyšování kvality škol. 2) Fázi vlastního přestupu, která zahrnuje jeho charakteristiky jako načasování nebo frekvence přestupů. 3) Fáze dopadů MM, rozdělená do několika oblastí: dopad na školní výsledky dítěte, souvislost s předčasným odchodem ze vzdělávání, dopad na různé další oblasti vývoje a života žáka (životní pohoda, zdraví nebo sociální začlenění), dopad MM na školu. K těmto třem fázím je třeba připojit oblast prevence, která je významným tématem, jež není možné zahrnout do logiky procesně nastaveného modelu.

Tento model se stal i nástrojem kódování a vytvoření mapy rozložení jednotlivých témat, která je analyticky obsažena v tabulce 1 a přehledně shrnuta v obrázku 1 (kategorie nejsou exkluzivní, proto jsou některé články započteny vícekrát). Členění zbytku této kapitoly odpovídá kódovacímu schématu.



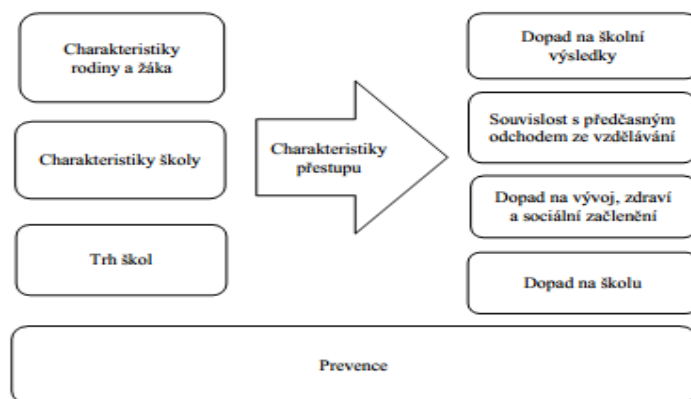
Obrázek 1. Frekvence témat meziškolní mobility.

Potenciální příčiny a důvody meziškolní mobility

Skutečnosti předcházející MM je možné rozdělit do několika oblastí (obrázek 2): (a) charakteristiky rodiny nebo dítěte, které korelují s MM a které mohou být jejími vzdálenými příčinami; (b) faktory vázané na situace ve škole, které bývají uváděny jako bezprostřední důvody rozhodnutí nebo nezbytnosti změnit školu; (c) vliv politik podporujících volbu a změnu školy („trh škol“). Jak ukazuje obrázek 1, výzkumy se v této oblasti nejvíce zabývají charakteristikami rodiny nebo dítěte (40 textů). Obvykle ale není jejich zkoumání primárním cílem studie, ale výsledkem popisu vzorku populace, zatímco výzkum se zaměřuje na dopady MM. Potenciálním vzdáleným příčinám se tak texty věnují zejména jako intervenujícím proměnným dopadu MM na školní výsledky žáků, a to od konce devadesátých let minulého století (Swanson & Schneider, 1999). Dokladem prohlubujícího se zájmu o tyto proměnné a zpřesňující se modely zkoumání MM může být text Gaspera, DeLucové a Estacionové (2012), který již kontroluje 177 různých charakteristik ve vztahu k MM a předčasnému ukončení školy s cílem odlišit samostatný vliv přestupů. Téma trhu škol je obvykle spojeno s cílem posoudit neoliberalní modely, kde je MM nástrojem zvyšování kvality vzdělávání, přičemž jde o tematicky ohraničenou skupinu výzkumů zaměřených na svobodnou volbu školy a strategie rodičů vyvolané povinnou spádovostí.

Charakteristiky a situace rodiny se stávají příčinou meziškolní mobility zejména tím, že vedou k stěhování rodiny (Rumberger & Larson, 1998) čili prostorové mobilitě, která má

pak obvykle změnu školy jako vedlejší a nechtěný důsledek. Rozlišení, zda MM je, nebo není důsledkem stěhování, tedy rozlišení mezi *leavers* a *changers* (viz kapitolu 3), jež do výzkumu zavádějí Swanson a Schneider (1999), je významné také z hlediska dopadů na žáka. Při současném stěhování rodiny se k vlivu samé změny školy přidružuje ztráta sociálních vazeb dítěte v místě bydliště a narušení rodinné pohody stěhováním.



Obrázek 2 Témata meziškolní mobility. Upraveno podle Burkam et al. (2009).

Výzkumy se snaží identifikovat determinanty stěhování rodiny, které mohou ukazovat na další faktory ovlivňující meziškolní mobilitu a její dopad (Haynie, South, & Bose, 2006). Může jít o rodiny imigrantů, kteří nejen často vstupují do školy mimo obvyklý nástup žáka, ale také častěji mění školu (Conger, Schwartz, & Stiefel, 2007), a rodiny žadatelů o azyl (Demie, 2002; a obecně britští autoři). Častou charakteristikou je nízký socioekonomický status (SES), s nímž souvisejí další rizikové faktory: příčinou pohybu rodin může být nucené vystěhování (Been et al., 2011), ztráta zaměstnání (Pribesh & Downey, 1999; Swanson & Schneider, 1999; Mantzicopoulos & Knutson, 2000; Demie et al., 2005), případně jde o rodiny s migrujícím způsobem života, bez domova (Fantuzzo et al., 2012) nebo žijící v sociálně oslabené či vyčleněné lokalitě (Kerbow, 1996; Reynolds et al., 1996); časté je také nižší vzdělání rodičů (Reynolds et al., 1996; Temple & Reynolds, 1999; Mehana & Reynolds, 2004) a etnicky minoritní původ (Ream, 2005; Aman, 2008; Han, 2014). Meziškolní mobilita je vázána i na typ zaměstnání spojený s migrací, jako jsou sezonní pracovníci v zemědělství (Lash & Kirkpatrick, 1994) nebo vojáci z povolání (Mehana &

Reynolds, 2004). Příčinou změny školy může být také změna struktury rodiny v důsledku rozvodu rodičů, rekonstrukce rodiny nebo úmrtí rodiče, meziškolní mobilita často koreluje s monoparentálními rodinami (Lee & Burkam, 1992; Rumberger & Larson, 1998) a je ovlivněna spíše způsobem života rodiny než její ekonomickou situací (Porter & Edwards, 2014). MM je často vázána i na rizikové faktory týkající se samých dětí, jako je umístění do speciálně pedagogického programu nebo psychické problémy dítěte (Malmgren & Gagnon, 2005).

Další významná skupina faktorů je vázána na situace ve škole. Výzkumy přispívající k jejich poznání obvykle překračují rámec korelačních studií a umožňují hlubší sondu do procesu přestupu. Jak ukazuje Kerbow (1996), který zkoumá mobilitu žáků mezi několika školami ve vyloučené oblasti Chicaga, podíl dětí měnících školu z důvodů souvisejících se školou může být vysoký. Upozorňuje také na zakořeněnou představu, která může být mylná a zavádějící, že příčiny MM jsou jen těžko ovlivnitelné ze strany vzdělávacího systému. Také Leová a Burkam (1992) poukazují na to, že výzkum se velmi věnuje charakteristikám přestupujících žáků a má tendenci je přeceňovat, ale málo vlastnostem škol, které mohou být příčinou toho, že žák školu mění. Rumberger (2003) podtrhuje fakt, že jsou to nejen rodiče, ale často sami žáci, kteří iniciují změnu školy, obvykle aby se vyhnuli problematické situaci v původní škole.

Přestupy z důvodů souvisejících se školou lze dělit na reaktivní a strategické. Je-li důvodem přestupu tlak negativních situací ve stávající škole, kvůli které děti ze školy utíkají, potom mluvíme o *reaktivní* změně školy. Těmito situacemi mohou být násilí ze strany spolužáků a šikana (Carson, Esbensen, & Taylor, 2013), nekvalitní výuka, ekonomická náročnost školy, negativní vnímání spolužáků dítěte, špatné zacházení ze strany učitelů, nedostatečná pozornost učitelů edukačním specifikům dítěte, špatné vybavení nebo výuka ve škole, nespokojenost se vzdělávacími přístupy dané školy, jak vyplývá z dotazníku rodičům žáků zaměřeného cíleně na důvody změny školy ve výzkumu chilských autorů Zamory a Mofortové (2013). Pokud je přestup vyvolaný rozhodnutím školy, jeho příčinou jsou obvykle kázeňské důvody (včetně poškození majetku školy) nebo špatný prospěch žáka (Zamora & Moforte, 2013). Jak ukazuje Grigg (2012), je takto vynucený přestup z hlediska dalšího vývoje a prospěchu žáka odlišnou kategorií.

Pokud rodina není ničím nucena, ale z vlastního popudu hledá pro dítě typ vzdělání splňující její představy, pak jde o *strategickou* změnu školy. Booker et al. (2007) zkoumají rozdíl

mezi meziškolní mobilitou v rámci běžných veřejných škol a mobilitou směřující do alternativních (charter) škol, a odlišují krátkodobý negativní a dlouhodobý pozitivní dopad strategické mobility, podobně jako například Kerbow (1996) ukazuje pozitivní dopad přestupů do alternativních (charter/magnet) škol. Hledáním kvalitnějších škol rodinami dětí v primárním vzdělávání v Keni se zabývá Oketch et al. (2010). Předpokládaným pozitivním dopadem změny školy se z jiného pohledu zabývají Friesová, Kleinová a Ballantynová (2014), kteří ukazují, že snaha zachovat kontinuitu školy při umístění dítěte do pěstounské péče vede k tomu, že dítě zůstává obvykle ve škole horší kvality, než kdyby bylo umístěno do spádové školy pěstounské rodiny.

Jiný pohled na charakteristiky vzdělávacího systému je zaměřen na vztah MM se vzdělávací politikou. Výzkumy se zaměřují na posouzení účinnosti neoliberálních modelů podporujících svobodnou volbu školy jako nástroje zvyšování kvality vzdělávání (často se mluví o Tieboutově mobilitě³). Strategická mobilita je obvykle vázána na to, že rodiče nebo žáci mají ze zákona možnost volby školy. Typickou lokalitou takových výzkumů jsou oblasti USA, kde je volba školy nejen možná, ale dokonce podporovaná jako nástroj zvyšování kvality škol (Primont & Domazlicky, 2006; Hong & Choi, 2015). Cílem těchto výzkumů je hodnocení reforem podporujících Tieboutovu mobilitu a vznik alternativních typů škol (charter/magnet school; Booker et al., 2007), obvykle s cílem posoudit její dopad na žáky (Hanushek, Kain, & Rivkin 2004). Tyto výzkumy někdy využívají situace související s probíhající reformou jako přirozené experimenty (Grigg, 2012). V prostředí Chile, Velké Británie a Francie jsou tyto výzkumy pojety více politicky a zaměřeny na spojení tohoto pohledu na meziškolní mobilitu s tématy spravedlivosti ve vzdělávání i s ověřením reálných efektů neoliberálního modelu vzdělávání. Dobson (2008) porovnává ve Velké Británii vztah tržních principů jako nástroje zvyšování kvality vzdělávání s reálnými efekty jejich aplikace, podobně jako v Chile Zamora (2011) a Zamora a Mofortová (2013).

Souvisejícím tématem je *volba školy ze strany rodin* a jejich skutečná informovanost o výsledcích jednotlivých škol. Autoři ukazují, že MM je fenomén vázaný zejména na stěhování rodin a změnu struktury rodiny (Machin, Telhaj, & Wilson, 2006), nikoli na cílený výběr školy rodiči, jak předvídájí neoliberální modely. I reálná možnost výběru je ve skutečnosti velmi omezená, daná například počtem volných míst pro dítě daného věku a postupy škol při výběru dětí znevýhodňující například děti vyloučené z jiné školy pro

³ Nazvaná podle amerického ekonoma Charlese Millse Tiebouta (1924–1968).

problémy chování. Tomuto omezení čelí rodiče hledáním strategií, jak získat místo v preferované škole, například hledáním bydliště v její blízkosti (Dobson, 2008). Podobným způsobem v zemích, kde je uzákoněna spádovost, se rodiny snaží ji obejít a docílit toho, aby jejich děti navštěvovaly školu odpovídající jejich představám (Rouault, 2005; François & Poupeau, 2008). Volba školy (Hong & Choi, 2015) je možná ve školských systémech, které podporují právo rodiny na výběr školy a zároveň vidí ve svobodné volbě zdroj zvyšování kvality vzdělávání prostřednictvím tržních mechanismů.

Usnadnění přestupu dětí na jinou školu může být také přímým a předvídaným důsledkem politiky zvyšování kvality škol. V USA zákon No Child Left Behind předvídal nutnost platit žákům dopravu do školy vzdálenější od místa bydliště jako sankci v případě nezlepšení kvality vzdělávání – efektem tohoto opatření se zabývá studie Primonta a Domazlického (2006). Rich a Jenningsová (2015) sledovali dopad lepší dostupnosti informací o kvalitě školy na rozhodnutí rodičů změnit školu z hlediska spravedlivosti přístupu ke vzdělávání. Mnohé státy USA nezůstávají pouze u možnosti změny školy, ale aktivně podporují tržní prostředí například podporou alternativních škol (Booker et al., 2007). Tyto programy mohou zvyšovat meziškolní mobilitu i s jejími negativními dopady na transferující žáky a jejich stabilní spolužáky (Hanushek et al., 2004), ale také mají opačné efekty, protože umožňují dopravu do původní školy žákům, kteří se po přestěhování do nového bydliště škole vzdálili (Kerbow, 1996), a tím MM naopak snižují. Welsch, Statzová a Skidmore (2010) zkoumají, jaké jsou charakteristiky školních obvodů, jež nejvíce lákají rodiče při výběru školy, podobně jako Oketch et al. (2010) v Keni. V rozvojových zemích má strategická meziškolní mobilita někdy podobu migrace dětí za lepším vzděláním a možností sociální mobility (*school-related migration*): Boyden et al. (2013) zkoumají v Indii, Peru, Etiopii a Vietnamu migraci dětí, které se oddělují od rodin, aby získaly lepší vzdělání, nebo jak rodiče hledají pro dítě novou školu v průběhu vzdělávání. Tématem volby školy jako nástroje zvyšování kvality edukace se zabývají i výzkumy vlivu MM na stabilní žáky (externí dopad). Jak argumentují Gibbons a Telhaj (2011), je-li dopad strategické mobility na edukaci ve škole negativní, je těžké ji považovat za nástroj zvyšování kvality edukace.

Načasování a frekvence změny školy

Samotnému procesu přestupu se věnuje relativně malá část studií (18 textů). Podobně jako je tomu u charakteristik rodiny, žáka a škol, i zde jde nejčastěji o výzkumy zaměřené na dopad MM na vzdělávání nebo vývoj dítěte, kde jsou charakteristiky procesu přestupu

zkoumány jako intervenující proměnné. Jen málo výzkumů se snaží postihnout proces změny školy jako celek, příkladem jsou Rhodes (2008) a Messiou a Jones (2015), kteří v kvalitativních studiích předkládají průběh transferů očima mobilních žáků a studentů. Gibbons a Telhaj (2011) pracují se čtyřmi charakteristikami mobility žáků: důvod, vzdálenost, načasování přestupu a SES přestupujícího žáka, z nichž první tři je možné považovat za charakteristiky samotného přestupu. Heinlein a Shinn (2000) uvádějí ještě čas uplynulý od změny školy (*recency*) a umístění přestupu v rámci školského obvodu nebo mimo něj (*location*). Nejvýznamnější a nejvíce zkoumané charakteristiky jsou různě pojímaná načasování změny (*timing*) a její frekvence, tedy celkový počet přestupů dítěte za určité období.

Načasování změny školy se týká zejména toho, zda dítě mění školu v průběhu školního roku, anebo o letních prázdninách (Hanushek et al., 2004). Sutton, Muller a Langenkamp (2013) se věnují dopadu přestupu mezi středními školami o prázdninách nebo v průběhu školního roku na výsledky přijetí na vysokou školu. Gibbons a Telhaj (2011) se zabývají dopadem přestupu na stabilní žáky a předpokládají, že jiný dopad má příchod nového žáka na konci letních prázdnin než v průběhu školního roku. Výše popsaný model čtyř typů meziškolní mobility zahrnuje načasování změny ve vztahu ke školnímu roku (*between/during school year*) jako jeden ze dvou hlavních faktorů (Grigg, 2012).

Jiným časovým faktorem je věk, ročník nebo stupeň vzdělávání, kdy k transferům dochází. Swanson a Schneider (1999) se zaměřují na to, zda dítě mění školu v mateřské škole, na prvním, druhém stupni, nebo na střední škole. Některé studie zkoumají, zda je větší dopad meziškolní mobility v mladším věku, anebo ve starším (Rumberger & Larson, 1998; Pribesh & Downey, 1999; Swanson & Schneider, 1999; Heinlein & Shinn, 2000; Mehana & Reynolds, 2004). Reynolds et al. (1996) se zaměřují na vliv změny školy v nižším věku. Vliv přestupů ve vyšším věku může být spojen s větším dopadem narušení vrstevnických vztahů v období adolescence (Rumberger, 2003; South, Haynie, & Bose, 2007).

Langenkamp (2011) chápe načasování jako jednu z hlavních charakteristik změny v perspektivě životního běhu (*life course perspective*): to, zda proběhne ve vztahu k obvyklé životní tranzici ve vhodném čase, ovlivní její dopad na vývojovou trajektorii dítěte. Herbers, Reynolds a Chen (2013) zkoumají vliv MM na různé charakteristiky úspěšnosti, pohody a zdraví v dospělosti, a zaměřují se přitom na rozdílný vliv přestupů na počátku, nebo naopak v pozdějších letech školní docházky. Pears et al. (2015) se věnují přestupům v rámci

pěstounské péče a zkoumají vztah změny umístění dítěte a s tím spojené MM, jehož poznání může vést ke snaze načasovat změny umístění tak, aby dítě neměnilo školu během školního roku.

Frekvence změn je nejčastěji sledovanou charakteristikou meziškolní mobility; oproti načasování je jednoznačnější a snáze měřitelná. Přesto je proměnlivou kategorií: jako vysoká frekvence může být označen více než jeden, ale také více než šest přestupů (Heinlein & Shinn, 2000). V řadě výzkumů je množství přestupů pouze jednou z proměnných, které jsou sledovány při výzkumu dopadu přestupů na školní výsledky (Temple & Reynolds, 1999; Goldstein, Burgess, & McConnell, 2007; Leckie, 2009; Ginsburg et al., 2011; Fantuzzo et al., 2012; Pears et al., 2015). Výzkumy se zaměřují na kumulativní i prahový efekt frekvence změny škol a někteří autoři se snaží o vlastní typologii nízké a vysoké frekvence. Některé výzkumy se zaměřují cíleně na dopad frekvence přestupů (Herbers et al., 2013; Hutchings et al., 2013). Temple a Reynolds (1999) a Mehana a Reynolds (2004) zkoumají vliv vyšší kumulace přestupů ve vyšším věku, tedy kombinace načasování a frekvence přestupů. Je možné také zkoumat, v kterém věku dochází k většímu množství přestupů. Nelson, Simoni a Adelman (1996) zkoumají, nakolik výsledky dětí v MtŠ a 1. ročníku předpovídají frekvenci přestupů ve vyšších třídách.

Důležitou charakteristikou, zejména ve vztahu k dopadu přestupů, je čas, který od změny školy uplynul (*recency*). Je rozdíl mezi krátkodobým dopadem, který je vyvolaný stresem spojeným se samotnou změnou a případnými souvisejícími situacemi v životě dítěte a jeho rodiny, s nutností adaptace na nové prostředí, s vyrovnáním rozdílů v kurikulu a pedagogickém nastavení výuky v nové škole či vytvořením nových vztahů, a dlouhodobým dopadem (Swanson & Schneider, 1999). Krátko- a dlouhodobý dopad mohou být opačné (Booker et al., 2007).

Dopady meziškolní mobility

Převážná většina textů prezentuje výsledky empirických výzkumů zkoumajících dopad MM na různé oblasti. Nejsilnější a vzájemně dobře provázaná skupina výzkumů se zabývá dopadem na školní výsledky žáků (38 textů), k níž můžeme přiřadit výzkumy zabývající se vztahem MM a předčasného odchodu ze vzdělávání (8 textů). Další, již méně kompaktní skupina textů se zabývá dopadem MM na různé oblasti života, vývoje a zdraví žáků (36 textů). Poslední, také spíše nesourodou, i když tematicky jasněji ohraničenou skupinou jsou výzkumy věnující se dopadu MM na školy (12 textů).

Dopad meziškolní mobility na školní výsledky dětí.

Nejčastěji studovaným aspektem meziškolní mobility je její dopad na školní výsledky dětí. Velkou pomocí v orientaci v této oblasti je několik textů, shrnujících výsledky mnoha předchozích studií: dvě metaanalýzy (Mehana & Reynolds, 2004; Reynolds, Chen, & Herbers, 2009), jedna přehledová studie (Rumberger, 2003) a zpráva z workshopu předních odborníků v oblasti meziškolní mobility (National Research Council and Institute of Medicine, 2010). Jako závislá proměnná charakterizující výsledky dětí se obvykle používá školní hodnocení v matematice (vyžaduje větší návaznost látky, a tedy větší konzistenci kurikula – *vertical teaming*) a čtení, průměrný prospěch (*grade point average* – GPA) nebo výsledky plošných testů. Mantzicopoulos a Knutson (2000) vycházejí v posouzení dopadu na dítě z vnímání rodičů. Odlišnost ve výsledcích stabilních a mobilních žáků může být vyjádřena v pomyslném čase vzdělávání, o který jsou mobilní žáci pozadu oproti stabilním (Mehana & Reynolds, 2004). Protože výsledky předchozích výzkumů jsou ve vztahu k dopadu MM na výsledky dětí rozporuplné, zaměřují se výzkumy na odlišení vlivu samotné změny školy (*new-to-school effect*) a vlivu zprostředkujících nebo moderujících proměnných. Snaží se zjistit, zda horší výsledky dětí, které mění školu, nejsou výsledkem charakteristik a situací, které předcházely samotné změně školy (Pribesh & Downey, 1999), a odlišit dlouhodobý efekt daný volbou školy od krátkodobého dopadu vyvolaného samotným přestupem (Hanushek et al., 2004). Meziškolní mobilita a nižší výsledky by tak byly jen dva různé dopady společných předcházejících příčin. To vede ke snaze o zpřesňování analytických postupů a zaměření výzkumů na společné charakteristiky dětí a rodin, které mění školu (Gasper et al., 2012). Otázka je: Jaký typ dítěte a rodiny často mění školu? Je negativní dopad meziškolní mobility spíše důsledkem toho, že změna školy je obvyklá u typů rodin, které jsou zatíženy zároveň mnoha dalšími faktory negativně ovlivňujícími výsledky dítěte?

Charakteristiky dítěte a rodiny vztahující se k MM jsou proto oblastí, na niž se výzkum cíleně zaměřuje ve snaze odlišit příspěvek jednotlivých proměnných k variabilitě celkového efektu. Nejvýznamnější z nich jsou předchozí školní výsledky dítěte (Pribesh & Downey 1999; Temple & Reynolds, 1999; Heinlein & Shinn, 2000; Mantzicopoulos & Knutson, 2000; Machin et al., 2006; Goldstein et al., 2007; Leckie, 2009; Fantuzzo et al., 2012; Gasper et al., 2012; Herbers et al., 2013). Korelace mezi MM a nižšími výsledky dítěte má pochopitelně jiný význam, pokud mělo dítě slabé výsledky již před změnou školy. Výzkumy se snaží kontrolovat i další proměnné, zejména nízký SES rodiny dítěte, etnický původ,

bydliště v rizikových nebo vyloučených lokalitách, monoparentální rodiny, děti migrantů a děti bez domova, děti, pro něž angličtina není rodným jazykem (Han, 2014), stresující životní události v rodině, specifické vzdělávací potřeby, problémové chování dítěte, časté absence ve škole (Fantuzzo et al., 2012). Dítě přitom může zažívat více souběžných narušení životní kontinuity, jako vedle změny školy jsou opakované změny bydliště nebo bezdomovectví, změny skupiny vrstevníků, rozpad rodiny nebo úplná změna rodiny v případě změny umístění dítěte v pěstounské péči (Pears et al., 2015; Sullivan, Jones, & Mathiesen, 2010). Již samotný pohled na tyto charakteristiky napovídá, že budou mít pravděpodobně samostatný, na změně školy nezávislý vliv na horší školní výsledky dítěte. Jak říkají lapidárně Pribesh a Downey (1999): „Mobilní děti mají horší výsledky než stabilní z velké části proto, že *typ rodin*, které tíhnou ke změnám, mají vyšší pravděpodobnost výskytu dalších problematických situací.“⁴ Jinými slovy, děti z tohoto prostředí by měly stejné nebo velmi podobné výsledky, i kdyby školu neměnily. Problematické situace, které dopadají na výsledky dětí a jsou spojené s častějšími změnami školy, jako je například rozvod, ztráta nebo změna zaměstnání rodičů, mohou ovlivnit vztahy rodičů a dětí, jejich duševní pohodu nebo zdraví a schopnost rodiny spravovat životní zdroje. Jejich důsledky pak mohou být mylně přisuzovány samotné mobilitě, jak prostorové, tak školní (Gasper, DeLuca, & Estacion 2010). Friedman-Krauss a Raver (2015) se snaží ověřit mechanismus dopadu MM na školní výsledky prostřednictvím kognitivní dysregulace v raných fázích vzdělávání. Některé studie zkoumají hypotézu, že meziškolní mobilita je *zprostředkující* proměnnou dopadu jiných situací na školní výsledky dětí: změny struktury rodiny, kdy důsledkem rozpadu rodiny je stěhování dítěte za jedním z rodičů spolu se změnou školy (Fomby & Sennott, 2013) nebo týrání dítěte, které vede k odebrání z rodiny a následnému umístění dítěte, jež často souvisí i se změnou školy (Eckenrode et al., 1995).

Důležitým školním výsledkem, který je zkoumán v souvislosti s meziškolní mobilitou, je *předčasný odchod ze vzdělávání (dropout)*. Výzkumy se zabývají zejména otázkou, zda je nedokončení vzdělávání skutečně důsledkem meziškolní mobility, anebo spíše projevem postupného odcizování žáka vzdělávacímu systému (Lee & Burkam, 1992; Rumberger & Larson, 1998; Temple & Reynolds, 1999; Gasper et al., 2012). Někdy se hovoří o teorii kontinuity transferu a dropoutu (Lee & Burkam, 1992). Podobně jako u výzkumů dopadu

⁴ Kurziva v originále.

přestupů na školní výsledky je tedy hlavním tématem odlišení kauzality od pouhého souběhu projevů.

Dopad na sociální začlenění, vývoj a zdraví dítěte.

Meziškolní mobilita významně ovlivňuje také síť vztahů transferujícího žáka. Naprostá většina textů zahrnutých v přehledové studii sice jmenuje ztrátu sociálních vazeb jako jeden z faktorů celkového popisu MM, obvykle ve vztahu k teorii sociálního kapitálu, ale cíleně se mu nevěnují. Několik výjimek představují texty Perezové a Romové (2011) a Brownové (2012). Texty pojednávající cíleně sociální vazby žáka je možné rozdělit do čtyř skupin: (a) Zkoumání sociálních vazeb dítěte i rodiny jako součást ověřování programů podporujících zapojení rodičů do života školy (Reynolds et al., 1996; Temple & Reynolds, 1999; Ou & Reynolds, 2008; Fiel, Haskins, & Turley 2013). (b) Zaměření na způsob, jakým se nově přichodí adolescenti začleňují do sítě vrstevnických vztahů, na typy skupin, jež vytvářejí, jak se navzájem znají jejich rodiče a jak se v tom odlišují od stabilních vrstevníků (South & Haynie, 2004; Haynie et al., 2006), na převažující formy maladaptace školních dětí po přestupu na novou školu (izolace/odcizení nebo začlenění k maladaptovaným vrstevníkům) ve vztahu ke kulturně odlišným prostředím Kanady a USA (Dupere et al., 2015) nebo na menší sociální kapitál žáků mexického původu jako důsledek vyšší meziškolní mobility k jejich školním výsledkům (Ream, 2005). (c) Carson et al. (2013) se zabývají vztahem mezi viktimizací žáků a přestupy, a odhalují přestup jako způsob řešení šikany a jiného ohrožení ve škole, podobně jako Gasper et al. (2012). (c) Odlišně zaměřený výzkum zkoumá, jak může členění žáků do skupin ovlivňovat měření kvality školy (Kramarz, Machin, & Ouazad, 2015).

Zejména díky datové základně longitudinálních sledování se některé výzkumy mohou zaměřit nejen na relativně bezprostřední dopady MM, ale i na její vliv na *různé oblasti dalšího života žáka*. Výzkum Herberse et al. (2013) se zaměřuje na několik typů důsledků v dospělosti: nejvyšší dosažené vzdělání, absolvování školy v normální době, prestiž zaměstnání, uvěznění, depresivní symptomy. Langenkamp (2011) se zabývá vlivem MM na rozvoj rizikových faktorů, nebo naopak resilience, ve vztahu ke vstupu na vysokou školu, podobně jako Jason et al. (1992) zkoumají, nakolik meziškolní mobilita ovlivňuje míru rizikových faktorů dětí v základním vzdělávání. Gruman et al. (2008) šetří vztah MM a rizikových nebo podpůrných faktorů: dopad na školní výsledky, problémové chování, sociální začlenění a vztah ke škole, podpora učitelů. Singh et al. (2014) a DeVlyder et al.

(2015) zjišťují vztah MM a rizika rozvoje psychotických onemocnění. Gasper et al. (2010) se věnují vztahu MM, delikvence a zneužívání návykových látek. Vycházejí přitom z předpokladu zmíněného v souvislosti s dopadem na výsledky vzdělávání, že vztah mezi MM a jejími dopady je spojen s mnoha dalšími faktory a může být klamný. Například různé projevy delikvence mohou být se změnami školy spjaty prostřednictvím skrytých charakteristik, jako například osobnostní nestabilita či narušení rodinných vazeb, nebo mohou být dokonce příčinou spíše než důsledkem změny školy, například když způsobí vyloučení ze školy. Pokud se rodina stěhuje do příznivější lokality nebo dítě přechází do kvalitnější školy, může být vliv změny na delikventní chování žáka naopak pozitivní. McLeer a DeHart (2013) studují vztah mezi různými typy nestability prostředí v dětství, včetně MM, užívání návykových látek a útěky u dívek v ústavním výchovném zařízení. Gasper et al. (2010) shrnují výsledky dalších studií, jež spojují zvýšenou MM s vyšším rizikem násilného chování a časného zahájení sexuálního života. Komplexní provázanost s MM může mít také násilí spojené se šikanou, které může mít dopad jak na duševní zdraví a pohodu, tak na budoucí delikvenci a závislosti.

Dopad meziškolní mobility na školy.

Meziškolní mobilita nemá vliv pouze na přestupující žáky, ovlivňuje i jejich spolužáky a školu jako takovou (*externality*). Je-li zkoumána *na úrovni školy*, mluví se o *school-level mobility*, při které se výzkum zaměřuje na externí vliv přestupujícího žáka (Hanushek et al., 2004). Gibbons a Telhaj (2011) ukazují tři cesty, jimiž MM ovlivňuje výsledky školy: prostřednictvím změny složení žáků (výsledky přicházejících a odcházejících žáků), vlivem přestupu na výsledky samotných mobilních žáků a externím vlivem příchodů a odchodů žáků na stabilní spolužáky. Míra mobility (*mobility rate*), tedy podíl přicházejících a odcházejících žáků, může být různá: Dobson (2008) na vzorku 27 londýnských škol udává nejnižší míru mobility 2,7 % a nejvyšší 32,5 %. Vysoká míra mobility narušuje edukaci a zatěžuje jak žáky, tak zejména učitele nadměrným stresem, a vede k horším průměrným výsledkům všech žáků. Výzkumy se zabývají dopadem na výsledky stabilních spolužáků (Gibbons & Telhaj, 2011), vnímáním meziškolní mobility ze strany učitelů (Lash & Kirkpatrick, 1994; Hacoheh, 2012) a ředitelů škol (Demie et al., 2005), dopadem na plánování kurikula, hospodaření a přijímání personálu (Demie, 2002; Strand, 2002). Přicházející žáci bývají traumatizovaní, mají horší prospěch než odcházející žáci a vyžadují více pozornosti a celkově zdrojů, které se potom nedostávají stabilním žákům, zejména těm se speciálními vzdělávacími potřebami (Demie et al., 2005). Protože je vyšší mobilita žáků

spjata s dalšími rizikovými charakteristikami jejich rodin, které jsou spojené se slabšími školními výsledky těchto žáků, jsou školy s vysokou mírou mobility zároveň školami s vysokým počtem žáků s horším prospěchem (Gibbons & Telhaj, 2011). Vysoká míra meziškolní mobility je také jedním z nejsilnějších indikátorů nízké kvality školního klimatu (Bradshaw et al. 2009, podle Carson et al., 2013).

Meziškolní mobilita ovlivňuje *hodnocení kvality škol*. Pokud bychom hodnotili školy jen podle výsledků jejich žáků, může být hodnocení ovlivněno selekcí, kdy se v některých školách shromažďují žáci s lepšími studijními předpoklady. Postupy hodnocení škol se proto snaží odlišit podíl žáků a podíl školy na kvalitě výsledků žáků. Na přidané hodnotě založené modely určování efektivit školy srovnávají výsledky testování žáků ve dvou časových momentech a z rozdílu ve výkonu usuzují na příspěvek školy k posunu ve výsledcích žáků. Pokud ale do školy přicházejí žáci, kteří se předtím vzdělávali v jiné škole, jsou jejich výsledky závislé také na efektivitě předchozí školy. U mobilních žáků ovlivňuje výsledky i vliv MM, změny bydliště i podnětnost lokality, v níž žák bydlí. Goldstein et al. (2007) proto vytvářejí model hodnocení zahrnující také vliv předchozích škol a na něj navazující Leckie (2009) zkoumá rovněž vliv typu a načasování přestupu a bydliště žáků. Vysoká míra mobility ve škole zároveň zhoršuje výsledky mobilních žáků i podmínky vzdělávání ve škole a v důsledku toho výsledky všech žáků a celé školy. Může tak negativně ovlivnit hodnocení školy (Thompson, Meyers, & Oshima, 2011). Booker et al. (2007) ukazují na zkreslení hodnocení alternativních (charter) škol, které se zdají mít horší výsledky, pokud nejsou zahrnuty odlišnosti v žákovské populaci těchto škol a krátkodobý (1–2 roky) vliv přestupů do škol tohoto typu.

Při hodnocení vlivu školy na výsledky žáků může být MM nejen překážkou, ale také zdrojem neovlivněného poznání školy: Kramarz et al. (2015) ukazují, že je zdrojem informací umožňujícím přesnější měření kvality školy, pokud se využijí data o *compulsory movers*, tedy žáků postupujících na vyšší stupeň vzdělávání do jiné školy.

Prevence meziškolní mobility.

Výzkumu *prevence* meziškolní mobility byla zatím věnována malá pozornost (Fiel et al., 2013), čemuž odpovídá i relativně nízký počet studií (14), jež se na prevenci cíleně zaměřují. Některé výzkumy se věnují způsobům, jak zmírnit dopad MM na žáky (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1996; Nelson et al., 1996; Kerbow, Azcoitia, & Buell, 2003; Eodanable & Lauchlan, 2012), nebo jak snížit četnost MM jako takové (Fleming et al., 2001; Fiel et al.,

2013). Rozsáhlý seznam doporučení pro prevenci přináší Rumberger (2003) a účastníci workshopu o MM (National Research Council, 2010). Jason et al. (1993; 1993b) zjišťují experimentálně účinnost preventivních opatření pro podporu transferujících žáků. Kerbow et al. (2003) představují preventivní program *Staying Put* a vliv nediferencovaných komunitních škol na snížení MM. Fleming et al. (2001) hodnotí efekt programu *Raising Healthy Children*. Různé programy se zaměřují na prevenci posílením sociálního kapitálu rodin a žáků. Fiel et al. (2013) testují program na snížení MM podporou vztahu rodiny a školy FAST (*Families and Schools Together*), Reynolds et al. (1996) se zaměřují na vztah programů rané podpory *Child Parent Center* a školních výsledků dětí, kde je MM zprostředkující proměnnou. Demie, Lewis a Taplin (2005) se dotazují ředitelů škol a Hacoheh (2012) učitelů, jaká preventivní opatření přijímají na podporu mobilních žáků. Tématem souvisejícím s prevencí jsou také postoje učitelů a odpovědnost, kterou na sebe berou ve vztahu k podpoře přestupujících žáků (Lash & Kirkpatrick, 1994).

1.3 Terminologie

Jedním z výsledků přehledové studie je také přehled terminologie. Zahraniční, zejména anglická, terminologie meziškolní mobility je i po desítkách let výzkumu nejednotná, a pokud pomíneme jednotlivé texty přinášející vlastní teoretické modely a vytvářející k nim i vlastní terminologii, postrádá systematické zakotvení v teorii. V následujících odstavcích přináším přehled těchto pojmů spolu s pokusem o jejich hrubé uspořádání; z důvodů přehlednějšího zmapování spíše než hledání systému. V hrubém členění je možné rozdělit výrazy do dvou skupin: na termíny označující jev jako takový, plnící zároveň funkci klíčových slov, a dále na výrazy používané v textech jako synonyma těchto základních termínů nebo označující dílčí kategorie MM.

Ani v první skupině klíčových spojení není možné vysledovat systematický a cílený trend v užívání termínů. V textech významně převažuje termín *school mobility*, kterému odpovídá ve španělštině *movilidad escolar* (Zamora, 2011; Zamora & Moforte, 2013) a ve francouzštině *mobilité scolaire* (François & Poupeau, 2008). V angličtině se vedle tohoto termínu používá také spojení *pupil mobility* (téměř výhradně v oblasti vědecké komunity Velké Británie), který by byl možná vhodnější pro jasnější zdůraznění toho, že jev MM je definovaný z perspektivy žáka, který přestupuje z jedné školy na druhou. Tomuto termínu odpovídá francouzský termín *mobilité des élèves* (François & Poupeau, 2008). Analogický a méně často používaný termín *student mobility* je v některých textech užíván jako termín

zastřešující jak školní (*school mobility*), tak prostorovou mobilitu žáků (National Research Council, 2010). V evropském kontextu je ale nejednoznačný, protože totožné spojení se používá pro zahraniční studijní pobyty vysokoškolských studentů. Termín *school transfer* obvykle označuje jednotlivý případ změny školy v textech, kde je projev jako takový užívaný některý z výše uvedených termínů, ale v některých studiích je termínem označujícím obecně jev meziškolní mobility (např. Jason et al., 1992), a ukázalo se nezbytné zařadit ho mezi klíčová slova pro rešerši.

Široká skupina dalších spojení je představena v následujícím textu a v tabulce 2. Uspořádání tabulky sleduje nejčastější rozlišení, které je v terminologii MM zahrnuto, a tím je vymezení nenormativní MM oproti normativním změnám školy. Častými termíny tohoto rozlišení jsou transfer a tranzice: jednotlivý případ meziškolní mobility je obvykle označován jako *přestup (transfer)*, na rozdíl od *postupu (tranzice)* žáka z nižšího ročníku do vyššího, nebo z jednoho stupně školy do následujícího po úspěšném zakončení nižší školy. Někteří autoři ale takto nerozlišují a používají termín tranzice pro všechny změny školy, nebo naopak pouze pro postup z jednoho ročníku do druhého bez změny školy (Galton et al., 2000). Různá spojení užívaná pro označení MM vyzdvihují různé aspekty, jako je přítomnost postupu žáka na vyšší úroveň vzdělávání, normativnost změny (Warren-Sohlberg et al., 1998; Fleming et al., 2001), moment načasování změny, jak ukazuje tabulka. Někteří autoři užívají nebo zavádějí v rámci svého výzkumu specifickou terminologii. Langenkamp (2011) podtrhuje termínem *solitary transitions* fakt, že žák mění školu bez svých spolužáků. V kontrastu k neukončení studia (*dropping out*) se transfer někdy označuje *dropping down* (Lee & Burkam, 1992). Přestupy žáků v již rozběhlém školním roce se označují také jako *intra-year transiency* nebo *mid-year nonpromotional student mobility* (Grigg, 2012). Pokud změna školy zahrnuje více než 30 % kohorty v dané škole, označuje se jako *structural move*, často jde o tranzice, tedy postup z nižší školy na vyšší, kde velká část skupiny zůstává zachována (Booker et al., 2007), u nás by tomu odpovídal odchod více žáků ze třídy na víceletá gymnázia nebo přechod třídy (většinou po 5. ročníku) z neúplně do plně organizované základní školy. V britské terminologii Dobson (2008) rozlišuje mezi *institutional movement* (přestup, který není vázaný na změnu bydliště, na rozdíl od *international* nebo *internal migration*; může být i skrytou formou vyloučení žáka) a *individual movement* (např. při změně umístění dítěte v pěstounské péči). Vedle *pupil mobility* se v britské terminologii užívá také *pupil turnover*, *transience*, *turbulence*, spolu s *transient* nebo *turbulent pupil* (Demie, 2002). *Student-level mobility* je chápána z perspektivy žáka měnícího školu, zatímco *school-level mobility* je

pojímána jako kumulativní charakteristika celé školy jako organizace z hlediska celkového počtu žáků přicházejících nebo odcházejících na jiné školy (např. Reynolds, Chen, & Herbers, 2009).

Meziškolní mobilita se často vyskytuje v souvislosti se změnou bydliště a rozlišuje se od prostorové mobility (*residential mobility*). Někdy se označuje jen samotná změna, bez ohledu na to, zda jde o změnu školy, nebo bydliště – *move*, spolu s termíny *stabilita* versus *mobilita*. Swanson a Schneider (1999) upozorňují na důležitost tohoto rozlišení a dělí mobilní žáky do čtyř kategorií: na ty, kteří nemění školu ani bydliště (*stayers*), kteří mění pouze bydliště (*movers*), kteří mění pouze školu (*changers*) a kombinaci obou změn (*leavers*). Žáci nucení systémovými příčinami změnit školu, například při postupu na druhý stupeň ze školy, která má pouze první stupeň, jsou *compulsory movers* versus *non-compulsory movers* (Kramarz, Machin, & Ouazad, 2012). Tuto terminologii přebírá také Grigg (2012), který vytváří model kategorizující MM na základě dvou charakteristik změny školy: načasování, tedy zda probíhají v průběhu školního roku, nebo o velkých prázdninách (*during a between academic years*), a jestli jsou dobrovolné, nebo povinné (*non-compulsory a compulsory*). Vznikají tak čtyři kategorie změn školy: *between compulsory* (v podstatě normativní tranzice), *during compulsory* (vyloučení žáka z kázeňských důvodů), *between non-compulsory a during non-compulsory* (např. kvůli stěhování rodiny, strategické změny školy, přeřazení do speciálního vzdělávání).

Zatímco zahraniční terminologie ještě není stabilizovaná, jednotná ani systematická, česká terminologie je vytvořena jen z části. Při hledání vhodného českého termínu vycházím z faktu, že převažujícím a jednoznačným termínem v zahraničním výzkumu je spojení *school mobility*, kterému by odpovídalo české spojení *meziškolní mobilita*⁵ jako alternativa k *fluktuaci* (Gabal Analysis & Consulting, 2009). Přesnějším a úplnějším výrazem, který by zahrnoval sémantiku spojení *pupil/student mobility* je spojení *meziškolní mobilita žáků*. Jeho nevýhodou v běžném užívání je délka. Pro jednotlivý *přestup* se objevuje i v české literatuře synonymum *transfer* pro odlišení od normativních změn školy – *postupů* čili *tranzicí* (Dvořák & Vyhnálek, 2019).

⁵ Nevýhodou je snad jen existence podobně znějícího a hojně užívaného termínu vzdělanostní mobilita se zcela odlišným významem.

Tabulka 1

Anglická terminologie meziškolní mobility

Hledisko	Normativní změna	Nenormativní změna
jednotlivý případ obecně	postup/tranzice	přestup/transfer
MM obecně	stability	mobility
		move, move to another school
		school change
		switching school
		pupil turnover
		transience
		turbulence, turbulent pupil
	dropping down	
přiliv a odliv žáků ze školy		outward mobility, inward mobility
změna stupně vzdělávání	promotional school change	nonpromotional school change
	vertical transition	horizontal transition
	upward transfer, downward transfer	horizontal transfer, lateral transfer
normativnost změny	normative transition	non-normative transition
	scheduled transfer	unscheduled transfer
načasování změny	on-time educational transition	off-time educational transition
	between compulsory movement	during compulsory movement
		between, during non- compulsory movement
souvislost s kohortou		solitary transition
souvislost se systémem		non-structural exit
souvislost se změnou bydliště	institutional movement	international migration,
		internal migration
		individual movement
žáci	stable student	mobile student

		student that exchange
	stayers	switchers movers changers leavers
přestupy během školního roku		intrayear transiency
		midyear nonpromotional student mobility

1.4 Závěry přehledové studie

Záměr zmapovat výzkum MM v poměrně dlouhém období 25 let narazil na řadu úskalí. Vyhledávání textů ukázalo již od počátku úzké geografické ohraničení situující téměř všechny studie do výzkumných komunit USA a Velké Británie. Jediné dva nalezené kontinentální evropské (francouzské) texty se sice jevem MM zabývají, ale jejich těžištěm je spíše politika svobodné volby školy. Jejich ponechání v přehledové studii bylo tedy vedeno i snahou o reprezentaci evropských textů. Otázka byla, zda evropské texty mimo Velkou Británii skutečně chybí, nebo je jen těžké je nalézt. Snaha o nalezení nových textů mimo rámec daný kritérii přehledové studie přinesla spíše potvrzení toho, že výzkum meziškolní mobility chybí nejen v Česku, ale i v kontinentální Evropě. Pro oblast německy psané literatury byl nalezen pouze švýcarský text Stammové (2009), v němž se konstatuje, že v německém prostředí studie k transferům (*außerplanmäßiger Schulwechsel*) chybí.⁶ Ani tato autorka k této problematice další práce nepublikovala. Nejnovější německá statistická zpráva (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, s. 73) přináší informaci, že o přestupech mezi školami stejného typu v Německu chybějí i popisná data. Statistiky publikované v poslední době naznačily převažující „sestupný“ charakter přestupů v nižší sekundární škole, kdy 60 % přestupů směřuje do jiného typu školy vnímaného jako méně prestižní a jen 20 % je hodnoceno jako vzestup, přičemž mezi žáky „odpadajícími“ z akademičtější orientovaných typů škol jsou disproporčně více zastoupeny děti z rodin migrantů (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Ve vlámském prostředí se v podobném smyslu mluví o

⁶ Symptomatické je, že i její německy psaný článek, který mapuje kvantitativně jev ve Švýcarsku s cílem otevřít další diskusi, užívá v titulu anglický výraz (*Mobile Kinder*) a německé upřesnění je obsaženo až v podtitulu.

efektu vodopádu, kdy v průběhu nižší sekundární školy žáci z akademicky orientovaných tříd jednosměrně „přepadávají“ do technicky nebo profesně orientovaných tříd (Starý et al., 2012). Hledání italských textů mimo velké databáze nepřineslo žádné výsledky, *mobilità scolastica* se týká přestupů učitelů, podobně neúspěšné bylo hledání ve španělských textech. K českým textům jsem se vyjádřil v úvodu. Nešlo ale o systematický postup.

Vytváření přehledové studie naráželo od počátku na různorodost témat a postupně také na vysoký počet textů: obojí je překážkou systematického posouzení a představení výzkumu MM. Rozšiřování korpusu studií bylo způsobeno zejména nejednotností terminologie (k původnímu termínu *school mobility* bylo nutné přidat také *pupil mobility* a *school transfer*, které přinesly nové texty týkající se téhož jevu). Zůstává přitom otázkou, zda by nové výsledky přinesla ještě jiná klíčová slova. Další příčinou rozšiřování byl různý záběr vyhledávacích databází: po zařazení databáze *Scopus* se objevily nové texty (příjemným překvapením bylo, že i kvalitativní výzkumy), které rešerše ve *WoS* neukázala.

Nedostatek kvalitativních textů ovlivňuje povahu výzkumu MM. Přes stálé snahy o zdokonalování metod kvantitativní výzkumy narážejí na limity možnosti porozumění zkoumaným jevům, což připouštějí i mnozí autoři těchto studií, jako například Gasper et al. (2012) zdůrazňující „potřebnost kvalitativních a etnografických výzkumů, které by pomohly sledovat více zblízka trajektorie stabilních a přestupujících studentů a jejich rodin“. Z hlediska typu výzkumu je pět studií kvalitativních a tři smíšené, oproti 77 kvantitativním. Tento nepoměr se ještě zvýrazní, pokud se zaměříme pouze na texty v databázi *WoS*, kde se neobjevil žádný kvalitativní výzkum. Může to ukazovat na propojení nároků na kvalitu výzkumu s typem jeho designu, což ale v důsledku může vést k nevyváženosti celkového poznání fenoménu. V našem případě se například poznáním samotného procesu přestupu cíleně zabývají pouze dvě kvalitativní studie (Rhodes, 2008; Messiou & Jones, 2015).

Nevyváženost výzkumu z hlediska pokrytí jednotlivých momentů jevu MM je v přehledové studii zakryta metodou kódování témat, čímž jsou zachycena i témata z hlediska dané práce vedlejší. Pokud by se mapování zaměřilo pouze na hlavní cíle výzkumů, obraz by vypadal odlišně. Zcela by převážily výzkumy dopadu MM na vzdělávání, ale téměř by vymizely výzkumy zabývající se charakteristikami dítěte, rodiny nebo školy a popisu samotného procesu, jeho frekvence nebo načasování. V procesním schématu je tak pokryta téměř jen třetí fáze, ve které by zcela převažoval dopad přestupů na prospěch a dokončování školy: díky dlouhé tradici je možné vidět tento výzkum v jeho vývoji, vedeném snahou o hledání

stále přesnějších nástrojů rozlišení vlivu různých faktorů a postaveném na silné a stále dlouhodobější datové základně rozsáhlých kvantitativních longitudinálních programů. Toto zaměření výzkumu je provázáno s tématem sociálního začlenění přestupujícího dítěte a jeho rodiny, které však jako samostatný předmět tvoří o poznání tenčí větve výzkumu. Další silnou oblastí výzkumu je více politicky zaměřené téma vztahu MM a podpory volby školy včetně dopadu na kvalitu vzdělávání a na výsledky žáků. Ostatní témata jsou spíše ojedinělá, i když obvykle napojená na oporu silných větví zmíněných směrů výzkumu.

Uspořádání množství různorodých textů vyžadovalo nalezení klíče k jejich rozčlenění. Volba procesního modelu prezentovaného ve studii Burkama, Leové a Dwyerové (2009) se ukazuje jako optimální, protože vychází ze struktury zkoumaného jevu MM, který je pojátkem všech textů i témat. Nevýhodou tohoto uspořádání je, že neodpovídá členění studií z hlediska jejich hlavních cílů, ale je výsledkem kódování, které proběhlo v tématech, jimiž se výzkumy zabývají s různou mírou priority. Tento postup rozšiřuje pole témat a lépe mapuje výzkumy z hlediska jejich příspěvku k poznání MM. Pokud bych postupoval pouze podle hlavních cílů výzkumů, mnoho témat by zůstalo skryto. Při sdružování takto získaných výsledků se ale mohou vedle sebe ocitát texty svým hlavním tématem vzdálené. Velká „košatost“ výsledného přehledu je na překážku jednotícímu systematickému posouzení, ale dobře ilustruje povahu korpusu studií. Ukazuje se, že výzkumu MM chybí silné teoretické zázemí, které by napomohlo i větší systematičnosti v uspořádání výsledků výzkumů. I když jsou některé teorie (zejména psychologické, sociologické a ekonomické) opakovaně jmenovány, nebývají až na výjimky explicitním východiskem výzkumů.

Nedostatek systematického teoretického zázemí zkomplikoval také začlenění kapitoly o terminologii. Nebylo možné ji uvést jako součást úvodního konceptuálního a terminologického vymezení tématu, protože je výsledkem analýzy textů a znovu ilustruje poměrně malou systematičnost výzkumů. Proto je zařazena až na konec přehledu témat.

1.5 Příčiny a proces MM jako mezera v empirických studiích

Ve výzkumu MM zůstávají mezery zvláště ve dvou oblastech: velmi málo výzkumů se věnuje (1) příčinám a (2) samotnému průběhu přestupů žáků, převaha se zabývá dopady MM na různé oblasti života žáků a škol, zejména na školní výsledky.

Příčinami přestupů se podrobněji zabývá jen několik studií. Rumberger et al. (1999) zkoumali MM v Kalifornii; s určitým překvapením zjistili, že značná část přestupů ve

zkoumaném vzorku žáků je reaktivní a souvisí se situací ve škole spíše než s charakteristikami rodin. Největší skupina přestupů byla iniciována samotnými žáky, kteří se v původní škole necítili dobře. Neplánovaně se s příčinami a procesem přestupů setkal Kerbow (1996) ve výzkumu zaměřeném na celkový pohled na mobilitu žáků v jedné čtvrti Chicaga. Zjistil, že velká část (40 %) přestupů nebyla vázaná na změny bydliště. Mezi školami na poměrně malém území čtvrti probíhala intenzivní výměna žáků (jen 50 % žáků zůstávalo ve škole déle než 3 roky, v extrémních případech byla ve školách stabilní jen třetina žáků). Většina rodin uváděla příčiny vázané na školu: nedostatek bezpečí nebo příležitostí ke studijnímu úspěchu. Fakt, že v naprosté většině žáci přecházeli do téměř identického typu školy, nebo se po letech vraceli do původní, by mohl ukazovat transfer jako strategii nového začátku.

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

2 Teorie

Případová studie by zůstala „pouhou ilustrací“ (Yin, 2009) bez teoretického pozadí a „analýzy, která hledá propojení – snaží se propojit myšlenky a najít vysvětlení“ (Thomas & Myers, 2015, s. 123). Jak již bylo rozvedeno v úvodu (s.13), ze skupiny teorií relevantních pro analýzu případových studií jsem vybral sociologické teorie J. Colemana a P. Bourdieu.

2.1 Teorie sociálního kapitálu J. Colemana

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

I přes významný vývoj a četné operacionalizace Colemanovy teorie (C)⁷ sociálního kapitálu v posledních desetiletích (viz např. Parcel, Dufour & Zito, 2010; Scrivens & Smith, 2013; Šafr & Sedláčková, 2006), jsem jako vhodnou pro kvalitativní analýzu vybral původní Colemanovu definici a typologii sociálního kapitálu, jejíž užitečnost vidí její autor především pro kvalitativní analýzu sociálních systémů (1994, s. 305). Sociální kapitál je definován svou *funkcí* jako *soubor entit*, které spočívají *v sociálních vztazích* a usnadňují *jednání aktérů* v rámci struktury, takže jim umožňují dosahovat cílů, které by bez těchto zdrojů nezískali (Coleman, 1988). Autor přináší výčet druhů (forem) sociálního kapitálu a zdůrazňuje, že jde o skutečnosti, které mohou být zkoumány i z jiných hledisek. To, co z nich dělá sociální kapitál je právě jejich funkce, umožňující dosáhnout cílů v daném prostředí (1994, s. 305). V našem případě se zaměřujeme na skutečnosti, které žák a rodina

⁷ V textu budeme označovat teorii sociálního kapitálu J. Colemana jako (C), a teorii sociální praxe P. Bourdieu jako (B).

považují za zdroj bezpečí a úspěšnosti dítěte ve školním prostředí. Základní druhy sociálního kapitálu, které Coleman uvádí, jsou:

1. závazky a očekávání na ně vázaná,
2. spolehlivost nebo důvěryhodnost (*trustworthiness*),
3. tok informací,
4. pravidla a sankce.
5. Na základě analýzy případů k nim přidáváme podpůrnou a vývojovou funkci vrstevnických vztahů, na jejichž nedostatek v základních teoriích sociálního kapitálu poukazuje Brown (2012).

Závazky a očekávání můžeme chápat jako vzájemnost služeb, které si členové sociální sítě navzájem prokazují. Pokud někdo prokáže službu druhému, očekává, že se druhý v budoucnu zachová podobně: má očekávání, zatímco druhý na sebe přijetím služby bere závazek. Vzájemná závislost a výměna mezi členy skupiny posiluje tuto formu sociálního kapitálu, zatímco nezávislost jednotlivců ji oslabuje (Coleman 1994, s. 307).

Pro fungování kapitálu postaveném na vzájemné provázanosti členů skupiny je nezbytná důvěryhodnost splnění závazku. Pokud očekávání nejsou naplňována, sociální kapitál chybí a aktivity postavené na reciprocitě služeb se hroučí. Ve skupině, kde je velká míra sociální disgregace, budou těžko fungovat aktivity jejichž úspěch závisí na vzájemné důvěře v reciprocitu závazků a očekávání (Coleman 1994, s. 309). Spolehlivost a důvěra mohou být vnímány jako základní charakteristika klimatu školy.

Základem efektivní akce jsou dobré informace. Získávání informací je náročné na čas a pozornost. Síť sociálních vztahů může být důležitým zdrojem vybraných informací, upozorňující na to, co je klíčové, šetřící čas a námahu, vytvářející příležitosti a příznivé podmínky (Coleman 1994, s. 310).

Efektivní normy, a sankce které jim dávají efektivnost, jsou silným i když zároveň křehkým a dvojznačným zdrojem sociálního kapitálu. Podporují efektivnost, omezují nepřijatelné chování, mohou podporovat nezištnost nasazení se ve prospěch celku, a tak podporovat fungování a rozvoj sociálních skupin. Normy jsou buď interiorizované, nebo podpořené vnějšími opatřeními. Omezující funkce norem je základem jejich ambivalence (Coleman 1994, 310n).

Začlenění do skupiny vrstevníků je předpokladem i projevem zdravého vývoje dítěte a škola je obvykle hlavním prostorem, kde se odehrává. I zde jde o zdroj, který spočívá na sociálních vztazích a můžeme ho začlenit mezi sociální kapitál.

Jednou z charakteristik sociálního kapitálu je, že se může vytvářet jako vedlejší produkt aktivit zaměřených k jinému nebo užšímu cíli. Někdy se vytváří téměř bez investice, jindy je naopak jeho vytváření záměrné a nákladné.

Svou povahou je sociální kapitál obecným dobrem, atributem sociální struktury, a nemůže být vlastněný jednotlivcem. Svou společnou povahou je sociální kapitál závislý na spolupráci, komunikaci a vzájemných vztazích. Pokud někdo opustí určitou skupinu, může tím narušit sociální kapitál dané skupiny a sám se ochudit o vztahy a v nich spočívající sociální kapitál. Celková ztráta daná například stěhováním nebo změnou školy tak může být, kvůli zpřetrhání vztahů a ztrátě sociálního kapitálu, větší, nežli zisk daný cílem mobility (1994, s. 316).

Pro analýzu formuluji předpoklad, že rodiče jsou zvláště vnímaví pro sociální kapitál dítěte ve škole, který považují za hlavní zdroj bezpečí a optimálního rozvoje lidského kapitálu, a když zaznamenají jeho nedostatek, hledají jiné prostředí, kam dítě svěřit. Teorie C úzce souvisí s teorií racionální volby: chápe MM především jako strategický krok hledání lepších podmínek pro vzdělávání (Zamora & Moforte, 2013).

2.2 Teorie sociální praxe P. Bourdieu

Francouzský filosof a sociolog P. Bourdieu se pokusil vytvořit sjednocující teorii sociální praxe (B), která by překlenula dichotomii objektivnosti a subjektivnosti ve vztahu jednotlivce a společnosti (Bourdieu, 1989; 1998). Rodila se v antropologickém výzkumu etnických společenství v severní Africe a procházela vývojem provázeným rozpory uvnitř teorie jak u samotného autora, tak u autorů na něj navazujících, což komplikuje její použití a může vést k odlišnostem v její aplikaci a ke sporům (což je ostatně v oblasti výzkumu vítaný moment) o její správnost. V následujících několika odstavcích proto spíše než shrnutí rozsáhlé a komplikované teorie nabízím některé důrazy, které v teorii (a pro které teorii) volím.

V naší analýze používám teorii B jako teorii *pole organizovaného soupeření*. V sociálních a psychologických vědách jsou teorie pole, podobně jako ve fyzice (která je pro ně inspirací), užitečným modelem pro zkoumání jevů, u nichž je možné empiricky zaznamenat vliv celku

na jednotlivé prvky, ale není možné zkoumat mechanismus působení. Chybí přímo pozorovatelný kontakt mezi prvky, takže nositelem působení je postulována právě (trochu záhadná) realita pole (Martin, 2003).

Kongruentní s našimi případy (případovými studii) je B teorie především proto, že je holistickým a dynamickým přístupem k sociální realitě, opírajícím se o perspektivu jejích dílčích pozic. Jak podtrhuje Martin (2003, s. 35), teorie pole není statický formální systém, ale (dynamický) analytický přístup, opírající se o to, že „pravidelnosti probíhají na úrovni situací, a čím více jdeme do hloubky v partikulárním případě, tím *více* odhaluje obecné principy“, takže „pozornost jednotlivostem případu nevede k vytváření epizodického obrázku, ale je neoddělitelná od důrazu na úplnost a syntézu typické pro teoretiky pole“ (kurzíva původní).

Bourdieu sám předkládá svou teorii jako otevřený model poskytující „myšlenkové nástroje“, tedy konstrukty jako pole, habitus, kapitál. Vymezuje se vůči redukcionistickým (ekonomizujícím) teoriím, výslovně marxismu, a definuje pole široce jako „multi-dimenzionální prostor pozic“ (Bourdieu, 1985). Zdůrazňuje vztahovou a symbolickou dimenzi (Bourdieu, 1998), která se podílí na vytváření obrazu reality. Pole je tvořeno celkem všech vzájemných vlivů pozic, takže každá pozice se na působení pole podílí, a je polem zároveň ovlivňována. Pole má svou strukturu, která se v rámci pole reprodukuje a je ve vztahu k dalším polím, zejména poli moci. Struktura pole strukturuje jednotlivce na určité pozici a ten zase strukturuje pole. Soubor individuálních dispozic jedince strukturovaný polem je označován termínem *habitus*. Dynamická vzájemná (a vzájemně se strukturující) interakce mezi habitem a polem je základem sociální praxe jednovce a jádrem teorie B (Bourdieu, 1985).

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

Každodennost je zejména hrou v rámci pravidel, kdy se každý z hráčů snaží o zisk v rámci možností vlastní pozice. Předpokladem je přiměřený kapitál, který je možné do hry vkládat, a smysl pro pozici. Smysl pro pozici je praktická schopnost (*mastery*) pohybovat se v poli z

vlastní pozice, rozumět tomu, co pozice umožňuje a co ne. Vědět, kde je moje místo, udržovat správné distance a umět se přizpůsobit (Bourdieu, 1985). Základem smyslu pro pozici je habitus formovaný polem a praxí ve vztahu k poli: *ontologická komplicita*, která mezi polem a habitem vzniká. Pokud se jednatel nachází ve svém poli, které ho formovalo, je jako „ryba ve vodě“. Taková situace nemusí být pro něj výhodou, může ho fixovat v podřízené nebo nespravedlivé pozici, ale přináší klid samozřejmosti v dosahování přiměřených cílů. Hra nebo boj sice probíhají, ale způsobem, který je polem legitimizován a usnadňován. Pole je v takové situaci natolik samozřejmé, že obvykle není reflektované: člověk se v poli umí skvěle pohybovat, ale zároveň ho vlastně nezná, nevidí, nereflektuje.

Druhá úroveň hry, *hra o pravidla*, vyžaduje (a vytváří) pohled z jiné perspektivy, narušení ontologické komplicity a reflexi struktury pole. Je vlastně tou podstatnou hrou o povahu sociální reality, která ale zároveň její možnosti do značné míry určuje a omezuje (Bourdieu, 1985). Určovat pravidla je možné z pozic autority, což jsou pozice s významným symbolickým kapitálem spojené s polem moci. Symbolický kapitál je ve vztahu k dalším druhům kapitálu (materiální, sociální, kulturní) kapitálem „odlišného řádu [...] zajišťujícím společenské uznání, jehož zisk je ve svých důsledcích totožný se ziskem moci a je konečným cílem všech sociálních bojů [...] ve všech sociálních polích.“ (Růžička & Vašát, 2011, s. 130). Snaha o ovlivnění pravidel z jiné pozice, než z pozice v poli legitimní autority, narušuje strukturu pole a vyvolá pravděpodobně silnou odezvu pole.

Pro použití teorie pole je důležitou otázkou vymezení jednotlivých polí. Kde jsou hranice pole, které budeme zkoumat? Vymezení pole vychází zevnitř konkrétního pole, je určeno empiricky silovou hrou mezi jeho pozicemi a není možné je určit a priori. Pole končí tam, kde končí jeho působení. Přesto je obvykle pole ohraničené institucionalizovanou bariérou, která do určité míry brání vstupu. Někdy bychom předpokládali existenci pole díky nějak vymezené sociální sféře, ale zjistíme, že v takto vymezeném sociálním prostoru chybí dynamika pole. Jinde se projevuje v prostoru, který není předem jasně označen jako jasně delimitovaná kategorie (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Mohli bychom stanovit soubor otázek, které by pomohly testovat zkoumanou realitu vymezenou případem jako sociální pole ve smyslu B: Souvisí spolu pozice tak, že by se navzájem definovaly ve vztahu k dalším pozicím? Mají pozice aktivní kapitál, který je používán ve společném prostoru s ostatními pozicemi? Uplatňují se mezi pozicemi vztahy moci? Existuje doxa, tedy správný způsob vnímání a jednání ve vztahu k dalším pozicím,

vnímaný a prakticky uskutečňovaný ze všech pozic? Je možné chápat vzájemné jednání aktérů tak, že je ovlivněno způsobem, který se nedá odvodit pouze od individuálního jednání, tedy je patrný vliv pole?

V souladu s dalšími autory (např. Ladwig, 2014; Ho, 2009; Bæck 2004) budeme pracovně považovat za pole sociální prostor školy, v němž se setkávají učitelé, žáci, rodiny a místní komunita ve vztahu k poli moci zprostředkovaným zejména školským systémem.

Jak konkrétně poznávat strukturu pole? Pole můžeme mapovat především zaznamenáváním sil, které v něm působí, a kapitálu, který je v něm aktivní. Kapitál neexistuje jinak než v rámci nějakého pole, dodává poli energii, moc jeho nástrojům produkce a reprodukce, jejichž distribuce je strukturou pole jako takového, a moc nad pravidly (pravidelnostmi) pole, které určují způsob produkce zisků. Pro poznání pole je důležitá praxe, jednání aktérů: „Strategie aktérů závisí na jejich pozici v poli, to znamená na rozdělení specifického kapitálu, a na tom, jak vnímají pole, v závislosti na úhlu pohledu, který na pole mají z určitého konkrétního místa pole“ (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 101). Můžeme se přitom setkat s praxí a pohledem aktérů, jejichž habitus je v souladu s polem, i těch, kde tomu tak není. První přináší poznání pole díky podobnosti, druhé díky kontrastu a reakcím, které v poli vyvolává. Analýza pole tak musí mít na zřeteli jak jednotlivce, jeho praxi, jeho habitus ve vztahu k poli, a zároveň celé pole, jeho reakci na způsob, jakým se jednatel ve své pozici pohybuje.

I přes rozsáhlost a komplexnost Bourdieova teoretického systému se zdá, že konstrukty sociálního pole, habitů, kapitálů a hry jsou v teorii natolik centrální a zároveň velmi obecně pojaté, že je možné na nich postavit analýzu případů, aniž by vyznívala neúplně v míře, že by ve vztahu k teorii ztrácela smysluplnost.

Vhodnost obou teorií pro analýzu případů se postupně ukazovala při hlubším seznamování s daty, a ještě více vynikla při prohloubeném studiu obou modelů s cílem použít je pro interpretaci případů. Jejich hodnota pak stoupala v iterativním procesu analýzy, kdy se teoretické modely a soubory dat osvětlovaly navzájem. Mám za to, že zatímco výše prezentované stručné představení modelů může pro odborníka na tyto autory vyznívat příliš zjednodušeně, plně se zhodnotí v interakci s daty.

3 Metodologie

3.1 Výzkumný problém, otázky a cíle

Výzkumný problém

Výzkumný problém je skutečnost, „která udivuje mysl a klade jí výzvy“ (Dewey, 1938 cit. in Merriam, 1998) a vyvolává tak touhu po zkoumání. Jedním z důvodů, proč je téma transferů zájem vzbuzujícím problémem, je jeho schopnost odhalovat skrytý život školy. Jako se vlny sonaru odrážejí při přechodu mezi útvary s odlišnou hustotou v hlubinách, tak je transfer projevem střetů vyvolávajících „vlny“, které odkrývají edukačně významné struktury ve složitém sociálním prostředí školy. Kde jsou problémy a překážky, tam se ukazují výzkumná témata, *issues* případových studií, jak reflektuje svým neopakovatelným stylem Stake: „Nějak jsem si navykl hledat důvěrné poznání nějaké entity v pozorování toho, jak se utkává s překážkami a řeší problémy. Asi je to důsledek mé práce na evaluacích. Ale nemyslím si, že by to byla nějaká fixace na neúspěch: je to spíš přesvědčení, že povaha lidí a systémů se nejvíce odhaluje v jejich bojích“. (Stake 1995, s. 16)

Přehledová studie výzkumných témat pomohla zúžit potenciálně širokou oblast zájmu na několik hlavních mezer v současném výzkumu MM:

1. příčiny nebo důvody přestupů žáků,
2. proces přestupu,
3. kvalitativní studie,
4. situace v České republice.

Většina dříve publikovaných studií je kvantitativní, a i když pracují mnohdy s rozsáhlými vzorky a velkým množstvím proměnných, mnoho faktorů zůstává neznámých; k tomu např. Gasper a spolupracovníci v závěru svého výzkumu poznamenávají: „je zřejmé, že abychom mohli lépe porozumět procesu, který se skrývá za meziškolní mobilitou, potřebujeme více kvalitativních a etnografických výzkumů, které by pomohly sledovat více zblízka trajektorie stabilních i přestupujících žáků a jejich rodin“ (Gasper et al., 2012, s.514).

Výzkumné otázky

Problém generuje otázky, jež jsou jedním z hlavních nástrojů tvorby případové studie. Pomáhají udržovat postup zkoumání případu dobře zacílený, jsou dynamickým momentem,

který propojuje konkrétní situaci případu s teoretickým zájmem výzkumníka (v podobě *issues*, viz Stake 1995), zužují a strukturují množství dat, a zajišťují, aby byl výzkum proveditelný (Yin, 2009).

Hlavní výzkumnou otázku je možné formulovat: „Jaký je soubor příčin, které vedou v jednotlivých případech k rozhodnutí rodiny změnit školu, a jaký je průběh transferu žáka do cílové školy?“

Ta se konkretizuje v dílčích otázkách:

1. Jaká byla historie transferu – od první chvíle, kdy se začaly objevovat důvody pro změnu školy, přes jeho realizaci, až po hodnocení jeho dopadu?
2. Kdo byli hlavní aktéři transferu, jak se liší jejich perspektivy?
3. Jaké důvody změny školy uvádějí jednotliví aktéři a jak nyní hodnotí výsledek?
4. Jak probíhala komunikace mezi hlavními aktéry (rodiče, dítě, učitelé, ředitelé...)?
5. Jak na transfer reagovali představitelé školy, z níž dítě přecházelo a do níž přecházelo, jaká byla poskytnuta podpora?
6. Které z teoretických předpokladů/modelů umožňují dobře interpretovat naše zjištění?

Volba výzkumného designu

Jaká je vhodná výzkumná metoda pro zodpovězení výzkumných otázek? Kvalitativní vícepřípadová studie byla první volbou „na jisto“ při hledání výzkumného designu pro poznání transferů žáků jako dynamického současného jevu, který je „*sociální a vztahovou konstrukci, která probíhá mezi rodinou a školou* a která zahrnuje různé zkušenosti, emoce a očekávání“ (Zamora & Moforte, 2013, s. 59). Je několik charakteristik případové studie, které ladí s předmětem i cíli výzkumu. Mareš (2015) zdůrazňuje celek a hloubku sondy do složitého jevu, když vystihuje případovou studii jako výzkumný přístup, který je „celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu a zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění“. Thomas a Myers (2015, s. 17) tvrdí, že právě schopnost uchopit dynamickou komplexnost sociální reality je základem popularity případových studií v oblasti výzkumu, a zachycení jedince v kontextu prostředí, kde je jeho jednání určováno interakcí mezi aktéry a situacemi, jako jejich podmínku *sine qua non* (s. 21). Také klasikové metodologie případových studií

podtrhují živost a dynamičnost případů i případových studií. Případové studie jsou „typicky o komplexním chování, které probíhá v komplexním kontextu reálného světa“ (Yin, 2009), a studují případ, který je „dynamický, operuje v reálném čase, jedná se záměrem, vypořádává se s překážkami, často má silné vědomí sebe, setkává se s dalšími případy, které nemohou být ve studii zachyceny, ale jsou součástí minulosti a budoucnosti, která patří k celkovému obrazu“ (Stake, 1995).

Základní charakteristiky případové studie, které jsou zároveň i základními metodologickými vodítky shrnuje Yin (2009) následovně:

1. pole působnosti (scope) případové studie:

- zkoumá současný jev (případ) do hloubky v reálném kontextu, zejména
- jsou-li hranice mezi jevem a kontextem nejasné;

2. znaky (features) výzkumu:

- zabývá se situací, kdy je pro nás důležitých mnohem více proměnných než jednotek analýzy,
- výsledek závisí na mnoha zdrojích dat, které musí konvergovat (triangulovat) a
- staví na rozvinutí teoretických propozic, které byly vodítkem sběru dat a analýzy.

Vymezení případů

Stanovení hlavních témat, *issues*, více-případové studie, souvisí s vymezením případů. V začátku výzkumu byla jednou z hlavních otázek zdánlivě prostá, ale ve skutečnosti záludná otázka: co je vlastně případem pro případové studie transferů? Snaha vymezit případ byla součástí hledání na začátku výzkumu i v průběhu analýzy případů. Případy jsou případy (přestupujících) dětí. Zaměřuji se na jejich přestupy jako na něco, co funguje v kontextu vztahů (škol, rodiny). V případě Evy by bylo otázkou, zda případem není spíš její matka, nebo její rodina ve vztahu ke školám. V případě Ondry a Daniely je zřejmější, že jde o případy dětí. Označit za případy jednotlivce není zcela přesné, protože jejich život přesahuje důležitou ale přesto dílčí epizodu transferu. Ta zahrnuje, často dramatickým způsobem, i životy dalších aktérů, zejména rodičů a učitelů.

Označíme tedy případy jako „případ přestupu Evy“, „případ přestupu Ondry“, „případ přestupů Daniely“, s tím, že jsou neoddelitelné od konkrétního dítěte, ale zároveň z celku jejich života vyčleníme pouze epizodu jejich transferu v jejím širokém kontextu.

To, co dává případům transferů jejich vnitřní soudržnost a je dokladem toho, že je můžeme uchopit jako případ, je jejich *příběh*. Ten má svou individualitu, svou vnitřní integritu, jasné hráče, kontext, i poměrně jasné hranice v prostoru a čase. Analytické narace, které jsou jádrem této práce, se zdají být nejlepším cílem a výsledkem analýzy a hlavním prostředkem prezentace výsledků případových studií přestupů žáků.

Tento způsob uchopení fenoménu transferů, jako příběhu, má velkou výhodu v tom, že zdůrazňuje jeho procesuální charakter. Odehrává se v čase, jako součást životního příběhu dítěte, má svou prehistorii, své příčiny, svou dramatickou zápletku, rozuzlení, které zdůrazňuje charakter aktérů, své dopady. Fakt, že transfer je důležitým momentem v celoživotním příběhu dítěte (který se teprve píše), a může představovat zásadní výhybku určující jeho budoucnost, jen zdůrazňuje jeho významnost a vhodnost k tomu, aby se stal předmětem případové studie. Jedním z hlavních cílů případové studie transferů bude snaha uchopit je jako proces.

Partikularizace a zobecnění

Zachycení a prezentace individuality a jedinečnosti příběhu případu ale pro případovou studii nestačí. Analýza vyžaduje také zobecnění, které je základem vědeckého poznání. Vztah jedinečnosti a standardizace je základním problémem kvalitativního výzkumu, zejména případových studií (Thomas & Myers, 2015, s. 29). Jeho řešení je součástí základního epistemologického přístupu výzkumu a souvisí s problémy validity jeho výsledků.

Problém generalizace se snažím v této práci řešit v několika rovinách.

Naturalistická generalizace. Analytické narace případů jsou cíleně popsány velmi podrobně s mnoha verbatim citacemi, aby umožnily a podpořily naturalistickou generalizaci. Toto pojetí zobecnění ve výzkumu, na rozdíl od výslovné (explicated) nebo propoziční generalizace, je postaveno na skutečnosti, že i když jedinečný případ nemůže prokázat míru obecnosti předkládaných jevů, přesto se z něj čtenář může mnoho obecného naučit. Čím informovanější čtenář, tím více je pro něj výzkumná zpráva zdrojem poznání, protože

dostatečně věrný a podrobný popis skutečnosti je začleňován v jeho myslí do kontextu poznatků a otázek, které doplňuje nebo na které může odpovídat (Stake, 1995, s. 85nn).

Zakotvené koncepty. Takto by se dal nazvat způsob zobecňování vytvářením pojmů, popisováním pravidelností a zákonitostí, které získaly zásadní inspiraci v metodologii zakotvené teorie, ale nesledují žádnou z jejich ustálených podob. Jak je zřejmé např. z metodologických manuálů Milese, Hubermanna a Saldany (2014), Bazeleyové (2013) nebo Silvermana (2005), je tento přístup dnes základním postupem v kvalitativním výzkumu. Výsledkem analýzy jsou pojmy, schémata nebo propozice, které byly získané detailní a soustředěnou analýzou souboru dat díky odhalování souvislostí a vzorců (patterns), prezentované způsobem, který umožní jejich aplikaci na další situace. V přítomné práci je často zdrojem takových konstruktů vnímavost a zkušenost informantů jednotlivých případů, a mým přínosem bylo vyzdvihnout tyto zkušenosti jako cenné perly ukryté v poli praxe.

Použití teorií pro analýzu a interpretaci případů. Je téměř leitmotivem jednoho z hlavních teoretiků metodologie případové studie R. Yina (2009, s. 37), že případová studie přináší své plody, je-li od začátku spojena s teoretickými modely nebo alespoň propozicemi, tedy zobecňujícími tvrzeními, s nimiž se případ a jeho vnitřní struktura konfrontují. Volba použít pro analýzu případů soupeřící (rival) teorie, které se v průběhu analýzy staly spíše doplňujícími modely možné budoucí meta-teorie, se ukázala být velmi obohacující. Zdrojem vhodných teorií (viz následující kapitola) byla zejména přehledová studie výzkumných témat, která přinesla několik hlavních proudů.

Ve své práci se snažím uvádět do života doporučení pro analytickou generalizaci formulovaná R. Yinem (2010):

1. Na začátku zkoumání případu by měly být jasně formulované logické argumenty nebo teorie.
2. Argumentace by měla být zakotvena ve výzkumné literatuře.
3. Výsledky by měly ukazovat, jakým způsobem teorii nebo argumenty podporují i zpochybňují.
4. Pokud výsledky podporují teorii, měly by zaznít dobře podložené a logické argumenty, ukazující, jak mohou být zobecněny na podobné situace.
5. Analytickou generalizaci posílí zkoumání soupeřících hypotéz a shromažďování dat pro tento účel

6. Analytickou generalizaci posílí, opírá-li se o výzkum více případů, které podporují teorii.

Základní epistemologický model

Metodologie práce vychází z pojetí subtilního realismu jako přístupu, který „přijímá zásadní rozdíly mezi přírodními a společenskými jevy“, a vyhýbá se nejen „nedostatkům pozitivismu“, ale i „relativismu extrémního konstruktivismu“. V tomto pojetí „logika objevování spočívá v identifikaci výsledků mechanismů, v hodnověrném vysvětlení a v ověření reality postulovaných procesů a entit. [...] Společenské vědy mají usilovat o vysvětlení spíše než o predikci. [...] Zákony se také jeví spíše jako pouhé tendence a ne jako jistoty pravidelného propojení událostí.“ (Hendl, 2005, s. 98n) Tento přístup se dá spojit jak s teorií sociální praxe P. Bourdieu, který se výslovně brání tomu, že by jeho teorie byla deterministická, i s teorií sociálního kapitálu J. Colemanana, zdůrazňující racionalitu lidského jednání.

3.2 Výběr případů pro studii

Logika výběru případů v kvalitativní vícepřípadové studii je velmi odlišná od výběru vzorku v kvantitativním výzkumu, kde je cílem zobecnění na celou populaci a základním kriteriem reprezentativnost výběru. Cílem výběru v této práci není najít typické případy: „typičnost není dobrý klíč k výběru ani dobrým cílem: nehledáme, co je typické, ale snažíme se popsat případ“. Prvním kriteriem výběru je „maximalizace toho, co se z případu můžeme naučit“. To neznamená, že výběr nevztahuje případy k populaci a k sobě navzájem. „Vyváženost a variabilita jsou důležité: ale příležitost něco se z případu naučit má maximální důležitost“ (Stake, 1994, s.6). Tím se důležitost vhodného výběru nesnižuje. U vícepřípadové studie závisí porozumění kritickému jevu na dobrém výběru jednotlivých případů (Stake, 2013).

Předmět výzkumu, totiž změna školy, velmi usnadňuje aplikaci výše uvedeného kritéria. Mohli bychom říci: kde je transfer, tam je příležitost se něco naučit. Jedná se vždy o mezní situace, které odhalují povahu struktury a dynamiky vztahů okolo přestupujícího dítěte. V případě transferů se tedy zdá, že je z hlediska tohoto kritéria možné vzít každý, který se naskytne. To se také ukazovalo v původně širší potenciální skupině případů. Původně byly k dispozici úvodní rozhovory s hlavními aktéry 7 případů. Nakonec byl výběr kombinací teoretického vzorkování a praktických ohledů a vedl k zúžení vzorku na konečné tři případy v této práci (tabulka 2). Na jednu stranu tak představují tři případy škálu od „intaktní“ Evy

přes Ondru, kterému do cesty život postavil vážné překážky, ale jeho místo v hlavním vzdělávacím proudu není zásadně zpochybněno, až po Danielu, kterou běžné základní školy vytěsňují. Na druhou stranu byl výběr limitován ochotou participantů zúčastnit se velmi intenzivního výzkumu. Někteří potenciální informanti několikrát odložili na poslední chvíli schůzku, což naznačovalo, že i přes proklamovanou ochotu je pro ně účast ve výzkumu příliš zatěžující nebo ohrožující, jiní výslovně po první fázi rozhovorů odmítli další účast ve výzkumu. Ke zúžení počtu případů nakonec přispělo i to, že se u případů, kde výzkum dobře pokračoval, ukázalo vhodné rozšířit počet informantů nebo rozhovorů oproti původně plánovaným a vytvořit širší základnu dat. Volba bohatě dokumentovaných analytických narací ukázala i limit přiměřeného rozsahu textu. U více případů by bylo nutné zestručnit jejich prezentaci.

V případech Evy a Ondry je diverzita a kontrast případů podtržena jejich podobnostmi: transfery probíhají ve stejném historickém momentu, oba jsou příčinně spojené s předchozí tranzicí z prvního na druhý stupeň, oba jsou vnímané rodinou jako úspěšné. Případ Daniely je od dvou předchozích případů odlišný delším časovým záběrem, sérií více tranzicí a transferů, a tím, že jsou rodinou vnímané jako neúspěšné. Snad i díky určitému štěstí při setkání s těmito příběhy a dostupibilitě všech informantů se ukázaly všechny tři případy jako zdroj velkého poznání. Bohatství dat bylo znásobeno přínosem teorií v analýze.

Tabulka 2

Případy

č.	Pseudonym případu	Ročník ZŠ	biol.rodina/NRP	SVP	soustavné problémové chování	šikana	specifická charakteristika
C1	Eva	6	biol. rod.	ne	ne	ne	matka učitelka
C2	Daniela	1	biol. rod.	ano	ne	ne	integrace dítěte s mentálním postižením
C5	Ondra	7	NRP	ne	ano	ano	tlak školy na odchod

Jak jsem uvedl, výběr případů byl dán také dostupností: naskytl se nesamozřejmá možnost práce s respondenty ochotnými otevřít prostor sondě do závažné události v životě rodiny, zároveň byli otevření komunikaci i další aktéři, především pedagogové. Možnost zkoumat lidsky citlivé situace takto podrobným způsobem usnadnil i časový odstup v případech Evy a Ondry. Nejprve jsem oslovil rodiče, potom žáky, a nakonec postupně pracovníky škol a externí odborníky. Výběr dalších respondentů byl dán jednak cílem získat pohled hlavních

aktérů, kteří se z odlišných pozic transferu účastnili, jednak dostupností a vhodností. Zejména ve velmi citlivém případě Daniely jsem například nekontaktoval pracovníky SPC, protože byli stále v určité pozici moci vůči rodině a nebylo jasné, jak by mohla komunikace ovlivnit vztahy. Základem úspěchu byla otevřenost a ochota všech se k náročným situacím vyjádřit, čehož si velmi vážím. V průběhu analýzy jsem doplňoval informace dalšími rozhovory a dostupnými dokumenty tak, aby mohla vzniknout ucelená a dostatečně „saturovaná“ případová studie.

3.3 Metody sběru a analýzy dat

Metody sběru dat

Zdrojem dat jsou terénní poznámky autora z let 2013–2016, verbatim přepisy polostrukturovaných hloubkových rozhovorů uskutečněné v letech 2014–2018 a písemné dokumenty (vysvědčení, zápisy v žákovské knížce, zprávy psychologa) získané v různých momentech těchto období (tabulka 3–5).

Tabulka 3

Zdroje dat v případě Evy

Kód	zdroj	typ zdroje	Obsah
C1R1	matka Evy	rozhovor	příčiny a proces transferu
C1D	Eva	rozhovor	proces transferu Evy, situace na nové škole
C1R2	matka Evy	rozhovor	širší kontext transferu Evy, případ Vítka
C1JR	matka spolužáka Evy	rozhovor	transfer, situace v Chlapecké škole
C1Ch	pedagožka Chlapecké školy	rozhovor	rozvoj Chlapecké školy, transfer Evy, širší kontext
C1W	webové stránky školy	dokument	inzerce výběrové třídy
C1VZ	výroční zpráva školy	dokument	filosofie školy, počty žáků, výsledky žáků a uplatněné tresty
C1 PV	přehled výsledků Evy	dokument	seznam průměrů v jednotlivých letech
C1 V6	vysvědčení	dokument	vysvědčení Evy v pololetí 6 roč

Logikou sběru dat bylo nastavení designu s *little prior instrumentation* (Miles et al., 2014, s. 38), které ponechává prostor pro informace vynořující se v průběhu výzkumu a neomezují dopředu příliš jejich tematický rozsah.

Terénní poznámky byly získány při návštěvách některých škol, někdy v souvislosti s pořizováním rozhovorů. Záznamy byly provedeny až po návštěvě daného místa, v jejím průběhu by nebyly organizačně možné nebo vhodné.

Tabulka 4

Zdroje dat v případě Ondry

Kód	zdroj	typ zdroje	Obsah
C5R	pěstounka Ondry	rozhovor	transfer, předchozí a následující vývoj
C5D	Ondra	rozhovor	transfer, následující vývoj
C5SP	sociální pracovnice	rozhovor	přestup Ondry, komunikace se školou, souhrnná zkušenost se situací dětí v pěstounské péči ve škole
C5N	ředitel školy na Náměstí	rozhovor	transfer Ondry, zkušenost školy s řešením problémového chování dětí
C5M	ředitelka Malé školy	rozhovor	transfer Ondry, zkušenost s Ondrou ve škole, komunikace mezi školou a rodinou
C5P	psycholog programu na podporu inkluze	rozhovor	chování Ondry ve škole, podpora pedagogů, výchovná komise
C5ZP	zpráva psychologa pro školu	dokument	interpretace chování Ondry a doporučení pedagogům
C5ZK	žákovská knížka	dokument	známky a poznámky

Vedení rozhovorů podporovalo výběr souvisejících témat ze strany respondenta a prezentaci jeho perspektivy a interpretace příběhu transferů. V jednom případě byl rozhovor s časovým odstupem opakován. Strukturujícím vodítkem byly pouze základní otázky, dané počátečním nastavením výzkumu, postupující analýzou i samotným dialogem v průběhu rozhovorů. Délka rozhovorů byla většinou 1–2 h. Rozhovory byly individuální, jen v případě rodičů Daniely probíhal rozhovor s oběma rodiči současně, takže se mohli navzájem doplňovat nebo zdůraznit určitý kontrast pohledu, a zároveň bylo možné je v analýze dat oddělit. Po každém rozhovoru následovala první analýza – anotace hlavních témat a postřehů, která se stala součástí analýzy, ale nefiguruje jako zdroj dat. Všechny rozhovory byly verbatim přepisované a zpracované aplikací MAXQDa a v textovém editoru. V prepisech jsou

zachycena i zdůraznění, pomlky, smích, parazitní slova, hovorové tvary slov. Hojně citace datových segmentů v textu jsou jazykově upravené (vypuštění parazitních slov, úprava koncovek), aby byl text lépe čitelný při zachování původního smyslu.

Dokumenty byly poskytnuté rodiči, pokud se jednalo o školní dokumentaci žáka nebo zprávy psychologů. Dokumenty o školách: výroční zprávy, prezentace školy na webových stránkách, zprávy České školní inspekce, byly získány na webových portálech. Z důvodů anonymizace jsou tyto dokumenty prezentovány v práci velmi povšechným způsobem.

Tabulka 5

Zdroje dat v případě Daniely

Kód	zdroj	typ zdroje	Obsah
C2R	rodiče Daniely	rozhovor	průběh transferu
C2MS	ředitelka MtŠ Kamenice	rozhovor	inkluzivní nastavení MtŠ, přístup k rodičům dítěte se SVP, průběh transferu
C2KRe	ředitelka ZŠ Květná	rozhovor	Daniela v ZŠ Květná
C2KTU	třídní učitelka ZŠ Květná	rozhovor	Daniela v ZŠ Květná
C2KAP	asist. pedagog. ZŠ Květná	rozhovor	Daniela v ZŠ Květná
C2DRe	ředitelka ZŠS Dobrá	rozhovor	umístění Daniely, speciální školství, Daniela v ZŠS Květná
C2DTU	třídní učitelka ZŠS Dobrá	rozhovor	Daniela v ZŠ Dobrá
C2ZPy	zpráva psychologa	dokument	kognitivní fungování a vývoj Daniely
C2TP1	terénní poznámka návštěva v MtŠ Kamenice	pozorování	začlenění Daniely v MtŠ
C2TP2	terénní poznámka návštěva v MtŠ Nízke Sedlo	pozorování	začlenění Daniely ve výuce, schůzka matky a prac. ZŠ
C2TP3	terénní poznámka návštěva v ZŠ Květná	pozorování	individuální práce AP s Danielou
C2TP4	terénní poznámka návštěva v ZŠS Dobrá	pozorování	začlenění Daniely ve výuce

Získávání dat bylo usměrňováno také citlivostí k důvěrnosti případů. To mě vedlo k omezení samotného repertoáru informačních zdrojů. Některé aktéry jsem cíleně neoslovil, protože bych mohl ohrozit rodinu a dítě nebo narušit křehkou a někdy napjatou vztahovou situaci mezi aktéry. Někdy jsem se zdržel dalších rozhovorů, které by sice mohly přinést užitečná

upřesnění, ale už by to bylo přílišné zasahování do interního života rodiny. V tomto ohledu byly mezi případy a informanty rozdíly v tom, jak velká míra potřeby zdrženlivosti vyplývala z povahy vztahů.

Analýza dat

Cílem popisu analýzy je popsat co nejpřesněji postup, kterým jsou z hrubých dat generovány výsledky. Velmi věrný popis je ale možný u metody, která je dostatečně lineární nebo mechanická. Kvalitativní analýza případu je složitý proces, jehož základem je přemýšlení o datech a hledání jejich struktury a odpovědí na otázky postupem, který je v některých ohledech nepředvídatelný. Popis postupu je tedy spíše popisem hlavních principů než detailním popisem technologie, která by musela přinést jednoznačně „právě tyto“ výsledky. V tomto smyslu je kvalitativní analýza nezbytně „beletrií psanou pod přísahou“ (Barry MacDonald cit in Průcha & Švaříček, 2009)

Základním postupem použitým při vyvozování konceptů a modelů při analýze dat je *abdukce*. Tento výzkumný postup je možné stručně vystihnout jako kombinaci dedukce a indukce, jehož hlavní charakteristikou je vhléd, který pomáhá v průběhu analýzy nacházet souvislosti a pravidelnosti v poznávané realitě. Abdukce je postavená na detailní a vytrvalé práci s daty, při níž jsou uplatňována teoretická východiska, často způsobem, který je obtížné rozložit na všechny jednotlivé kroky (Hendl, 2005). Abdukce je v souladu s paradigmatem subtilního realismu, které chápe sociální realitu jako oblast, kde vedle determinujících zákonitostí, které není nikdy možné postihnout v jejich úplné komplexnosti: jsou ve hře svobodné úkony aktérů, jejich hledání smyslu a porozumění realitě, takže není možná predikce. Z toho vyplývá, že v analýze není možné postupovat čistě deduktivně ani induktivně.

Thomas a Myers (2015, s. 31) spojují postup abdukce s klasickým aristotelským pojetím poznání jako *phronesis*: tedy praktickým poznáním, jehož jádrem je nalezení správného jednání v určité situaci. *Phronesis* spojuje poznávání univerzálních principů i kontingence konkrétních situací, a tím se velmi blíží pojetí abdukce. Domnívám se, že tento přístup je vhodný právě pro oblast pedagogiky, kde je důležitost jednání jednotlivých aktérů podtržena jejím formujícím (edukačním) vlivem na dítě. I zvolené teoretické modely sociální praxe (Bourdieu) a sociálního kapitálu (Coleman) zdůrazňují právě tento aspekt (sociální) reality.

Analýza dat sledovala tři odlišené ale provázané úkoly:

1. vytváření analytického příběhu,
2. hledání a vytváření zakotvených konceptů vystihujících vzorce (patterns),
3. interpretace příběhů z pohledu teorií sociálního pole a sociálního kapitálu.

U všech byla základem postupu technika kódování, která se osvědčila především jako způsob zajištění stálého kontaktu s daty (Bazeley, 2013) v průběhu vytváření základních konceptů i analytického příběhu případu, který je zároveň procesem selekce a abstrakce a může od dat vzdalovat. Zaměřit se na partikulární, tedy na data v průběhu analýzy, vyžaduje koncentraci, protože tíhneme spíše k obecnému a vytváření teorií (Thomas & Myers, 2015)

Kód je odkazem k datovému segmentu i výsledkem jeho interpretace. Kódování bylo součástí analytického procesu vedeného snahou porozumět tomu, co data přinášejí k poznání případu, a zároveň výsledky interpretace pořádalo a připravovalo pro další fáze analýzy (viz Saldana, 2016).

Analytická práce s daty probíhala v několika fázích. Tyto fáze byly v iterativním procesu analýzy vzájemně provázané, takže se nejedná o časově, ale spíš logicky oddělené části analýzy.

Přípravná fáze: jejím cílem bylo porozumět tomu, jak se v datech případy ukazují jako celek. V průběhu této fáze probíhalo kódování vymezující hlavní strukturu dat a in vivo kódování, které zachycovalo pregnantní a často shrnující vyjádření aktérů. Jádrem této fáze je opětovné čtení a promýšlení, nošení se do případu prostřednictvím jeho dat. Vznikaly základní hypotézy o struktuře příběhu především odpovídáním na výzkumné otázky, stanovením hlavních témat a jejich smyslu ve vztahu k příběhu.

Analytická fáze: jejím cílem bylo rozebrat datové soubory na menší části, identifikovat dílčí témata, kódovat je. Některé segmenty tak byly dalším zdrojem syntézy prostřednictvím kódů, vystihujících podstatu obsahu segmentů ve vztahu k cílům analýzy. Některé segmenty byly dále zpracovávány detailnějším interpretováním a promýšlením jejich obsahu, takže generovaly témata, která se potom projevila v dalších iterativních cyklech promýšlení případu.

Syntetická fáze: Syntéza měla dvě základní podoby. Jednak slučováním kódů první fáze a hledáním širších a spojujících kategorií. Jednak vytvářením analytického příběhu. Ten byl s kategoriemi úzce propojený, částečně na nich „vystavěný“, ale logika jeho konstrukce byla vedena především základní narativní strukturou příběhu. V tomto smyslu se příběh postupně

utvářel, a jako *příběh* má svou vnitřní syntetizující, integrující dynamiku, která uspořádává informace do logické struktury. Tento proces měl své podstatné místo již v přípravné fázi, ale s postupující analýzou se některá témata (např. rivalita škol v případě Evy), která zpočátku chyběla, více prosadila v jeho celkové struktuře a dala příběhu novou logiku.

V souladu s pojetím subtilního realismu není cílem najít „objektivní příběh“. Analytická narace je především příběhem aktérů, kteří ho vyprávějí ze své perspektivy jako příběh. Jsou to oni, kdo mu dávají jeho strukturu. Vyjadřuje pro cíl práce zásadní informace: prožívání, které vedlo k rozhodnutí změnit školu a průběh i výsledky této změny. Toto subjektivní prožívání je také zkoumanou realitou, tak jak se projevuje v informacích podávaných jednotlivými aktéry zejména v rozhovorech. Příběh je ale vyprávěn různými aktéry, kteří jsou někdy v konfliktní a jindy podporující pozici vzhledem k protagonistům, tady dítěti a rodině. Jejich příběh, jejich verze, jsou často odlišné: jeho funkcí není vyvracet perspektivu ostatních aktérů, ale doplnit její logickou protistranu, díky které se příběh odvíjí právě tak, jak se odvíjí. Zdroje dat se nikdy nerozcházejí ve faktech, ale v jejich interpretaci a jejich významu pro vývoj příběhu.

Odlišnost příběhů z perspektivy různých aktérů, tedy odlišnost vidění situace, je často základní podmínkou pro to, aby se případ ubíral určitým směrem, a může být příčinou transferu spíše než jeho popisem nebo interpretací. Pokud si učitelé myslí, že dítě do školy nepatří, toto jejich přesvědčení spoluvytváří podmínky pro to, že se transfer nakonec uskuteční. Realita přestupu je právě ve střetu odlišných pohledů, očekávání atd. Nejde tedy o to posuzovat, kdo se na situaci díval realisticky a kdo ne, kdo „měl pravdu“, ale spíše jakým způsobem jeho porozumění situaci a jednání ovlivnilo konečný výsledek. V tomto smyslu není cílem „zpochybňovat“ výroky aktérů. Cílem je dobře je představit, tak aby co nejlépe odpovídaly skutečné pozici aktéra. Cílem je tedy nezkreslit to, co respondenti říkají – tím se docílí příběhu, který co nejlépe odpovídá realitě zkoumaného jevu.

Analýza na základě teoretických modelů

Původní záměr v aplikaci teorií vycházel z postupu popsaného Yinem (2009): na základě „soupeřících“ (rival) teorií vytvořit predikční vzorce a porovnávat je se vzorci (patterns) vycházejícími z analýzy empirických dat. Jako vhodnější mezi teoriemi by se pak ukázala ta, která by lépe korespondovala se vzorci vyplývajícími z analýzy dat. Ale projevil se problém přesně vyjádřený ve známém citátu o „slepých datech a prázdné teorii“. Srovnání

jednotlivých teorií bylo možné až po jejich aplikaci na konkrétní případy. Teprve tehdy se teorie „vybarvila“ jako vhodný nástroj pro posouzení případu.

Postup byl takový, že jsem z teorie (ale již při znalosti případů) vybíral otázky. Ty byly potom aplikovány na analýzu dat při kódování a vytváření modelu založeného na teoriích i datech zároveň. Kódování bylo oddělené pro každou teorii zvlášť, takže vlastně proběhlo několik analýz týchž dat, vždy na základě kódů vycházejících z dané teorie.

Jak postupně vznikaly logické modely pro každou teorii, ukazovala se příhodnost obě teorie spíš propojit než stavět do protikladu, protože každá vhodně interpretovala určitý aspekt případu, který se ukázal jako funkční celek při jejich propojení.

3.4 Zajištění kvality výzkumu

Validita výzkumu je zajištěna především rigorózností postupu, triangulací různých datových zdrojů a replikací případů v rámci vícepřípadové studie.

Rigoróznost postupu je dána sledováním výše popsané struktury analýzy, kde má své důležité místo technika kódování; použitím *všech* dostupných dat se snahou vystihnout význam, který jim dávají respondenti, a vytvořit příběh tak, jak se v interakci aktérů skutečně ukazuje; předložením dat i práce s nimi, v příbězích i pomocí *verbatim* citací.

Triangulace různých datových zdrojů (především rozhovorů s různými aktéry) je zdrojem přesnějšího pohledu, ale také určité chaotičnosti, která se zdá být opakem rigoróznosti analýzy. Jednotlivé případové studie jsou svou povahou „košaté“. Základem validity je bohatství dat, rigoróznost jejich počátečního zpracování, hledání vhodných pojmů, podrobný popis případu s pomocí dobře vybraných segmentů dat, aby celkový obraz vrhal světlo na situace odehrávající se na pomezí rodiny a školy. Větší „přesnost“ ve smyslu hledání jasné kategorizace toho, jak se události odehrávaly, by nutně znamenala ochuzení a větší zkreslení, než jsou-li data ponechána v „hrubé“ podobě. Odkazují na mnoho jevů, které odhalují, aniž by „uzavřely“ témata tak, aby byla úplná. Cílem je ukázat tuto košatost a nelineárnost. Celková analýza je v tomto smyslu více „tušením souvislostí“, než jasným schématem mechaniky procesů. Cílem je explorační, vynesení témat a jejich souvislostí na povrch. Podrobný a živý popis umožňuje naturalistickou generalizaci i naznačení souvislostí a vazeb. Zpracování rozhovorů aktérů v konfliktu vytvářelo specifickou situaci. Každý z respondentů podává informace způsobem, který má ve svém celku podobu vnitřně koherentního příběhu,

jímž získává posluchače na svou stranu. Spíše nežli triangulaci dat tak více pohledů zpočátku nabízelo dilema, posílené vztahem, který si výzkumník k respondentům nutně vytváří. Postupně se ale ukazovalo, že verze se navzájem nevylučují, spíše podporují i v odlišnosti interpretací a úhlů pohledu: hlavní témata se naopak vynořovala „mezi řádky“ jasnějším způsobem. Nejjasněji právě konflikt jako dynamické jádro transferu. Snažím se jednotlivé pohledy nehodnotit, předkládat je jako smysluplnou verzi skutečnosti, ale zároveň ukazovat i slabiny interpretací respondentů. Přesto na některých místech vyjadřuji svůj postoj nebo názor.

Replikace případů jako různých projevů jevu MM je umocněna použitím teorií sociálního pole a sociálního kapitálu. Vnitřně koherentní struktura teoretických modelů usnadňuje replikaci a zdůrazňuje jak společné tak odlišné prvky případů. Analytické narace i příběhy v pohledu teorií jsou prezentovány tak, aby umožnily diskusi a uplatnění odlišného pohledu.

3.5 Etické aspekty

Případová studie klade velké nároky na etické aspekty výzkumu. Z tohoto hlediska bylo klíčové ochránit žáky (zejména zvláště zranitelné) a jejich rodiny, aniž bychom narušili práva ostatních účastníků výzkumu. U dvou případů byla příznivým momentem z hlediska respektu k citlivosti dat retrospektivnost studií. V době rozhovorů již Eva nenavštěvovala ZŠ, Ondra byl právně dospělý, Eva v průběhu finalizace výzkumu také. U Daniely byla situace citlivější, protože výzkum probíhal v době, kdy ještě školy navštěvovala.

Respondenti se zapojili do výzkumu na základě informovaného souhlasu, s vědomím možnosti od výzkumu odstoupit. Spolupráci usnadnil dobrý vztah, který se postupně vytvořil zejména s rodinami dětí. Malá strukturovanost rozhovorů dávala respondentům velkou možnost volby témat a podrobnosti informování o nich. Byli srozuměni s tím, že jsou rozhovory nahrávané a přepisované. Vyhýbal jsem se způsobu dotazování, který by se jevil jako nátlakový, raději jsem riskoval ochuzení dat. Kvalita vzájemných vztahů v celém průběhu spolupráce s respondenty usnadňovala oboustrannou komunikaci a možnost vymezit se vůči postupu, pokud by vytvářel jakoukoli nepohodu. Tuto možnost jsem zřetelně sděloval. Data byla pečlivě anonymizována a upravena tak, aby znemožnila identifikaci respondentů. Konfliktní povaha transferu zvyšuje nárok i na výběr citací tak, aby nemohly po publikaci negativně ovlivnit respondenty. V průběhu celé práce, jak sběru dat, tak analýzy, jsme vědomě postupovali s maximální a pozornou snahou zvažovat možné dopady

na respondenty. Některé části jsme záměrně nepoužili, i když by výzkumnou zprávu obohatily. Nezbytný výběr a zkreslení dat bylo nutné zároveň sloučit s nároky na pravdivost a validitu dat z hlediska výzkumu. Domníváme se, že výsledný text respektuje soukromí respondentů a zároveň podává autentický obraz případové studie.

4 Případy

Jádrem a hlavním výsledkem vícepřípadové studie jsou analytické příběhy tří případů, prezentované v této kapitole. Případy přestupu Evy a Ondry mají více vzájemných podobností a byly publikovány ve srovnávací studii. Jde o retrospektivní studie jednoho (úspěšného) transferu, navazujícího na tranzici na druhý stupeň základní školy. Podobnost těchto případů je zvýrazněna i srovnatelnou délkou analytických narací. Případ Daniely je více longitudinální částečně prospektivní případová studie několika změn školy. K transferům je přiřazena i tranzice, která se náročností a podobností hlavních témat stává důležitou součástí celkového obrazu případu. To rozšiřuje časový úsek i množství respondentů, takže třetí případ je odlišný i výraznějším rozsahem narace.

4.1 Přestup Evy

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

Rivalita Chlapecké a Dívčí školy

Ve městě, kde Eva žije s matkou a bratrem, jsou již od konce 19. století dvě školy. Původní chlapecká a dívčí škola (které budeme označovat dále jako Chlapeckou a Dívčí) si i přes změny udržovaly něco ze svého původního ducha a nerovnou pozici: „herbartovsky“ přísnější Chlapecká pro problémové žáky, Dívčí pro ty lepší. V devadesátých letech 20. století po rozvolnění spádovosti získalo dávné rozdělení povahu dramatické rivality, zároveň do hry přibýlo víceleté gymnázium. Nejprve získala lepší pozici Dívčí škola, když se z provizorních prostor přestěhovala do nové budovy. Chlapecká škola ve staré historické budově vynesla v roce 2006 silnou kartu zřízením výběrové třídy pro nadané žáky. Cílem bylo konkurovat víceletému gymnáziu, ale získala tak i výhodu před Dívčí školou. Chlapecká škola si dnes programově udržuje tradici větší přísnosti, „zdravého konzervatismu“ (C1Ch). Díky úspěchu výběrové třídy, snaze o kvalitu v práci jednotlivých pedagogů a zlepšení komunikace s žáky i rodiči po nástupu nové ředitelky získává škola pověst exkluzivity a počet žáků roste. Výrok zástupkyně školy vyjadřuje vnímanou úspěšnost školy a současně i rivalitu: „My si vždycky vybereme třídu úspěšných dětí, a ty, které jsou neúspěšné, většinou nastupují na gymnázium“ (C1Ch). Dívčí škola si uchovává

více přátelské, otevřené a méně náročné nastavení, i když pod tlakem konkurence ředitel také zavádí systém vnitřní diferenciacce, přestože není částí učitelů přijímán (C1R2). Matka Evy reflektuje i ovlivnění genderovou symbolikou rozdělení škol: náročnost podmínek na Chlapecké škole považovala za přiměřené pro staršího syna Vítky, zatímco po přestupu Evy na Dívčí školu měla pocit, že „tady je na svém místě“ (C1R1).

Angažovanost matky a pověst Vítky

Podmínky přestupu Evy se vytvářely již 5 let před ním. Její starší bratr Vítek přešel na druhý stupeň Chlapecké školy do nově zřízené výběrové třídy pro nadané žáky. Stal se členem skupinky intelektuálně laděných „outsiderů“, kteří si udrželi dobré školní výsledky, ale ztráceli motivaci k učení a dostávali se do konfliktů s učiteli (C1R1). Eva bratra popisuje jako „drzého“ „průseráře“ (C1D). Tehdy se matka na tři roky stala členkou školské rady za rodiče, myslela si že „z pozice své profese“ učitelky by mohla „navrhnout nějaká opatření“ (C1R1). Později refleктоvala, že se „naivně snažila“ (C1R2), že ji „ohodnotili, že moc do toho šťourám, že jsem moc chytrá“ (C1R1) a stáhla se. V řešení problémových situací se synem ale nadále vystupovala nediplomatickým, otevřeným způsobem, charakterizovaný jinou matkou „ona do toho tlápe“ (C1JR), v němž usilovala o to, aby škola postupovala z jejího pohledu spravedlivě a přiměřeně vývojovému moratoriu dospívajícího dítěte. Matka zpětně reflektuje, s nádechem humoru, že svou snahou situaci dětem spíš zkomplikovala. Ve skutečnosti vyvolala ve škole ještě ostřejší reakci, než si byla vědoma. I s odstupem několika let je pedagožkou Chlapecké školy hodnocena jako někdo, kdo „se postaví na zadní, a.. myslí si, že si přečetl něco v knížkách, a protože učí třeba na jiném stupni, nedokáže to prostě sám si zpracovat, a má pocit, že je to útok na jeho vlastní osobu“ (C1Ch). Vítek jednou obhajoval svou práci ve výtvarné výchově poukazem na to, že i jeho otec architekt to tak vidí. Učitelka na to i po několika letech reagovala směrem k Evě slovy „snad nebudeš také říkat, že tvůj tatínek je architekt“ (C1D1). Tato drobná epizoda ukazuje, jak nestravitelné a ohrožující mohou být pro učitele podobné „útoky“ na práci školy.

V rozhovorech se ukazuje osobní povaha konfliktu. Učitelé považovali jednání matky za projev osobní kompenzace neúspěšné učitelky na učňovském středisku, která sice napadá nastavení Chlapecké školy, ale sama si neumí udržet pořádek ve třídě a měla by spíše změnit profesi (C1Ch). Matka tyto náznaky ze strany učitelů vnímala, ale chápala je jako projevy arogance a neférovosti učitelů, ne jako výsledek interpretace jejího chování a pohledu na ni

(C1R1, C1R2). Ze své strany podobně osobním způsobem interpretovala snahy ředitele o výlučnost školy jako projev ambicióznosti.

Proces směřování k transferu

Eva přestoupila z Chlapecké do Dívčí školy v pololetí školního roku 2010/2011. Transfer navazoval na tranzici z prvního na druhý stupeň základní školy, která byla zároveň systémovým transferem a předcházelo jí strategické rozhodování rodiny. V pátém ročníku Chlapecké školy buď rodiče přihlásili dítě ke zkouškám do výběrové třídy A pro nadané, nebo je nechali postoupit do běžné třídy B, vnímané vlivem kontrastu jako třída pro „slabší“ (C1Ch) a dětmi přezdívané „třída blbců“ (C1R1, C1R2). Matka chtěla „aby měla (Eva) stejný styl a cestu jako její bratr, (...) aby mi to nevyčetla, že jsem jí to neumožnila“ (C1R1). Viděla, že Eva měla na prvním stupni dobré známky (tabulka 6 ukazuje průměr 1 - 1,15) a projevovala nadání, což bylo později podpořeno i výsledky testování dětí z výběrové třídy v prvním pololetí šestého ročníku organizací Mensa ČR (IQ 135). Obávala se především ztráty motivace k učení, pokud by Eva přestoupila do třídy B (tato obava se v rozhovoru opakuje na více místech). Na druhou stranu měla obavu, zda bude Eva, u které vnímala známky předčasného dospívání, zvládat ve výběrové třídě vyšší školní nároky a méně přátelské klima. Věděla, že v situaci tlaku má Eva tendenci k úniku a rezignaci, neumí čelit zátěži. Nakonec přihlásila Evu na zkoušky na víceleté gymnázium i do výběrové třídy, kam Eva po prázdninách nastoupila.

V novém kolektivu po tranzici se Eva moc dobře necítila. Z její třídy na prvním stupni přišla do výběrové třídy asi třetina žáků. Eva měla mezi nimi dvě kamarádky a po odstěhování jedné z nich „tam měla jen jednu kamarádku a ty ostatní holky mě trochu ignorovaly“ (C1D1). Matka vysvětluje izolovanost Evy tím, že předčasně dospívala, takže

„kamarádky, se kterými šla z prvního stupně, byly ještě v takovém tom dětském (období), snažily se o výkon a škola byla pro ně na prvním místě, kdežto tady (u Evy) už jsem viděla začínající pubertu, že už začala trochu řešit sama sebe ... a ty výkony ve škole nebyly úplně to nejdůležitější“ (C1R1).

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

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

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

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

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

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

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

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

Obava matky ze zhoršení školních výsledků se hned v prvních měsících naplňovala:

„(Eva) vůbec nevěděla, o co jde, způsob učení, ten nástup pro ni byl úplně šok, takže úplně ztratila souvislosti a tím pádem už tam měla čtyřky a pětky, a motivace byla už nulová, (bylo nutné) s tím začít něco dělat“ (C1R1).

Matce se také nelíbilo didaktické nastavení. Např. v českém jazyce, což byl její obor, popisuje:

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

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

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

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

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

Je zajímavé, že zatímco Eva se cítila stigmatizovaná kvůli bratrovi, zástupkyně Chlapecké školy zdůrazňuje, že Vítek byl bezva žák, a příčinu konfliktní situace vidí pouze v matce (C1Ch). Matka vidí stigmatizaci také jiným způsobem: „už si ji zaškatulkovali, že prostě je k ničemu, že jim kazí průměr třídy, že ji tam nechěj“ (C1R1). Měla obavu, že na zhoršení prospěchu po tranzici nebude škola reagovat podporou, ale tlakem a nakonec vyloučením čili přeražením do třídy B.

Jako spouštěč transferu zapůsobila epizoda, která proběhla před Vánocemi. Škola přistupovala velmi přísně k vedení sešitů. Eva si ho jednou zapoměla a zápis si dělala „jako do sešitu“, tedy do sešitu, který měla na všechno. Učitelka si toho všimla, a když na dotaz, zda si píše do sešitu, odpověděla Eva, že ano, reagovala obviněním z podvodu. Eva popisuje situaci stručně: učitelka „hnedka se jako rozčílila a dali mi za to třídní důtku“ (C1D). Matka popisuje situaci zprostředkovanou dcerou podrobněji, zdůrazňuje emotivnost reakce učitelů i svůj odlišný (konfliktní) pohled na řešení problémů chování dětí v tomto věku:

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

Vlastní transfer

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

„Já jsem brečela kvůli tomu, že jsem měla tu důtku. V té šesté třídě to byla hrozná potupa (...) Říkám mámě, že to už fakt ne, že už ne, na té škole nechci bejt.“ (C1D)

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

„Mně šlo hlavně o ten přístup, o to klima, za ten rok, co jsem tam nebyla (se zhoršilo), a úplně mě to klima vyděsilo. (...) Takže já jsem viděla, že jednak pro dceru to není ideální, a že já jako matka doopravdy se s těmi lidmi nechci dál bavit, že už prostě mně to stačilo. Že jak si zaškatulkovali ji, tak

že mně taky vnímají nějakým způsobem, který by nebyl dobrý ani pro ni, pro dceru, že bych jí moc nepomohla. A tím, že už jsem viděla, jak to vypadá, ten průběh se synem, tak jsem si říkala, ať projde zase nějakou jinou školou, něčím jiným, že tohle už znám. (...) Tady už vím, jak se to bude odvíjet, a bude se to odvíjet ještě i hůř než to bylo se synem, takže proč bych tam dceru dál nechávala. Protože ona je jiný typ, ona by to neustála, docela by jí to rozložilo, ten přístup, který tam teď byl nastavený už jinak.“ (C1R1)

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

Eva v nové škole

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

„První den hnedka samozřejmě se ty všechny děcka o první přestávce ke mně nahrnuly, ptaly se, kdo jsem a tak. A ta holka, co jakoby je největší, jako že tam má největší (pozici) z těch holek, že se i s ní kluci bavěj ze třídy, tak se mě hnedka zeptala, jako taková vstupní otázka, jestli můžu bejt jako u nich v partě – u těch holek co jsou trochu víc populární u nás ve třídě. Tak jako hnedka: viděla jsi Twilight? Když jsem řekla, že na takovýhle kraviny nekoukám, ona se se mnou kvůli tomu půl roku nebavila. Kdybych jí řekla jakože jó to je úžasnej film, a úplně ó bože můj!, tak bych teď byla mezi těma holkama co jako maj takový víc vůdčí postavení v tý třídě.“ (C1D)

Brzy vytvořila se dvěma spolužačkami skupinku „byli jsme taková trojka, pořád jsme se smály“ (C1D). Na školním výletě se přimluvila, aby přibraly na pokoj spolužačku, která se dobře učila, měla pověst „šprtky“ a nikdo se s ní nechtěl kamarádit. Tím se z nich stala čtyřka. Po čase ji ale skupinka vytěsnila a Eva se ocitla v izolaci. K tomu přispělo, že v osmé třídě byla hodně nemocná, zhoršil se ekzém a léčba způsobila celkové zhoršení imunity a časté záněty. Díky častým absencím se zhoršoval prospěch (viz tabulka 6), postupně se vzdalovala kolektivu a stala se předmětem narážek jak spolužáků, tak některých učitelů:

„zase jsi nás přišla navštívit“ (C1D). V deváté třídě již riskovala, že nebude klasifikována z matematiky. Nakonec úspěšně dokončila základní školu a dostala se na umělecky orientovanou střední školu.

Tabulka 6

Prospěch a zameškané hodiny Evy

ročník/pololetí	rok	průměr známek	počet zameškaných hodin	pozn.
Chlapecká škola				
1. ročník	2005/2006	1,0	4 + 24	
2. – 5. ročník	2006–2010	1,0 – 1,14	14–80	2 z Ma
6. ročník / 1. pol.	2010/11	1,92	53	
Dívčí škola				
6. ročník / 2. pol	2010/11	1,33	139	3 z Ma
7. ročník	2011/12	1,64 + 1,5	117 + 69	3 z Ma
8. ročník	2012/13	2,14 + 2,00	232 + 103	4 z Ma
9. ročník	2013/14	2,33 + 2,27	293 + 104	4 z Ma

Příčiny transferu

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

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

Pro zástupkyni Chlapecké školy byl transfer pouze osobním projevem konfliktu: „vnímala jsem to jako truc té maminky“ (C1Ch). Přestože je tento pohled logický v kontextu školou osobně vnímaného konfliktu, překvapuje mírou zjednodušení.

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

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

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

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

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

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

4.2 Přestup Ondry

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

Ve městě jsou dvě základní školy. Komenského škola je nedaleko Ondrova bydliště v moderní budově s velkou zahradou. Druhá (Náměstí) je v budově z 19. stol. v historickém centru města. V době transferu se obě dříve zneprátené školy spojily. Budova na okraji města se stala prvním stupněm a budova v centru druhým stupněm.

Pověst Ondry

Podle pěstounky měl Ondra ve škole pověst živého dítěte. Již od první třídy: „byly zařazený, (...) i kdyby se ty děti snažily, jak chtěly, tak to prostě nepomohlo,, (C5R). Kvůli syndromu CAN a narušení rané citové vazby se hůř začleňoval do kolektivu. Jeho problémové chování je ve škole vnímáno v kontrastu s pověstí jeho staršího bratra Jakuba, který byl „velmi ochotný, snažil se pomáhat, jednal na rovinu“ (C5N), podobné srovnávání bratrů bylo u i pěstounů: „oni hodně řešili (...) ten rozpor (...) že Ondra to má jinak (než jeho starší bratr). Přitom to dělá jakoby stejně.“ (C5M).

Pověst Ondry zhoršilo, když se rozšířilo, že je z dětského domova, v pěstounské péči, „tehdy to začalo být nepříjemný i pro nás“ (C5R). První stupeň přesto Ondra zvládl bez vážnějších problémů, i díky konzultačním dnům rodičů a žáků (C5R).

Přechod na druhý stupeň

Na druhý stupeň Ondra přešel na Náměstí. Problémy s chováním se zhoršily, zařazoval se obtížněji než na prvním stupni. K tomu mohla přispět větší míra stresu spojená obvykle s tranzicí (Jindal-Snape & Miller, 2008), změna budovy a části třídního kolektivu, stejně jako vliv dospívání.

„No, a pak to začalo. Typický kluk, dvanáct třináct let. Úkoly: proč bych to nosil... to není potřeba... A takovýchle věcí. A ze všeho najednou byla kupa poznámek. Ale i takových, že třeba při hodině výtvarné výchovy si sundává mikinu. To se mi zdálo už trošku přitažený za vlasy.,, (C5R).

Ondrovo chování se pochopitelně střetávalo s běžným nastavením života školy, zvláště u přísnějších učitelů: „(třídní učitelka) vyžaduje přesný věci (...), aby se žák přesně

vyjadřoval, plnil úkoly... nic neodpustí. A takže tady to může být v tom, že se mu nechtělo dělat přesně to, co je požadováno“ (C5N). Problémy byly ale i v případě, kdy se někteří učitelé snažili o mírný, neautoritativní přístup. Pěstounka vysvětluje:

„Ondra nesnese, když mu bude někdo malovat med kolem pusy, jak se říká, a bude dělat ťůťůťů ňůňůň. Na Ondru spíš patří ráznější, ale takový středně ráznější přístup (...) i když jsem to takhle (učitelům) říkala, tak prostě každý má svůj styl, a pak to vypadá úplně jinak.“ (C5R)

Pěstounka zmiňuje i dopad zhoršené atmosféry po spojení dvou původně zneprátelených škol:

„Jenomže tady (...) odjakživa, už já jako dítě, jsme viděli, že tam to asi nehraje mezi těmi dvěma školami. Byla to taková rivalita. Šlo to přes tělocviky a různé soutěže, takže oni se nemuseli. A teď se tihle dvojí učitelé spojili do kupy – a začlo to“ (C5R)

Ondrovu situaci viděnou učiteli nejlépe vystihuje obsah jeho žákovské knížky z prvních tří měsíců sedmého ročníku, tedy září, říjen a listopad 2011 (Tabulka 7).

Postoj Ondry ke školnímu prostředí

Rozhovor s Ondrou i retrospektivně ukazuje jeho malý zájem o vzdělávání, hovoří pouze o vztazích. Ondra sám sebe charakterizuje: „já jsem typ člověka, kterej se rád seznamuje“ (C5D) a školu Náměstí jako místo, kde „jsem znal skoro všechny“ (C5D). Přesto sociometrické šetření výchovné poradkyně na konci šesté třídy ukázalo, že byl v kolektivu izolovaný. Ukazuje to na typ izolovanosti, typický pro děti, které prošly ranou citovou deprivací nebo syndromem CAN. Cílem seznamování je cítit se bezpečně, překonávat ohrožení a stress, zároveň jsou ale vztahy nestabilní, dítě nevytváří hluboká citová pouta. V seznamování se Ondra zaměřoval na dospělé a vyhledával neformální situace: manželem učitelky si „tykal“ a říkal mu „čau Dušane“ (C5D). Jeho snaha o komunikaci byla nešikovná, někdy agresivní, v rozporu s tím, co se ve škole od žáka očekává:

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

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

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

Tento typ doporučení se ale ve škole neseťkal v té době s velkým ohlasem.

Komunikace mezi pěstouny, pedagogy a dalšími odborníky

Sociální pracovnice komentuje situaci nesnadného předávání informací o příčinách chování Ondry v kontextu své širší zkušenosti:

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

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

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

„Vždycky jsme to (s psycholožkou nebo etopedkou) rozebrali. A říkali, asi tak v 70 procentech, že jo, že jdu správně. (...) A nebo: tohle nedělej, zkus to z téhle strany (...) Vždycky jsem hlavně sháněla, jestli můžu do toho takhle jít, nebo nemůžu. (...) Tak jsem si říkala: jestli to chvíli nechám, tak on mě začne chodit za školu a opravdu skončí tam, kde oni řekli. A to oni chtěli vyloženě, v tu chvíli. Mě, mě to tak přišlo.“ (C5R)

V sedmém ročníku pěstouni s Ondrou navštívili středisko výchovné péče. Tam nejprve etoped vyhodnotil situaci jako důsledek chybného výchovného přístupu pěstounů, po dalších schůzkách ale změnil pohled: „A on pak povídá, že se mně omlouvá, že už mě pochopil“

(C5R). Po návštěvě školy etoped situaci zhodnotil: „Máte pravdu, s tím asi nepůjde moc nic dělat. Mají svoji hlavu“ (C5R).

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

„první její nápad byl dát dítě do dětského domova nebo do výchovného ústavu. Já jsem tenkrát rezolutně řekla, že ne: uvědomte si, odkud to dítě je! To jako takhle brát nemůžeme. Je fakt, že kdyby to bylo nějaký špatný, tak do toho puđu, a vysvětlím to tomu dítěti. Ale myslím si, že právě tady bychom měli jít opačnou cestou.“ (C5R)

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

Pro pěstounku se stávala komunikace se školou psychicky stále náročnější:

„A pak už to bylo cokoliv. Ať už ten kluk šel po chodbě, dělal legraci se spolužáky. Tak to byla samá poznámka. Paní učitelka třídní volala za jakoukoliv hovadinu, doslova. (...) Mě už se pak stávalo, že zazvonil mě telefon, já vidím, kdo mě volá, a mě se dělalo i špatně vod žaludku. Už jo.. Nechtěla jsem k tomuhle nikdy dojít, a to už jsem řekla: a dost“ (C5R).

Rozhodování o přestupu

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

„Vadilo mi, že u toho byli učitelé, které my jsme vůbec neměli. A ti u toho měli hlavní slovo. A když jsem se zeptala, tak ona do toho skákala a mlela si pořád svou. To se mě teda jako vůbec nelíbilo. Proč nemluví učitel předmětu, v kterém je problém, třídní nebo alespoň ti, kteří je učí? (...) Měla je na jednu suplovanou hodinu a dělala, jako by byla teda třídní učitelka. (...) Namluvila se tam i kupa věcí, které nebyly pravda, a to mi vadí. Že Ondra jezdil na koloběžce a zvonil na čínžáky. Přitom můžu říct, že v tu chvíli byl opravdu na kroužku toho zpěvu, já jsem si to pak zjišťovala.“ (C5R)

S dopadem týmového postupu při řešení kázeňských situací se pěstouni setkali i na konci školního roku, kdy se rozhodovalo o známce z chování. Třídní učitelka přislíbila pěstounce,

že Ondra dostane dvojku z chování, ale nakonec Ondra dostal trojku. Pěstounka uvažovala o podání stížnosti, ale nakonec si to rozmyslela, aby situaci ještě nezhoršila:

„Já nebudu (psát stížnosti) někde na nějakou školskou komisi, že se mi to nelíbí. Já radši z toho odejdu. Myslím, že i pro ty děti by to potom bylo hrozný, kdybyste se začal se školou hádat, dohadovat. Myslím, že to dítě by bylo chudák ještě větší, i ta pozornost by byla ještě větší. A dopadlo by to špatně“ (C5R).

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

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

Transfer

Rozhodnutí změnit školu nebylo jednoduché, přinášelo nevýhody: „se vám nechce. Protože tady je všechno v místě. Měla jsem s tou školou (na prvním stupni) dobrý zkušenosti. Ale po tom spojení ne.“ (C5R) Pěstouni měli podporu jak ze strany sociální pracovníce, tak etopeda SVP. Ten doporučil soukromou inkluzivně zaměřenou školu v asi 10 km vzdáleném městě. V průběhu letních prázdnin po sedmé třídě udělal Ondra reparát ve škole na Náměstí a v září již nastoupil do osmé třídy do Malé školy. Změna školy přinesla očekávaný efekt. Pěstounce se velmi ulevilo:

„To už bylo pro mě takovej jako průchod, jako perfektní (...) Tam jsme byli s paní ředitelku domluvený, že bude nějaký problém, dá nám vědět. A tam už jste viděl ten rozdíl. Stalo se to, asi dvakrát jsem tam byla, nebo třikrát. Prostě jsme se domluvili. Ondra vždycky byl taky u toho. Řešilo se to okamžitě. Já bych to doporučila všem, kdo mají takovýto problém.“ (C5R)

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

„Za mě komunikace s Ondrovými rodiči byla velmi dobrá, byli velmi otevření, vstřícní. Dokonce mě potěšilo, že i po tom, co Ondra už odešel ze školy tak se ještě hlásili nějaký čas k různým školním výzvám a reagovali. A zdálo se mi, že byli vždycky hodně otevření, a z mého pohledu dost objektivní. Hledali pro Ondru dobré řešení, a nebyli si úplně jistí, které to řešení je dobré. Vyjadřovali i své pochybnosti, i nějaký kroky kdy si nebyli jistí, jestli jsou jako dobře. (...) Myslím si, že potřebovali

prostor to s někým sdílet. Ujišťovat se, jestli jsou v souladu s tím, jak by to třeba i vidělo jako okolí.“
(C5M)

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

Ondra hodnotí přestup jako pohodový, což ale také odpovídá jeho způsobu komunikace. Přestup mu usnadnilo, že již v Malé škole znal jednoho bývalého spolužáka. Jinak bylo vše „perfektní“. Jediné, na co si stěžoval, byla nutnost časného ranního vstávání (C5D).

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

Příčiny transferu

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

Pěstounka vidí příčinu v postupném vyhrocování napětí každodenními problémy. Pěstouni vnímali tlak některých učitelů a rodičů situaci radikálně řešit umístěním Ondry do dětského domova nebo výchovného ústavu. Postavit se škole se pěstounka obávala kvůli možnému dalšímu ohrožení dítěte eskalací konfliktu. Poradenství z různých zdrojů, zvláště střediska výchovné péče, vedlo k transferu i nasměrování na Malou školu.

Pěstoun viděl přestup jako nevyhnutelné řešení poté, co se účastnil výchovné komise: „s tím se nedá nic dělat, s nima nehneš“ (C5R).

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

Tabulka 7

Ukázka Ondrovy žákovské knížky v sedmém ročníku

Datum	Předmět	Obsah sdělení	Hodnocení
10.9.	Fy	Nevhodné chování při hodině, Mgr. LV	
13.9.			
13.9.	Čj	- prověrky	4 V.
13.9.	Čj PŘ	-ZKOUŠENÍ	2 A.
13.9.	Čj F.	-prověrky	4 B.
16.9.	PŘ	-prověrky	5 A.
16.9.	Čj.	-Pravopis, slovní druhy	5, 3 V.
17.9.	M.	-desetinná čísla	4 Ch
20.9.	Čj	dik prověrka	3, 5 V.
20.9.		Neměl Dů na sloh	V.
20.9.		Upozorňuji na zapomínání pomůcek na ČJ.	V.
20.9.	F	-Hustota	4 B.
20.9.		Udělují napomenutí třídní učitelky za hrubé chování ke spolužákovi.	V.
21.9.	I	-mapa Afriky	5 B.
21.9.	Z.	-zkoušení	3 B.
23.9.	Čj	-slovní druhy	5 V.
23.9.		Prosím o podpis ředit. volna!	V.
24.9.	D	franzká ř., Stěhování n.	4,4,4 S.
24.9.	M	-dělitelné &	4 Ch
30.9.	PŘ	D2 Obratlovci	4 A.

30.9.	PŘ	-referát	1 A.
30.9.	Aj	-zkoušení slovíčka	2 Z.
30.9.	F	-písemka	4 B.
4.10.	PŘ	-práce v sešitě	1 A.
4.10.	M	Nedává pozor a má nevhodné poznámky.	Ch
5.10.	M	-Opakování geometrie	5 Ch
	D	Nemá referát	5 S.
5.10.	Z	-austrálie	5,5 B.
7.10.	Čj	-domácí úkol	3 V.
7.10.	ZV	-vyhledávání pojmu	1 H.
11.10.	PŘ	-referát, Ryby	1 A.
15.10.	M.	-objem a povrch krychle, kvádrů	5 Ch
15.10.	Čj	-nemám přípravu na sloh	V.
18.10.	PŘ	-práce v sešitě	1 A.
18.10.	PŘ	-prověrka D3	2 A.
19.10.	Č.j.	-vyjmenovaná slova	5,5 V.
20.10.	Čjl.	-test – svatý venca.	4! V.
20.10.	AJ	Soustavně vyrušuje, nepracuje	Z.
21.10	ORV	Prověrka – národ	5,2 P.
22/10	M	Neměl 3x domácí úkol!	Ch
25./10.	PŘ.	-Ryby – zástupci	2 A.
25/10		Prosím o opravování chyb v prověrkách z ČJ	V.
25/10.	M.	písemka Rozšiřování a krácení	4 Ch
26/10.	D.	-Opakování	4 S.
26/10.	D	-ATILA	4 S.
26/10.	D	-KARLOVCI	1 S.
26.10.	Z	-Severní Afrika	4,4,4,4 B.
1/11.	Čj. s.	1. kontrolní slohová práce	3 V
! 1/11		Vzhledem k přetrvávajícím problémům s chováním v hodinách matematiky, žádám o návštěvu školy. Termín možno domluvit telefonicky. Chvojková	
1/11		Nevhodné chování ke spolužačce!	V.
2/11		Udělují důtku třídní učitelky za nevhodné chování ve škole a neplnění školních povinností!	V.
2.11.	D.	-vikingové	
3.11.	M.	Zlomek a desetinné číslo	4 Ch
4.11.	PŘ.	-Opakovaně zapomínám	A.
4/11	ZV	Nemá knížku, nepracuje, otravuje!!	H.
5.11.	M.	-zlomky	5 Ch

8/11		Upozorňuji na slabý prospěch v ČJ!	V.
8/11.	PŘ.	-D5 – obojživelníci - 1.	4 A.
8.11.	m	-prověrka	4 Ch
9.11.	D	Ondra přepíše sešit (dnes neměl).	S.
9.11.	EST	-povídka	1 Z.
10.11.	M.	-Prověrka – úpravy zlomků	5 Ch
10.11.	Čj.	-literární pojmy	4 V.
10.11.	Čj.	-zkoušení Mistr Jan Hus	3! V.
11.11.	PŘ.	-práce v sešitě	1 A.
11.11.	Čj.	-test nauka o slovech	3 V.
11.11.	Čj.	-1 kontrolní DIKTÁT	5 V.
12.11.	INF	-práce v hodině	2,2,1,1 S.
15.11.	Čj	-popis tanečnice	1 V.
15.11.	PŘ	-obojživelníci – poznávačka	3 A.
15.11.	F.	-síla – zkoušení	3 B
16.11.	Čj.	-pravopis doplňovačka	5 V.
16.11.	Čj.	-čtenářák	1-,1,1-,1-,1- V.
18.11.	PŘ	-práce v sešitě	1 A.
11.11.	M	1. písemná práce	4 Ch
22.11.	Čj.	-sloh – Bramboráky	1 V.
22/11		Z důvodu nezaplacení 40,- Kč se Ondra nezúčastnil kult. představení – byl umístěn v 8.B. V.	
22/11	Čj	Stále přetrvává zapomínání pomůcek na ČJ! V.	
25.11.	HV.	-čeští skladatelé, díla	2 K.
25.11.	TV	Ondra přes zákaz opustil hodinu TV.	M.
26.11.	F	-síla	4 B.
29.11.	Čj.	-diktát.	4 V.
			1 V.
29/11		Neopravuje chyby v diktátech z ČJ!	V.

4.3 Přestup Daniely

Zjištění postižení, postupné přijetí a terapeutický kolotoč

Daniela se narodila jako druhé dítě ve středostavovské rodině žijící v malé obci v Čechách. Rodina žije v rodinném domku, příjemně zařízeném pro život rodiny s dětmi, otec je podnikatel, matka je v domácnosti a na částečný úvazek pracuje ve školství. O málo starší

bratr Daniely je dynamický, zvědavý a ve škole dobře prospívá. Daniela se narodila předčasně. Znamky zdravotního problému, projevující se nerovnoměrností motorického vývoje, rodiče ani lékaři zpočátku nevnímali. Až blízká přítelkyně rodiny, pozdější ředitelka mateřské školy (MtŠ) Daniely, si všimla netypických projevů a upozornila na ně matku.

„Ani já, vystudovanéj speciální pedagog, nezkušenej, jsem si velmi dlouho nevšimla, že tam probíhá něco jinak. Ale z lékařů neupozornil nikdo. A velmi dlouho, dokonce snad až do školkového věku. Tenkrát mi přinesla [matka Danielky] přihlášku, kde vlastně bylo: Danielka je zdravá.“(C2MS).

Pro matku byla informace šokem, nemohla dlouhou dobu zpracovat její emoční dopad; to se projevilo například několikaměsíčním přerušением komunikace s přítelkyní, která ji na problém upozornila (C2MS). Přesto upozornila lékaře a Daniele byla diagnostikována dětská mozková obrna (DMO). Do péče ji přijalo speciálně pedagogické centrum (SPC) Ratolest v nedalekém okresním městě.

Zjištění zdravotního postižení dítěte zásadně změnilo život rodiny. Ředitelka mateřské školy označuje tuto situaci jako „kolotoč“ (C2MSR) aktivit, zejména terapeutických. Daniela jezdila pravidelně na měsíční pobyty do lázní, podstupovala Vojtovu metodu, biofeedback, kanisterapii, logopedii, rehabilitace, Feuersteinovo instrumentální obohacení, pravidelná testování a konzultace v SPC. Otec byl vytížený pracovně a s Danielou absolvovala několikrát týdně většinu aktivit matka. Doma potom s Danielou poctivě plnila předepsaná cvičení, úkoly a doporučení. Těmto vnějším změnám téměř jistě odpovídaly i vnitřní změny v prožívání všech členů rodiny, naznačné výše zmíněnou reakcí matky na sdělení o možném postižení. Situace vyvolaná informací o zdravotním postižení dítěte mění natolik život rodiny, že pro ni Seidmanová a Klein (1995) vytvořili termín přetvořené rodičovství (*transformed parenting*) označující závažnou změnu v samotné podstatě rodičovské role: jejím jádrem je chronický smutek, k němuž se připojují složité a náročné úkoly, jejichž naplňování je ovlivňováno proporcí mezi stresujícími a podpůrnými faktory prostředí.

Integrace v mateřské škole

Ve věku tří let nastoupila Daniela do mateřské školy v místě bydliště v Kamenné. Terénní poznámky dobře ilustrují klima prostředí i povahu začlenění dítěte:

Je ráno, čas volné hry, během které rodiče stále přivádějí nové děti: ty přiběhnou, pozdraví učitelky a připojují k nějaké skupince, nebo si vezmou individuálně hračku a věnují se své hře. U jedné z dlouhých lavic sedí Daniela, drobná usměvavá dívka s culičky, v bílých

šatičkách, a mlčky ale se zaujetím pozoruje dění v budově. Věnuje se s o poznání menším zaujetím skládačce, v níž je třeba na sebe stavět kroužky různých velikostí a barev. Vedle Daniely sedí asistentka pedagoga a povídá si s ní o postupu. Danielka vypadá, jako by ji částečně poslouchala a částečně ne. Snaží se vybrat správné kolečko, a při tom věnuje pozornost veškerému dění okolo. Nezapojuje se do něj ani viditelně nereaguje, jen pozoruje a usmívá se, trochu zasněně. Pohyby při stavění kroužků na sebe jsou pomalé a nejisté, což jí dodává nádech křehkosti, a snad díky úsměvu a nenucenosti působí vlastně velmi lehce.

Do třídy přichází její kamarádka Eliška. Má dlouhé vlnité vlasy a ve srovnání s Danielou je rychlá a živá. Zatímco Daniela mlčí a usmívá se, Eliška stále mluví. Obejde několik lidí, řekne jim něco důležitého o událostech doma, vezme si stavebnici z velké krabice pod okny a pouští se do nějaké stavby. Chvilí něco povídá Daniele. Ta se na ni dívá a mlčky se usmívá. Obě dívky komunikují tímto způsobem mezi sebou i s dospělými: jedna stále povídá, druhá s úsměvem naslouchá a promluví jen občas. Po chvílce se zvednou a odcházejí spolu do malého domečku, kde je skupinka dalších dětí. Danielčina chůze působí trochu nejistě a prkenně, jako by šla po špičkách, nohy v kolenou moc neohýbá. Je to ale jediná viditelná známka, která naznačuje její postižení. (C2TP1)

Období docházky do mateřské školy (2010–2014) probíhalo ve znamení naděje. Daniela se postupně rozvíjela, dělala pokroky jak v oblasti kognitivních schopností, tak v socializaci. Mateřská škola v Kamenné Lhotě je inkluzivně zaměřená, ředitelka postupně vybudovala sehraný tým a vytvořila prostředí, kde se děti se SVP i jejich rodiče, se kterými jsem se setkal, cítili přijati. Pro Danielu, Elišku a několik dalších dětí se SVP byla pedagogům k dispozici asistentka pedagoga, která v některých momentech pracovala s dětmi individuálně.

V rámci projektu na podporu inkluze byl v mateřské škole jedenkrát měsíčně přítomen psycholog. Ten poskytl Daniele dynamické testování Learning Propensity Assesment Device (LPAD). Z diagnostické zprávy zařazují shrnutí hlavních závěrů, celou zprávu uvádím v příloze, protože přináší dynamický popis procesu učení Daniely i doporučení pro práci s ní, které mohou osvětlovat postoje rodičů i pedagogickou práci s ní v dalších letech.

1. Danielka přistupuje k činnostem spojeným s učením se zaujetím, potřebou sociálního kontaktu a tvořivostí. Tyto charakteristiky vytvářejí příležitosti pro spolupráci, jsou důležitým předpokladem práce na rozvoji jejich rozumových schopností a je třeba je podpořit.
2. Z pozorování v průběhu posledních 10 měsíců vyplývá, že se Daniela nachází v období intenzivního rozumového a sociálního rozvoje, ve kterém dochází k mnoha pozitivním změnám, zejména ve smyslu rozvoje autonomie, iniciativy a většího sociálního kontaktu.

3. Série projevů v práci Danielky ukazuje na to, že její vývojová fáze odpovídá dítěti o 2–3 roky mladšímu.
4. Při mnoha činnostech se projevuje tendence k úniku do fantazie a opakování. Tento jev představuje vývojové riziko, je pravděpodobně důsledkem zvýšené úzkosti a psychologických obranných mechanismů.
5. Ke změnám ve smyslu učení se a zvládnání úkolů obvykle dochází až s odstupem v delší časové perspektivě. S tím je třeba počítat a nenechat se odradit neúspěchem při zvládnání probíhající aktivity.
6. Zvládnání mnoha úkolů pravděpodobně ovlivňuje zhoršené zrakové vnímání.

(C2ZPy)

Na doporučení psychologa na začátku roku 2013 byla Daniela spolu se svou kamarádkou Eliškou (také se zdravotním postižením), přeřazena z oddělení předškoláků zpět do oddělení menších dětí. Cílem tohoto kroku bylo podpořit socializaci i rozvoj dovedností tempem a na úrovni, které lépe odpovídaly vývojové fázi Daniely. Vedl k oživení kontaktů s ostatními dětmi, větší míře komunikace a určité „pohodovosti“, která se někdy projevovala jako „svéhlavost“ s níž si obhajovala vlastní tempo svačiny, oblékání atd. Změny v chování Daniely můžeme považovat za známku oživení vývoje a příslib dalšího rozvoje potenciálu dítěte.

Určitou pohodovost situace narušovala rodičům vidina budoucích změn, tedy nutnosti přestoupit z mateřské na základní školu, která se nezadržitelně blížila.

První pokus o integraci v ZŠ: Nízké Sedlo

Stres rozhodování

Pozitivní zkušenost integrace v běžné mateřské škole v místě bydliště povzbudila rodiče ke snaze o integraci Daniely do školy hlavního vzdělávacího proudu i na základní škole. Rozhodování nebylo snadné a rodiče žili několik let pod stoupajícím tlakem nutnosti zvolit postup dcery: do speciální, praktické nebo (integraci) do běžné základní školy. Pro a proti těmto možnostem probírali spolu manželé „znovu a znovu“ (C2R). Tlak rozhodování ovlivňoval celkovou pohodu rodičů, klima doma i způsob výchovy v rodině. Nutnost nástupu do základní školy jako by umocňovala touhu po „zázraku“, tedy rychlé pozitivní změně, jež by zároveň zajistila začlenění Daniely do většinové populace a obnovila klidný život rodiny. Rodiče, zejména matka, se snažili rozvíjet u Daniely potřebné dovednosti. Kolotoč terapeutických aktivit a domácího učení se stával urgentnější. Každé testování Danielky bylo zdrojem rostoucí úzkosti rodičů, kteří v něm viděli hrozbu možnosti vyřazení dcery z běžné populace dětí.

Významný (i když z velké části skrytý) vliv v procesu série transferů Daniely mělo školské poradenské zařízení: pracovníci SPC Ratolest. Ti byli snahou rodičů jít cestou integrace v běžné ZŠ zaskočení. Předpokládali, že Daniela nastoupí do základní školy praktické, která byla součástí jejich centra. Pracovnice centra je podle matky

„viděla jako jasný případ pro praktickou školu (...) Neřekla přímo, jste blázní, ale spíše vysvětlovala, že je třeba brát ohledy na ty kamarády (...) orodovala [za praktickou školu] tím, že se (Daniela) bude těšit a půjde jí to, bude jedna z těch lepších, než když tady [v ZŠ hlavního proudu] bude jedna z těch nejhorších“ (C2R).

Matka postup pracovníků SPC vnímala ho jako nepřímé jednání a nátlak, který v ní vyvolával nedůvěru k této instituci, a tím ji nepřímo utvrdil ve snaze o integraci. Přesto vnímala nutnost zvažovat i argumenty pracovníků SPC, což ji znejišťovalo v rozhodování a vyvolávalo opakované otázky (C2R).

Příprava na přijetí do školy

Testování dítěte v SPC předcházející přijetí do základní školy očekávali rodiče s úzkostí. Vyvíjeli značnou snahu naučit Danielu to, co se očekávalo jako známka školní zralosti a připravenosti dítěte pro ZŠ. Tím se domov přetvářel v prostředí druhé školy. Matka se s Danielou doma učila barvy, dny v týdnu, počítání do pěti jako přípravu na zápis do základní školy. Tuto formu výkonu chápala jako vstupenku do běžného školního vzdělávání. Můžeme v něm vnímat důraz na znalosti odpovídající pojetí školní připravenosti (readiness) dítěte jako pouhou charakteristiku dítěte, oproti modelu zahrnujícímu i připravenost školy a rodiny. Pokud předpokládáme, že předchozí terapeutické aktivity, zejména bolestivá Vojtova metoda, vyvolaly v Daniele traumatickou zkušenost a následně vyhýbavou reakci na veškeré snahy posunout její výkon kupředu tlakem na učení, měla tato snaha pravděpodobně kontraproduktivní efekt. Čím víc se rodiče snažili Danielu „připravit na zkoušky“, tím víc se nejspíš posiloval vnitřní blok Daniely se učit.

Hledání a konzultace, důvody pro integraci

Nesnadné rozhodování vedlo rodiče k tomu hledat porozumění a radu, ke snaze zjistit mínění druhých. Konzultace s odborníky nebo známými byly, na rozdíl od komunikace s pracovníky SPC, vesměs povzbuzující ve směru integrace. Rodiče si přitom byli vědomi limitu informací z těchto zdrojů: „Nikdo vám neřekne, jako heleďte, ta holka je hloupá, strčte ji do speciálky. [...] Všichni řeknou: jestli to chcete zkusit, tak to zkuste“ (C2R). Toto vědomí podtrhovalo odpovědnost a určité osamocení rodičů v rozhodování. S odstupem si otec

stěžoval na nedostatek jasného institucionálního rozhodnutí, které by předešlo anabázi přestupů a od začátku poslalo dceru na „správné místo“. Tento pohled matka nesdílela, považovala za správnou cestu hledání (C2R).

Pedagožky (inkluzivně nastavené) MtŠ zřetelně podpořily integraci. Jejich podpora nebyla nepromyšlená, že by měli rodiče „hodit dítě do vody, a plav“ (C2R), upozorňovaly, že bude nutný individuální vzdělávací plán a podpůrná a vyrovnávací opatření. S ohledem na to, že pracovnice inkluzivně zaměřené MtŠ měly dlouhodobou zkušenost s prací s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) a zároveň dlouhodobě s Danielou pracovaly, je možné brát jejich doporučení jako kvalifikované. Ředitelka speciální školy v Dobré, kam Daniela v té době docházela na canisterapii, speciální pedagožka, povzbuzovala rodiče:

„jasně, zkuste to, stejně byste to měli v sobě nezodpovězený, jestli jste to neměli zkusit, takže jedinou odpověď, kterou kdy dostanete, je když to zkusíte a uvidíte (...) jen je důležitý sledovat, jak to [Daniela] zvládá, a nehnat to do extrému“ (otec v C2R).

Důvody rodičů pro integraci byly promyšlené a jasně formulované. Dívali se dále do budoucnosti a zvažovali vliv školy na další (samostatný) život dcery. Jejich odhodlání bylo spojené s očekáváním výraznějšího vývojového posunu Daniely, naznačovaného vývojovou akcelerací v MtŠ, pro nějž považovali integraci v prostředí běžné základní školy za příznivější. Vycházeli z toho, že formující vliv prostředí školy na dítě je významný, a proto je důležité, v jakém (školním) prostředí bude po mnoho let svého vývoje vyrůstat. Jevilo se to tak, že rodiče dávali vlivu prostředí na vývoj dítěte větší váhu než pedagogové. Za hlavní faktor vývoje považovali kolektiv dětí. Normální prostředí „v uvozovkách zdravých dětí“ bude „táhnout“ Danielku nahoru, bude jí pomáhat si vytvářet zdravé vzorce chování, osvojovat si dovednosti a znalosti (C2R). Rodiče byli přesvědčení, že naopak prostředí, kde budou pouze děti s postižením, ji bude tlačit dolů, a Daniela bude stagnovat nebo si bude osvojovat nezdravé vzorce chování. Mezi zdravými dětmi se bude učit žít s lidmi ze svého okolí, ze svého přirozeného prostředí. Bude nucena se naučit s nimi komunikovat a vycházet s nimi (C2R). Toto přesvědčení je typické pro velkou část rodičů usilujících o začlenění dětí do hlavního proudu vzdělávání, zejména převažuje-li v postoji rodičů potřeba vést dítě k osamostatnění (Winton, 1986).

Jedním z důvodů rodičů bylo nepropást příležitost:

„kdybychom zvolili cestu praktické školy nebo speciální, asi bych bojovala s takovým nějakým vnitřním, jestli jsme to nevzdali moc brzo, jestli jsme to neměli zkusit, jestli jsme nezhodili flintu do žita moc brzo“ (C2R).

Nechtěli promarnit žádnou možnost uzdravení: „zkusit to nastartovat, třeba přijde nějaký zázrak a ono to půjde, zlepší se to, přijde to, dozraje to k tomu v té škole a půjde to, nebo jí to mezitím opravdu ulehčit“ (C2R). Rodiče byli v tomto rozhodnutí zajedno, i když každý z trochu jiné pozice: zatímco matka byla jasně odhodlaná, postoj otce byl spíš „zkusme to“ (C2R). Přesto v sobě matka řešila mnoho pochybností a obav: jaké to bude pro Danielu, jak jí budou brát spolužáci, zda se jí např. nebudou posmívat. Oporou jim byla pozitivní zkušenost z plného začlenění do kolektivu v mateřské škole i z podpory učitelek mateřské školy, takže v tom nakonec rodiče „neviděli už takovej problém“ (C2R).

K rozhodnutí přispěla i představa o jednosměrnosti možných přestupů. Zatímco ze základní školy hlavního proudu je možné (a snadné) přestoupit do základní školy praktické nebo speciální, opačný postup je málo pravděpodobný:

„ta cesta nejde, abychom z praktické školy přišli a heleďte se, my jsme dozráli do školy a jsme připraveni, sice nebudeme jedničkáři, ale zvládneme to, zdravěj kolektiv a všechno, tak prostě vemte nás do běžný školy“ (C2R).

Vstup do světa speciálního školství tak rodiče chápali jako *one way ticket*.

Výběr a oslovení základní školy, příprava nástupu

Ve chvíli, kdy došlo nebo kdy se dostatečně upevnilo rozhodnutí k integraci, a rodiče ho vnímali jako obhájené, šlo o to najít tu správnou školu.

Nakonec se koncem letních prázdnin 2013 rozhodli oslovit ředitelku základní školy v asi 5 km vzdálené obci Nízké Sedlo, kterou již navštěvoval starší bratr Daniely Petr. Přineslo to tedy logistickou výhodu mít obě děti v jedné škole. Přestože Daniela měla nastoupit do první třídy v září 2014, rodiče začali domlouvat přestup již v září 2013, aby bylo možné vše dobře připravit, získat dostatečný čas pro zažádání o asistenta pedagoga (AP) i pro řešení otázek v týmu uvnitř školy. Rodiče si byli vědomi, že přítomnost AP nemusí být pro třídní učitelku jednoduchá a že je třeba vše dobře uvnitř školy prodiskutovat. Chtěli mít jistotu, že prostředí školy bude pro příchod Daniely dobře připravené.

Matka nejprve znovu konzultovala toto rozhodnutí s blízkými i odborníky, a potom oslovila ředitelku školy. Ta byla vstřícná. Přijetí Daniely nahrávalo, že se s rodinou již znala díky přítomnosti staršího bratra ve škole. Matka si byla vědoma toho, že pokud do toho škola nepůjde s přesvědčením, nemusí to dobře dopadnout, a proto se vícekrát ujišťovala:

„jednala jsem s ní jakoby na rovinu a říkala jsem, že to určitě bude práce navíc, nic jsem nezatajovala [...] ptala jsem se, jestli je opravdu pře

svědčená, nebo jestli máme zkoušet jinou školu“ (C2R).

I když škola neměla s inkluzí zkušenosti, ředitelka projevila odhodlání a zájem vyzkoušet integraci, která byla aktuálním tématem: „sama jsem měla pocit, že je tomu nakloněná a nadšená z toho, že může získat nové zkušenosti v této oblasti (...) a že rozhodně nemáme zkoušet jinou školu“ (C2R). Rodiče se domnívají, že ke vstřícnosti ředitelky mohl přispět i určitý pocit viny, protože před časem odmítla integrovat jiné dítě s postižením a „teď viděla asi šanci to napravit“ (C2R, C2MS). Ředitelka rodiče ujistila, že i budoucí třídní učitelka se vším počítá, včetně přítomnosti AP ve třídě.

V lednu 2014 šli rodiče s Danielkou k zápisu. Pro matku, která stále sledovala míru odlišnosti výkonu Daniely oproti vrstevníkům, byla každá situace, jíž bylo možné vnímat jako nějaký typ testování, zdrojem stresu. Vše ale bylo dobře připravené a domluvené, zápis proběhl bez problémů. V průběhu školního roku 2013/2014 získala škola AP, která měla již zkušenosti z oblasti speciálního školství. Ve spolupráci se SPC byl vypracován individuální vzdělávací plán (IVP). Tím, že rodiče jezdili pravidelně do školy se synem Petrem, byli o přípravách průběžně informováni a v kontaktu se školou. Nic nebránilo nástupu do základní školy.

Nástup

V září 2014 Daniela nastoupila do první třídy. Podle vzpomínek rodičů se těšila, měla o škole určité představy díky staršímu bratru Petrovi, bratrancům a sestřenicím, kteří už také do školy chodili. Rodiče nezaznamenali žádné obavy, pláč nebo něco podobného, ze strany projevů Daniely proběhl nástup velmi dobře. Daniela brzy vytvořila dobrý vztah s asistentkou. Dobré vztahy fungovaly i mezi asistentkou a třídní učitelkou. Asi i díky práci asistentky a bezproblémovému chování Daniely, která nijak nenarušovala běh hodiny, se vše dařilo až překvapivě dobře:

Je listopad, s matkou Daniely jedu navštívit školu, kam Daniela dochází. Prvňáčků je kolem třiceti, sedí v malých lavicích ve čtyřech řadách po dvou. V řadě u okna v poslední lavici sedí Daniela a vedle ní její asistentka. Je právě hodina matematiky.

Učitelka vyvolává děti. Ty postupně chodí k tabuli a řeší příklady na sčítání, které jsou na tabuli v několika dlouhých sloupcích úhledně napsané. Ze všeho dýchá řád, ukázněnost, klidná atmosféra. Děti se živě ale uspořádaně zapojují do úkolů. Asistentka řeší s Danielou příklad z předchozí hodiny na pracovním listu. Daniela je poměrně soustředěná, přesto se zdá, že větší pozornost věnuje asistentce a tiché komunikaci s ní než úkolu samotnému, ale vytrvale postupuje.

Když je Daniela vyvolaná třídní učitelkou, povzbuzena asistentkou přeruší činnost a jde rychle k tabuli.

S pomocí paní učitelky vyřeší příklad, děti jí zatleskají a jde si sednout zpět do lavice. Po cestě s

ostatními dětmi moc nekomunikuje, její bázi jistoty se zdá být asistentka, ke které se rychle vrací, s velkým podmanivým úsměvem, který zároveň působí trochu rozpačitě. Ke konci hodiny si děti za splněné úkoly jdou přilepit kolečko na svůj list na nástěnce. I Daniela, provázena asistentkou, si jde nalepit své kolečko.

O přestávce mi učitelka ukazuje Danielčino IVP. Je tam mnoho cílů rozdělených do různých oblastí, pokrývajících školní socializaci i výuku. Učitelka je ustaraná, bojí se, že cíle se nepodaří splnit; zaměřuje se přitom pouze na výukové cíle, přestože v plánu tvoří jen menší část. Hovoříme o tom, že několikrát do týdne má Daniela individuální hodiny pouze s asistentkou pedagoga. Tento postup se osvědčuje. (C2TP2)

Náslech ve třídě ukázal relativně bezproblémové začlenění Daniely. Napomáhala mu nekonfliktnost Daniely, její bezproblémové chování, i nekonfliktnost vztahu mezi třídní učitelkou a AP. Třídní učitelka projevila ochotu Danielu začlenit a tím narušit svůj zažitý způsob práce, což můžeme považovat za projev velké disponibility. Učila první a druhou třídu již téměř čtyřicet let, měla svůj zaběhnutý systém, a nemusela tedy pro ni být integrace dítěte s mentálním postižením snadná.

S tímto pohodovým obrazem kontrastovala zjevná úzkost třídní učitelky týkající se plnění indikátorů IVP. Ukazuje, že měřítkem nebylo (formativně pojaté) hodnocení pokroku Daniely ve vztahu k jejím vlastním počátečním výsledkům a přiměřené jejím objektivním schopnostem, ale (sumativně pojaté) hodnocení ve vztahu k apriorně stanoveným výkonovým kritériím IVP. Na začátku by bylo možné považovat za velký pokrok samotnou socializaci Daniely, její schopnost přizpůsobit se poměrně přísnému řádu v průběhu hodin (v kontrastu s mnohem volnějším nastavením v MtŠ), postupné vytváření vztahů se spolužáky, schopnost plnit (s velkou mírou pomoci, ale přesto s ochotou) úkoly spolu s ostatními spolužáky. Třídní učitelka jako by pomíjela tyto aspekty integrace a příliš nereagovala na povzbuzení psychologa (C2TP2). Pravděpodobně chybělo intenzivnější zapojení psychologa do celého procesu integrace od jeho počátku, které se díky dobré přípravě a začátku začlenění nezdálo nezbytné. Nevíme, jaký byl vliv doprovázení pedagogů základní školy ze strany pracovníků SPC, kteří měli od začátku k integraci negativní postoj.

Schůzka s vedením a pracovníky školy

Problémy se postupně vytvářely, ovšem úplně jinde, než by se dalo čekat. Při návštěvě matky škole koncem listopadu jí za přítomnosti ředitelky agresivním tónem sdělila družinářka, že Danielka při čekání na oběd šla na záchod a neuměla se vrátit, ztratila se ve školní budově. Ptala se, jak zabránit tomu, aby se podobné věci opakovaly, pak začala rozvíjet úvahu o tom, že je velké nebezpečí, že starší chlapci začnou Danielce ubližovat a šikanovat ji. „Přece by

nikdo nechtěl, aby to takto skončilo“. Ředitelka školy se nejistě přidala s obavou o bezpečí Danielky ve škole. Hovořila o tom, že ve škole proběhlo před nedávnem školení, kde na dotaz ze strany někoho z pedagogů školitelka prohlásila, že děti jako je Danielka do základní školy nepatří. Matka mi po schůzce sdělila, že začala mít „pocit, že tu už Danielku nechtějí“.

(C2TP2)

I když se při pohledu do školní třídy se zdála integrace Daniely optimální vzhledem k jejím aktuálním možnostem ve smyslu školního výkonu: pracovala jak individuálně s asistentkou, tak spolu se třídou, nenarušovala téměř vůbec vzdělávání ostatních dětí, ukázaly se již v prvních měsících po nástupu vážné problémy. Do popředí vystoupilo několik faktorů:

- „strašák“ výsledků: škola se obávala dopadů toho, že nenaplnuje osnovy, oproti plánovaným výsledkům byla Daniela pozadu;
- bojkotování ze strany pedagogického sboru: agresivní odmítnutí družiny pečovat o dítě, které vyžadovalo více pozornosti, které zaznamenal celý pedagogický sbor – to vyřešila rodina tím, že Danielu z družiny odhlásila;
- ideové znejistění: prohlášením lektorky DVPP.

Problém s družinou

Problém s družinou nebyl zanedbatelný. Hlasité reakce družinářek vzbudily určitou odezvu v celém pedagogickém týmu a znejistily inkluzivně naladěné vedení školy.

„Družina určitě nebyla rozhodující v tom, že bychom kvůli tomu, že nám nevycházel vstříc s družinou, dali dítě pryč. My nepotřebujeme dítě dohlídat, anebo odkládat. Ale ovlivnilo to určitě jejich pohled, myslím, a i ten jejich [pedagogického sboru] názor na integraci.“

(C2R)

Ze strany pracovníků družiny sílil tlak na rodiče, v němž se objevovaly znaky manipulace. Nešlo o vyloučení Daniely z družiny, nebo přímé sdělení typu: nechceme, aby sem chodila. Spíš postupný nátlak, „náznaky“, kterému rodiče nakonec podlehli. „Ono pokaždý, když přijdete pro děti a ona vám něco říká, a je to vždycky negativní, tak si říkáte, proč v tom pokračovat dál“ (C2R). Družinářka argumentovala tím, že tam má „dalších dvacet dětí“ a nemůže „dohlídat vaše dítě“. Rodiče se snažili situaci chápat a zároveň domýšlet z hlediska dopadu na dítě:

„Je logický, že ona má za ně zodpovědnost, a ve chvíli, kdy by se jim utrhla někde na přechodu (...) a nejen za ni, ale za dalších dvacet dětí. To jsou prostě argumenty, které budete těžko samozřejmě

vyvracet, jsou logický a opodstatněný. I když samozřejmě ze zkušenosti – když jsem to pak zkonzultovala se školkou – říkám: prosím tě, vám někdy utíkala jakoby z kolektivu? Nebo když jste šli na procházku, stalo se vám, že by se někdy ztratila? Ne. Tam spíš bylo hledání argumentů, proč by neměla v té družině být. I argumenty, který nebyly podložený zkušenostmi, to znamená, že by jim někdy utekla z přechodu nebo že by se jim někde schovávala nebo tak jako.“ (C2R)

Pro matku byl nejtěžším argument družinářky:

„že jí [Daniele] děti ubližují, a že ona by pak mohla být zlá na ostatní děti, a to přece nechcete, aby byla zlá na ostatní děti a ubližovala dětem [...] Bylo pro mě strašně těžký slyšet, že z našeho dítěte dělá agresora“ (C2R).

Rodiče se doposud, v mateřské škole i při přípravě nástupu Daniely v ZŠ Nízké Sedlo, setkávali se vstřícným přístupem. Když se setkali s odlišným postojem, začali si uvědomovat, že úspěšná integrace vyžaduje práci pedagogů přesahující úzce pojaté povinnosti.

„To je všechno o přístupu těch lidí. (...) Oni přišli třeba k tý šatně, ta družinářka se takhle postaví před šatnu a stojí tam a čeká. Děcka se ustrojej, seberou se a jdou. A nemusí se o nikoho starat, nemusí nikomu nic říkat. Řekne: udělejte dvojce – a jdou. Teď ale musí myslet a říkat si: hele může se něco stát, protože tam je ta Daniela.“ (C2R)

Tlak ze strany družinářek měl dopad i na Danielu, která v určitém období nechtěla do školy chodit:

„pak jsem se zpětně dovídala, že tam paní družinářka řvala v jídelně, že na ni křičela. Prostě byla pomalá, ona se ani po půl roce nenaučila, kam má dávat příbory. Ona má problém s pozorností a cokoliv okolo je pro ni strašně zajímavý. Takže v tý jídelně, jak ji znám, pro ni bylo zajímavější, kdo tam si co povídá, kdo kde s kým sedí, než to, že teď si vzít tácek, vzít si jídlo a tamhle ten příbor odložit. Pro ni je zajímavější, co se tam děje v jídelně s dětmi a tak“. (C2R)

Rodiče tato informace zpětně utvrdila ve správnosti transferu:

„Když jsem se pak zpětně dovídala, že tam ta paní družinářka na ni křičela, tak vím, že nebylo špatný rozhodnutí to přerušit v tom pololetí. Určitě nelituji, protože jsem jakoby ztratila tu vizi nebo smysl tam zůstat, [neviděla jsem v tom už] nic pozitivního“. (C2R)

Rodiče nakonec během podzimu Danielu z družiny odhlásili, i když to znamenalo jezdit do školy dvakrát, jednou pro ni a podruhé pro jejího bratra Petra.

Ve vnímání rodičů se ukázalo porozumění roli dospělého v dynamice skupiny dětí:

„Já si myslím, že by rozhodně neprospělo, kdybych řekla: já potřebuju a chci a trvám na tom, abyste ji tady měli a brali na ni ohled (...) Pak aby člověk poslouchal, že by říkaly dětem: nemůžeme jít na procházku, protože tady máme Danielu. Tak nikdo neví, k čemu by to vedlo...“ (C2R)

Zdá se paradoxní, že hlavní problém nastal ve škole v prostředí, které nebylo zatížené nutností výkonu a školních výstupů a nejvíce se podobalo prostředí mateřské školy. Tento paradox zdůrazňuje ve vztahu k integraci dětí téma zatížení pedagoga. Dítě s omezenou schopností sebeobsluhy nezbytně představuje pro pedagoga práci navíc, nutnost změnit navyklou rutinu a hledat nová řešení, která se týkají jak samotného dítěte s postižením, tak dynamiky kolektivu vrstevníků.

Situace ve školní třídě, kde je otázka výkonu v popředí, byla jiná: třídní učitelka měla obavy, že Daniela nenaplní požadavky IVP. Je na místě otázka, jak tyto obavy ovlivnil tlak ze strany části školního personálu, nejistota ředitelky školy a pravděpodobný tlak ze strany SPC.

Změna postoje školy

Oslabení pozice vedení školy v ideové rovině, tedy zpochybnění správnosti integrace Daniely, je možné vnímat také jako dopad celkového klimatu školství v té době, kdy se prosazování inkluzivního systému vzdělávání setkává s převažujícím odmítáním pedagogické veřejnosti (Michalík, 2018). Ředitelka čelila tlaku ze strany vlastního pedagogického sboru, nejvíce ze strany školní družiny. To byl sice problém řešitelný, rodiče Danielu z družiny odhlásili, ale již rozdmýchal ve škole naladění proti inkluzi, na které usuzujeme z náznaků v rozhovoru ředitelky s matkou a z průběhu schůzky ve škole, ale jehož skutečnou podobu a rozsah neznáme.

Rozporuplné bylo pravděpodobně i působení SPC. Jeho úkolem je také metodická podpora školy při integraci, což se konkrétně projevilo ve spolupráci při vypracování IVP Daniely. Můžeme se znovu jen domnívat, že vzhledem k tomu, že SPC usilovalo o začlenění Daniely do ZŠP a vytvářelo v tom náznakový tlak na rodiče, podobným způsobem ovlivňovalo i pracovníky školy. Škola, především její vedení, které ochotně souhlasilo s integrací a v tomto smyslu se k ní zavázalo, tak neměla dostatečnou podporu, a došlo k zásadnímu obratu v postoji nejen k integraci Daniely, přestože v tu chvíli nepředstavovala vážný problém, ale i ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání jako takovému. Ředitelka v rozhovoru s matkou měla prohlásit:

„že si to vyzkoušeli, vědí, co to obnáší a že v tuto chvíli ta integrace není jednoduchá a podruhý by do toho nešli. Vyzkoušeli a zjistili, že budou bojovat proti integraci. Asi. Seděli jsme tam, a ona [ředitelka školy] říkala: podívejte se, já tady mám učitele, kteří mají normální diplom na normální vzdělávání. A najednou po nich chtějí, aby učili děti, kde by měli mít diplom na speciální pedagogiku, a to já po nich nemohu chtít. [...] Víte, já jsem nikdy speciální školu prostě dělat nechtěla, já bych to dělat nemohla, proto jsem šla dělat běžnou pedagogiku. [...] Že se to na ni začalo sypat a že ty učitelky chápe“ (C2R).

Zdá se, že rozhodující „ranou“, která oslabila odhodlání pracovníků školy a převážila misku vah proti integraci Daniely, bylo tvrzení externí lektorky DVPP, že takové dítě do základní školy nepatří. Zdá se tedy, že v postupu integrace Daniely v Nízkém Sedle nakonec hrály nejvýznamnější roli skutečnosti, které nebyly v každodenní edukační práci ve třídě vůbec přítomné.

Ztráta důvěry rodičů ke škole a rozhodnutí pro přestup

Matka byla zpočátku ve vztahu ke škole v Nízkém Sedle a její práci klidná, protože si byla vědoma odhodlání a pečlivé přípravy zainteresovaných pracovníků. Jakmile ale začala vnímat známky změny postoje pedagogů, velmi rychle vyhodnotila situaci tak, že prostředí není pro dítě vhodné:

„Já jsem v tu chvíli pochopila, že si neumím představit, že bychom tam pokračovali dál. Když jsem zjistila, že ztratili takovou tu motivaci, a že sami vidí, že to nebylo šťastný řešení.“ (C2R).

Matka byla z tohoto obratu rozčarovaná, protože se o odhodlání školy předtím ujišťovala: „jednala jsem na rovinu, říkala jsem, že to určitě bude práce navíc, nic jsem nezatajovala“ (C2R). Důvodem rozhodování pro odchod ze školy nebyly akademické výsledky Daniely, ani vyučování, „že by byly špatně vedené hodiny“ (C2R). Naopak, rodiče byli spokojeni s prací asistentky pedagoga i s celkovým průběhem vyučování, na které se obvykle Daniela těšila. Problém byl spíše „ten stres okolo“ (C2R).

Dynamika rozhodnutí změnit školu je rodiči popisovaná velmi podobně jako ji popisuje matka Evy v případě C1. V průběhu pololetí matka Daniely také postupně dochází k závěru, že prostředí není pro dítě bezpečné a perspektivní, že míra zátěže je příliš velká:

„...Chtěla jsem ji [Danielu] připravit na život, ale samozřejmě tak, aby to pro ni nebylo zatěžující, jako v té škole v Nízkém Sedle: tam to bylo asi opravdu velký sousto pro ni. Bylo to víc, než byla asi schopná v delší době ustát. V tom pololetí jsem už věděla, že to není na to, abychom tam vydrželi další dva tři pět let, nebo ne-li celou školní docházku“ (C2R)

Matka vyhodnotila celek vztahového prostředí a vliv stigmatizace a chování dospělého na dynamiku skupiny vrstevníků:

„Ve chvíli kdy to ten pedagog vnímal negativně, jako že ty děti těžko ji budou [přijímat, místo] aby jim řekli, že by ji bránili, spíš budou mít tendenci jakoby kopírovat toho pedagoga. (...) Potřebuji najít kolektiv, kde ten pedagog to bude mít uchopený a bude mít snahu i ty děti vést a nedělat ty rozdíly a poukazovat – ty ty jsi ta v uvozovkách černá ovce třídy, co nám tady kazí práci, a my kvůli tobě nemůžeme jít na tu vycházku a podobně.“ (C2R).

Jasně vnímání důležitosti školy pro vývoj dítěte, které bylo dříve zaměřené především na kvalitu dětského kolektivu, se obohatilo o zvýšené vnímání důležitosti postojů pedagogů. Jako hlavní důvod přestupu udávají rodiče ztrátu důvěry v to, že je škola *ochotná* Danielu integrovat. Výkon Daniely naproti tomu nebyl pro rozhodování rodičů významný: Daniela ve třídě dobře pracovala a nenarušovala edukaci ostatních dětí.

Od tohoto vyhodnocení rodičů se liší pohled ředitelky školy v Květné, kam Daniela z Nížkého Sedla přestoupila. Ukazuje, že perspektiva vnímání rodičů a pedagogů je odlišná: zatímco rodiče vyhodnocují širokou škálu faktorů, zejména vztahové a etické kvality prostředí, pohled pedagožky je zúžený na výkon a přetížení dítěte: „laťka byla v té škole nastavena příliš vysoko a Danielka možná dostávala moc informací, a nebyla schopná to pojmout“. Zároveň vyjádřila pochopení pro situaci pedagogů ZŠ v Novém Sedle, kterou vnímá jako školu, která chtěla zkusit integraci, ale neměla dost zkušeností, „chtěli zkusit, zda to zvládnou, udělali krok vstříc, opravdu se snažili a možná pak pochopili, že to bylo nad rámec jejich představ“ (C2KRe).

Druhý pokus o integraci v ZŠ: Květná

Na začátku roku 2015 se tedy rodiče rozhodli ke změně školy. Vnitřně byli rozhodnuti odejít, i když je od tohoto kroku odrazovalo, že po půl roce bude Daniela přetrhávat vazby s asistentkou pedagoga, s učitelkou, se spolužáky. Spoléhalo na to, že se Daniela „dobře adaptuje“ (C2R). Nechtěli hned vzdávat cestu integrace a hledali jinou školu hlavního proudu. Vyšla jim vstříc jejich známá, ředitelka asi 15 km vzdálené školy v obci Květná. Matka to vnímá jako štěstí, bez kterého by „nevěděli, kam jít“ (C2R).

Tlak SPC

Než nastoupili do nové školy, proběhlo další setkání matky s pracovníky SPC, které transfer uspíšilo. Na leden 2015 bylo naplánováno pravidelné testování Daniely v SPC. Když matka s dcerou na vyšetření přišly, pracovnice již měly informace o tom „že tam [v ZŠ Nížké Sedlo] úplně šťastná [Daniela] asi není, že tam jsou nějaké problémy, asi zřejmě z té družiny. [...] Že to neprobíhá úplně tak, jak by si to představovaly.“ Tato informace podporuje domněnku, že o nevhodnosti integrace hovořily pracovnice i s vedením a pedagogy ZŠ v Nížkém Sedle. Matka znovu vnímala, tentokrát zesílený nátlak, aby Daniela přešla do ZŠ praktické. Ten spočíval již v nastavení schůzky, kdy na straně pracovníků byla početní převaha i moment překvapení:

„Shodou okolností se tam objevila paní ředitelka praktický školy, aniž bych já o tom věděla, že se tam objeví. Byla jsem připravená na psychologický vyšetření a běžnou kontrolu. A najednou se objevila paní ředitelka s praktický školy, a další člověk, který stál proti mně a argumentoval proti mně. [...] Vy tam jdete na psychologické vyšetření, a tam čelíte paní psycholožce a paní ředitelce z praktický školy a další paní – třem dospělejším lidem. [...] Přišlo mě to hrozně nefér, tím že jsem na to nebyla připravená. Možná kdybychom tam byli i s partnerem a byli bychom na to připravený.“

Argumentace pracovníků byla nekompromisní. Matka nepopisuje setkání jako dialog hledání vhodného řešení, ale jako promyšlený tlak na změnu postoje rodičů.

„[Vytvářely] tlak na mě, abychom tu Danielu už v tom pololetí ihned dali do praktické školy. Tam to bylo opravdu velké. [...] Vysvětloval mi, jak je pro nás dobrý... prostě, že jdeme špatnou cestou a že je teda dobrý to změnit a jít do té praktický školy. [...] Já jsem to v tu chvíli vnímala jako podpásovku. [Nutnost čelit] názorům, kterými se vás snažej natlačit do té praktický školy. Zradit z té vaší představy. [...] Já jsem od toho nechtěla upustit. Sice jsme neměli úplně dobrou zkušenost, ale pořád jsme ještě měli tu představu, že by v běžný základní škole mohla být integrovaná.“ (C2R)

Situaci, jak je matkou popisována, můžeme považovat za nedostatek partnerského přístupu k rodičům dítěte s postižením, který by např. v oblasti sociálních služeb odporoval běžným standardům⁸ a ukazují se být jednou z příčin transferů⁹.

Rozhodnutí pro Květnou

Matka po návratu z SPC konzultovala situaci s manželem. Rodiče se potom hned obrátili o pomoc k ředitelce ZŠ v Květné.

„Řešili jsme to pak doma. To už jsme samozřejmě věděli, nebo zjistili, že určitě budeme měnit školu. Ale určitě jsem neříkala to rozhodnutí, jako že bych se rozhodla. Nebo že bych přikývla na to, že bychom to vzdali a že jdeme do praktický školy. Nechtěla jsem to vzdát, takže jsme to konzultovali

⁸ Např. Standard 2, kritérium 2.4. *Rozhodnutí uživatele o řešení vlastní nepříznivé sociální situace prostřednictvím sociální služby je respektováno*. Komentář v průvodci poskytovatele říká: „Poslední kritérium standardu lidských i subjektivních práv uživatele služby je jeho základem, předpokladem potvrzením dohromady. Nelze hovořit o ochraně práv, dochází-li k manipulaci s uživatelem, nerespektují-li se jeho potřeby, připomínky a požadavky. Právo každého občana být svobodným subjektem rozhodujícím o podstatných i méně podstatných otázkách vlastního života tvoří pilíř nejen postavení uživatelů sociálních služeb, nýbrž i základní znak právního státu. Právě v průběhu sociálních služeb existují situace, kdy mohou nabýt vrchu představy poskytovatele služby o průběhu služby nad zájmy a potřebami uživatele (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002, s. 25).

⁹ Domnívám se, že profesionálně kvalitní partnerské nastavení vztahu spolupráce s rodinou není jen kontextem pomoci postiženému dítěti, ale její základní podmínkou. Negativní dopady nedostatku takové komunikace s rodinou, která by vedla k nastavení partnerské spolupráce a nejspíš k uvolnění napětí v rodině a oslabení obranného nastavení rodičů, jak ho popisuje např. ředitelka v Květné i v Dobré, se ukazují v celé analytické naraci případu.

ředitelkou základní školy v Květné. A ona mi řekla: hele jestli to nechcete vzdát, tak pojd'te, já tě vezmu. Prostě pojd', zkusíme to, to zvládneme.“ (C2R)

Základní škola v Květné byla „malá vesnická školička“ (C2R), která měla ve dvou spojených třídách necelých třicet žáků prvního až pátého ročníku. Prostředí bylo rodinné nejen počtem dětí a pracovníků, ale i celkovým klimatem. Toto ihned pocítila matka Daniely. Při domluvě s ředitelkou, kterou dobře znala, vnímala vstřícnost, odhodlání, ale také příslib školy, že bude schopná Danielu integrovat. Byla přesvědčená, že:

„opravdu narazila na člověka, který do toho má chuť jít, protože chce pomoci, a má o to zájem. Ne že si to chce jen zkusit, jaký to je. Ona říkala: hele podívej se, my tady máme třicet dětí, z toho pět dětí má individuální plán a dáváme to.“ (C2R)

Matka získala vůči škole a jejímu personálu důvěru a probudila se v ní nová naděje. Hlavní zárukou integrace v Květné byla pro rodiče ředitelka. „Byl z ní cítit klid“, svůj personál si sama vybrala a mohla se na něj spolehnout, „vybrala si lidi, který fungují v klidu“, takže „dětí seděly ve třídě a byly úplně v pohodě, ne že by se z někoho stresovaly nebo že by někdo na někoho křičel“ (C2R). Ředitelku školy znala již od dětství, a byla přesvědčená „že mi neslibuje jenom něco, že by se mě snažila uchlácholit“ (C2R). Rodiče potřebovali záruku skutečného závazku ze strany školy, tedy realistického příslibu integrace jejich dcery. I když bylo rozhodnutí poměrně rychlé, matka ho představuje jako promyšlené:

„nebylo to rozhodnutí ze dne na den: těch otázek, co si musí člověk zodpovědět a pro a proti které musí zvažovat, je moc. Ale i když to nebylo jednoduché, prostě furt jsem to nechtěla vzdát.“ (C2R).

Po zkušenosti z předchozí školy bylo pro matku důležité, aby Daniela nebyla vnímána jako přítěž:

„Ona nemá problém v kolektivu, jakože by, jak tam [v Nízkém Sedle] naznačovali, že by mohla bejt agresivní a podobně. To vůbec ne. [...] Proto jsme do té integrace šli. Neměla jsem strach [...] že by byla hlučná nebo nabourávala hodinu.. [...] To nemůžu ani po nikom chtít. Taková ale Danielka jako fakt není. Měla jsem to jakoby potvrzený i z té školky.“ (C2R)

Pro matku bylo velkou úlevou a zdrojem zklidnění, že „opadly veškeré stížnosti na cokoliv“ (C2R). Byla velmi pozorná ke kvalitě prostředí a vnímala ho jako opravdu rodinné:

„my jsme tam přicházeli ke škole a i ta paní kuchařka - ahoj Danielko, vítala ji prostě a nefalšovaně. Děti ze školky, jak jsme odcházely ze školy, jí mávaly. Měla jsem pocit, že tam jsou víc stmeleny. [...] Kdežto v tom Sedle jsem měla pocit, že si každý řešil to svoje.“ (C2R).

Toto nastavení umožnilo „že jsme tu integraci ještě nezhodili, byla to pro nás záruka, že to ještě můžeme zkusit.“ (C2R)

Technické a administrativní komplikace

Daniela nastoupila do školy v Květné v únoru 2015. Pokračovala v IVP z Nízkého Sedla, který si školy předaly. Jinak ale školy mezi sebou nekomunikovaly. Ředitelka k tomu říká:

„Já se přiznám, že jsem ani neměla potřebu něco zjišťovat, protože vlastně veškeré informace jsme měli od maminky: kde skončili v učivu a tak. A přišlo mi to, i abych ještě nepřilévala [olej] do ohně. [...] Nevěděla jsem, jestli to třeba nebylo nějak konfliktní, jakým způsobem to tam [na ZŠ v Nízkém Sedle] všechno probíhalo. Tak jsem do toho nechtěla zbytečně vstupovat.“ (C2KRe)

Předávání informací mezi školami se tak ukazuje jako komplikovaný úkol díky vztahové situaci, kterou transfer vytváří. Když rodič vyjímá dítě z jedné školy a umísťuje ho do jiné, vytváří tím vlastně určité rozlišení na „špatnou“ a „dobrou“ školu. To potom může ovlivnit vztah a komunikaci mezi danými školami a vytvářet nebo utvrzovat rivalitu mezi nimi.

Změna sebou nesla řadu komplikací pro rodinu. Zejména logistickou: škola v Květné byla 15 km opačným směrem než škola, kam chodil Petr. Pomohlo, že jedna z pedagožek školy bydlela v blízkosti bydliště Daniely, a tak ji matka obden vozila a vyzvedávala si u ní doma, což se dalo dobře skloubit s odvozem Petra. Dalším problémem bylo, že škola v Květné již byla v jiném kraji, spadala pod jiný krajský úřad. Bylo zřejmé, že Daniela potřebuje asistenta pedagoga, a na něj neměla ředitelka finance. O asistenta pedagoga tedy bylo nutné ihned požádat. Prostředky na asistenty pedagoga se vyčleňují před začátkem školního roku, a není možné, aby finance uvolněné v jednom kraji byly převedeny do jiného. Získání financí předchází schválení zřízení funkce asistenta pedagoga jak z krajského úřadu, tak od zřizovatele školy. Ředitelka neměla zkušenosti s tím, jak mzdovou otázku řešit, a stálo jí to několik dní hledání a osobního vyjednávání na krajském úřadě. Díky její rozhodnosti a iniciativě se ale podařilo finance získat: „je to o tom se nebát, někam jít a prostě o ty peníze poprosit“ (C2KRe). Daniela tak od začátku dalšího školního roku získala starší asistentku, která měla zkušenosti se speciálně pedagogickou prací a pokryla veškerý čas, který škola potřebovala. Vše tedy i přes obtíže vypadalo slibně.

Dvě stránky spolupráce rodičů

Ředitelka školy v Květné popisuje spolupráci s rodiči jako výbornou. „Vycházeli ve všem vstříc, nejen škole, ale i té Danielce. Snažili se každý den učit to, co jim asistentka a paní učitelka doporučily. Ta spolupráce byla bez problémů.“ (C2KRe). Tuto zkušenost nasazení rodičů potvrzují i další pedagogové. Asistentka pedagoga:

„úžasná práce maminky, teda, víceméně. On teda i tatínek. Ale maminka se snažila, jezdila s ní všude možně. Po nějakých vyšetřeních, aby jenom trošku jí pomohla, aby Danielka trošku šla dál.“ (C2KAP)

Blízká přítelkyně matky a ředitelka mateřské školy ale ukazuje druhou stránku této bezproblémovosti, kterou můžeme chápat jako projev a ilustraci transformovaného rodičovství. Rodiče dítěte se zdravotními problémy jsou často ochotni udělat pro dítě maximum a někdy mohou ztrácet cit pro míru a schopnost zastavit se před přetěžováním sebe i dítěte:

„návštěvy SPC, návštěvy rehabilitačních různých kontrol atd... Ti rodiče podléhají úplně jinému [rytmu]. [Rodiče dítěte s postižením] jsou víc tlačeni potřebami. [...] A zátěží, která není jednotná, není pevná a není ani pro ně bezpečná. Protože každý odborník jim řekne něco jiného. [...] Škola ale podle mě se nenastaví tak, že by si to uvědomila [že ti rodiče mají velkou zátěž], i v těch vztahových věcech. [...] (C2MS)

Rizikem, které se proměnilo ve skutečnost, bylo, že rodiče poctivě plnili vše, co bylo z pozice expertní moci doporučeno, přidávali procvičování z vlastní iniciativy, a tím přetvářeli domov v další školu a sami se stávali součástí „kolotoče“ aktivit ve prospěch dítěte. Takové nastavení ochuzuje dítě o prostředí rodiny, z níž se stává pokračování školy nebo terapeutické dílny. Tato situace mohla být o to více kontraproduktivní, že se u Daniely pravděpodobně projevila traumatická reakce na zátěž spojenou s výkonem (C2ZP). To si uvědomovala i ředitelka ZŠS v Dobré, kam Daniela později z Květné přestoupila:

„V komunikaci [s rodiči] není vůbec žádný problém, denně se vidíme, protože se děti předávají, takže oni denně vědí, co to dítě ve škole dělá. Jak se mu dařilo, nedařilo. Co je potřeba procvičit v rámci třeba domácího úkolu, nebo ne. I když se těch domácích úkolů snažíme dávat méně, protože ty děti, když jedou cíleně třeba šest hodin ve škole, jsou potom unavené. A to, že nad tím doma dvě hodiny další sedí, nemá pro to dítě vůbec efekt. Což si zrovna myslím, že u Dančiny rodičů moc nefunguje. Oni se snaží hodně pracovat ještě doma, protože čekají ten posun. Stále čekají, že se něco změní. Ale mají ji rádi, jsou na ni hodní, udělají pro ni všechno, veškerá doporučení si berou k srdci, přemýšlí o tom, a jsou určitě vděční za náš přístup, za naši práci tady. Ale je to taky složité a těžké.“ (C2DRe)

Téma ukazuje důležitost takového pohledu, který by zahrnul při posouzení vývoje dítěte široký kontext na několika úrovních. Zdá se, že vnímavost rodičů k možnosti přetížení dítěte je bohužel oslabena a vidí jako nejlepší dobro dítěte maximální snahu o překonání zaostávání za IVP. I když v rozhodování pro integraci vidí jako hlavní faktor vývoje Daniely vztahové prostředí, ve skutečnosti se zdá, že jsou nakonec tématem výkonu ovlivněni stejně, nebo možná více než školní pedagogové. Je to nejspíš proto, že jsou si vědomi, že výkon je pro dítě vstupenkou do prostředí zdravých dětí, které rodiče považují za optimální.

Individuální nastavení edukace

Návštěva v ZŠ v Květné ukazuje Danielu téměř zcela vyloučenou z kolektivu dětí, v individuální práci s asistentkou pedagoga. To bylo v rozporu se záměrem rodičů poskytnout Daniele prostředí vrstevníků, které by ji „táhlo nahoru“.

Vystupuji po schodech starší jednoposchodové budovy školy. Potkávám několik dospělých a dětí, všichni mě mile zdraví. V prvním patře je vlevo učebna, kde se děti chystají na vyučování. Povídají si, někteří pobíhají. Přede mnou je ředitelna, z níž vychází mladá paní ředitelka a také mě zdraví. Vpravo je menší místnost plná světla, kde jsou asi čtyři stoly. U posledního stolu sedí Daniela s asistentkou pedagoga. Daniela se usmívá a vítá mě. Pozdravíme se s asistentkou. Na stolech jsou rozloženy pracovní listy. Daniela má před sebou kartičky s čísly a zvířátky. Má přiřazovat správnou číslici ke kartičce s odpovídajícím počtem zvířátek. Některé přiřazuje správně, některé ne. Asistentka ji opravuje, a Danielka po ní opakuje správné řešení, ale působí při tom trochu mechanicky a bez emocí. Postupuje svým obvyklým pomalým jakoby nejistým způsobem. Chce si povídat o něčem, co se stalo ráno doma. Asistentka ji vrací k počtům. Danielka mechanicky přiřadí (chybně) další kartičku: zdá se, jako by to bylo bez zájmu, jenom proto, že musí. (C2TP3)

Výkon

Po nástupu do Květné byla Daniela zařazena do spojené první a druhé třídy. Tato situace trvala až do konce školního roku. Po prázdninách nastoupila znovu do první třídy (opakovala), ale tentokrát již s asistentkou pedagoga. Výuka Daniely byla od září ihned rozdělena na převažující individuální práci s asistentkou pedagoga a společnou práci s dětmi pouze ve výchovách. Ředitelka pravděpodobně velmi záhy vnímala výkon Daniely jako neslučitelný se vzděláváním v základní škole:

„V té Květné, tím že ta paní ředitelka je speciální pedagog, samozřejmě jí bylo hnedka jasné, že ta Daneilka v té základní škole – samozřejmě jí tam třeba nebude zle, nikdo jí nebude trápit, ale že to není asi to nejkvalitnější pro ni.“ (C2R).

Tento krátký úryvek dobře ilustruje základ problematičnosti komunikace mezi školou a rodinou. Pedagogové jsou pevně přesvědčeni, způsobem, který se zdá vylučovat vývoj a společné hledání („*samozřejmě jí bylo hnedka jasné*“), že Daniela do školy hlavního proudu nepatří. Ale jejich komunikace je nejasná, náznaková. Ředitelka nedořekne „nemá co dělat“,

nebo možná mírnější „nemá být“, nebo „nemá své místo“, ale rychle korektně změni myšlenku na „to asi není to nejkvalitnější pro ni“.¹⁰

Přesto, že šlo o malou inkluzivně laděnou školu, ukazuje se, že nad cílem sociálního začlenění převážil cíl školního výkonu; dokonce ve větší míře než v Nízkém Sedle. Daniela byla prostorově izolovaná od skupiny, a to proto, že skupina a dění v ní přitahovala její pozornost.

„ve spoji to opravdu nešlo. Danielka neustále sledovala, co se říká ostatním, a její pozornost tím byla hodně narušená. Takže aby mělo její učení v českém jazyce a matematice smysl, volili jsme cestu, že šli individuálně pracovat do družiny“ (C2KRe).

Zájem Daniely o skupinu vrstevníků, který byl v MtŠ vnímán jako zdroj vývojově příznivého nastavení prostředí se zdá být (speciálními) pedagogy vnímán pouze jako negativní faktor omezující školní výkon. Stejný pohled má i ředitelka speciální školy v Dobré:

„se nějak snažili a v tý Květný úplně maximálně a velmi šetrně. Myslím, že i hodně pomohlo, že paní ředitelka je speckař, je to, je to prostě člověk kterej je zvyklej individuálně pracovat. To znamená ty podmínky tam byly uzpůsobený. Přesto to vzdělávání společné prostě nebylo možné.“ (C2DRé).

A to i přesto, že v plně individualizovaném nastavení nepřinášela edukace z hlediska indikátorů výkonu velké výsledky. IVP se ale i přes toto opatření nepodařilo ve výukové oblasti do konce roku naplnit, přestože v roce 2015/2016 Daniela opakovala první třídu z velké části mimo kolektiv dětí a pracovala ve všech hlavních předmětech zcela individuálně s asistentkou pedagoga.

„vlastně ten asistent pedagoga pracoval pouze s ní; už to nebylo s celou třídou, ale chodila s ní (asistentkou) na ty hlavní předměty, takže vlastně to byl jeden člověk na jednoho. Ale bohužel ani tak se nedařilo plnit ten plán.“ (C2R)

Asistentka pedagoga hodnotila situaci jako stagnaci, nebo dokonce regresi:

„Byla to podle mě nutnost, aby přestoupila. Ona by prostě ty osnovy nedávala ani s tím individuálem, nebo co to měla. Přišlo mě, že když jsme to opakovali všechno dokola, matematiku, češtinu, tak prostě pořád stagnovala. Spíš, spíš jako zapomínala než... žádněj velkej posun tam nebyl.“ (C2KAP)

¹⁰ Skutečně korektní komunikace by nejspíš rodičům sdělovala: „v naší škole nemáme podmínky pro to, abychom Danielu s čistým svědomím vzdělávali“, nebo „za těchto podmínek nejsme ochotni Danielu vzdělávat“ spíš než čekat, až rodičům z vývoje situace a postoje školy dojde, že „ve škole hlavního proudu nemá své místo“, což je předkládáno (viz další text) jako fakt, ale ve skutečnosti jde o pohled pracovníků.

Je těžké posoudit, co bylo příčinou této situace. Zda Daniela dosahovala „stropu“ svých možností, nebo bylo pro ni nepřiměřené toto nastavení – převážně individuální, od kolektivu izolovaná práce, spočívající ve stálém opakování neúspěšných postupů. Pokud bychom vyšli ze zprávy dynamického testování (viz příloha 2), potom je možné, že stále opakovaná snaha o zapamatování látky v izolovanosti od kolektivu mohla vést k převaze traumatizující zkušenosti s učením a postupně posílit emoční blok bránící učení a rozvoji.

Ze souboru rozhovorů s pedagogy školy v Květné je zřejmé, že cíl začleňování Daniely do skupiny vrstevníků je personálem školy vnímaný jako méně důležitý a závislý na kognitivním posunu dítěte. Je možné, že podcenění tohoto cíle napomáhá navenek bezproblémové chování dívky, takže vzniká u dospělých dojem, že se Daniela aklimatizuje ihned, že se „bezproblémově“ začleňuje do nového sociálního prostředí. Na druhou stranu je právě díky mentálnímu postižení její začlenění chápáno jako nemožné: nemá si se zdravými dětmi co říci.

Začlenění do kolektivu

Daniela se ve škole v Květné začlenila do kolektivu dětí jen částečně. Z pohledu rodičů, kteří vnímali kontrast mezi postupným zpochybněním integrace ve Vysokém Sedle a rodinnou atmosférou v Květné, bylo začlenění Daniely do nového kolektivu bezproblémové: ona „si s tím poradila úplně v pohodě“. K dobré adaptaci z pohledu matky přispěla pohodovost prostředí, kde „nebyl tak přísný režim, i když to není, že by si děti dělaly, co chtějí, ale asi mají víc prostoru, a (...) nebyl tam takovej tlak.“ (C2R) Zdá se, že rodiče vnímají pohodu dítěte v určitém prostředí na základě toho, jak sami tento kolektiv vnímají z vlastní zkušenosti. To může být posílené v případě Daniely tím, že její schopnost popisovat prostředí je omezená: o to víc jsou rodiče závislí na vlastním vnímání, které vychází z kvality jejich vztahů s personálem školy.

Pohled pedagogů na začlenění Daniely do kolektivu je odlišný a rozporuplný. Hovoří o nemožnosti komunikace Daniely s ostatními dětmi kvůli mentální odlišnosti. Převádějí tak téma vztahů na téma výkonu. Zdá se, jako by vnímání vývojové příznivosti prostředí pro dítě bylo u rodičů ovlivněno (*bias*) kvalitou jejich vztahů a komunikace s učiteli, a u učitelů zas výkonem dítěte. Třídní učitelka zdůrazňuje vliv mentálního postižení na komunikaci Daniely s dětmi:

„její handicap byl natolik výrazný a bylo to tak na první pohled patrné, že si s ní děti prostě nemohly povídat o obyčejných věcech, protože ona obyčejně nereagovala. Její mentální úroveň byla úplně někde jinde než děti.“ (C2KTU).

Na jiném místě pedagogové popisují situaci, kdy děti s Danielou iniciativně komunikovaly jiným způsobem. K začleňování docházelo např. v dramatickém kroužku a při hudební výchově, díky tomu, že Daniela: „skvěle zpívá, jako i ve skupině. Takže třeba v hudebce mi zapadla perfektně. Tam to bylo pro mě snadný, protože ona byla úplně talentovaná, maximálně“ (C2KTU).

Začleněním mohla třídní učitelka chápat jak vytváření vztahů s dětmi, tak bezproblémovost organizace výuky. Třídní učitelka také popisuje komunikační iniciativu dětí vůči Daniele jako projev jejich snahy ji zapojit. Pro třídní učitelku bylo důležité, že se Daniele nemusela díky začlenění do zpěvu věnovat individuálně. Třídní učitelka posiluje své přesvědčení úvahou o tom, že by Danielu kvůli tomu děti nenáviděly:

„Když já se budu věnovat půl hodiny jednomu dítěti s takhle maximálním handicapem na úkor celý tý třídy, tak za chvíli ta třída ho bude nenávidět [...] právem. Ne že bych to schvalovala, ale budou trpět nedostatkem zájmu. Nebudu se jim věnovat, protože to prostě nelze zvládnout.“ (C2KTU).

Tato úvaha pomíjí fakt, že je k dispozici AP, a podobá se úvaze družinářky o tom, že by ostatní děti mohly Daniele ubližovat.

Učitelka dále popisuje, že si děti s Danielou hrály:

„třeba si s ní zatancovaly (...) protože věděly, že zase ona ráda půjde s nimi, že je vděčná za to, že ji pohladěj. [...] Tady holky vpředu znala. Nelinka si s ní hodně... hodně zpívaly, tancovaly. A taky Katka malá.“ (C2KTU).

Je možné, že převažujícím důvodem nedostatečné komunikace s dětmi byla izolace Daniely od kolektivu kvůli individuálnímu nastavení organizace výuky.

Nemožnost začlenění Daniely do běžné práce třídy a do skupiny dětí při výuce je v určitém rozporu se zkušeností z Nízkého Sedla. V Nízkém Sedle se organizační začlenění do výuky dařilo a individuální práce s AP mimo třídu byla rozsahem spíš doplněním, přestože děti ve třídě bylo několikanásobně více.

Úvahy třídní učitelky o začlenění Daniely ukazují klíčové postavení výkonu. Nejprve deklaruje nemožnost komunikace Daniely s dětmi díky mentální vzdálenosti. Fakt, že v předmětech, které měla s dětmi společně, spolu ve skutečnosti navzájem komunikovaly, vysvětluje tím, že ostatní děti „asi cítili, že ji učitel chválí“ (C2KTU). Tím také naznačuje

vliv dospělého na postoj dětí k Daniele. Tvrzení, že v jiných předmětech než výchovách dětí s Danielou nekomunikovaly, je trochu rozporná informace, protože se jednalo o předměty, kde se společně nepotkávaly, jelikož Daniela měla individuální výuku. I z perspektivy Daniely spojuje třídní učitelka prožitek začlenění do skupiny s úspěchem: „Já jsem chtěla, aby byla za něco pochválena, aby se v tom kolektivu cítila dobře“ (C2KTU).

Přestup do základní školy speciální: Dobrá

Psychologické vyšetření v SPC

V únoru 2016 proběhlo další psychologické vyšetření v SPC, které mělo pro další transfer klíčový význam. Rodiče očekávali toto testování s velkou úzkostí a snažili se na něj co nejlépe připravit. Vyvozovat z opakovaného testování IQ důsledky pro začlenění dítěte s DMO do vzdělávání je problematičké, protože testování IQ u dětí s DMO je obvykle zatíženo systematickou chybou související s výkonem v performanční části testu (Fennel & Dikel, 2001), takže „standardní administrace testů je pro děti s postižením často nespravedlivé a nerealizovatelné“ (Bottcher & Dammayer, 2016, s.137n). Přesto se právě toto stalo. Při vyšetření „spadla“ Daniela z pásma lehké mentální poruchy do pásma střední mentální poruchy. Přesně podle obav a očekávání rodičů měl výsledek testu zásadní vliv na další osudy Daniely. „A tam už nám bylo jasně řečený, že v tuhle chvíli už ta integrace je, ne-li nemožná, tak hodně složitá.“ (C2R)

Hlavním argumentem ve hře bylo, že krajský úřad integraci v těchto případech nepodporuje, a SPC k ní nedá doporučení:

„že rozhodně určitě oni nedají doporučení pro tu integraci. Že jejich jasný doporučení je pro speciální školu. Protože ten plán individuální, je sestavený podle praktický školy, a ač má [Daniela] ty podmínky ideální, tak je nenaplnuje. Tak to jsou všechno argumenty pro jejich jasný stanovisko pro speciální školu.“ (C2R)

Rodiče v tu chvíli pod tlakem přijali rozhodnutí. „Takže vlastně tak jsme se i rozhodli. I když jsme v té Květné byli spokojení, prostě se nám ten plán, individuální vzdělávací, nedaří naplňovat“ (C2R).

Důvody přestupu

Ředitelka ZŠ v Květné rozvádí důvod přestupu do několika částí. Daniela „nenaplnovala výstupy“ RVP a na něj navazujícího ŠVP: „nesplnila to učivo, nezvládla to“. Důležitou roli sehrálo „převyšetření“, ve kterém „se dostala do pásma střední mentální retardace“.

Ředitelka se mylně domnívá, že tento posun ve výsledcích diagnostiky neumožňuje další vzdělávání na základní škole: „když se dítě dostane pod hranici, tak už spadá do oblasti speciálního školství.“ (C2KRe). Školský zákon (24/2005) ale v §16 odst. 9 hovoří o tom, že se dítě *může* vzdělávat ve speciální škole, rozhodující je volba rodičů. Rodiče ale dostali jak z SPC, tak ze strany vedení školy informaci, která jim nedávala mnoho prostoru k vlastnímu rozhodování. Správně nejspíš vystihuje dynamiku celé situace třídní učitelka, když říká: „paní ředitelka informovala rodinu o odchodu“ (C2KTU).

Z rozhovoru s ředitelkou se zdá, že pracovníci SPC vytvářeli určitý tlak i na vedení školy. Ve škole bylo více integrovaných žáků a spolupráce se SPC byla intenzivní: „komunikace byla poměrně častá, často jsme si volali a řešili společné problémy“ (C2KRe). Pracovníci SPC se přijeli do školy podívat, a viděli, že „učivo, tím že to opravdu nešlo, nesplnilo se – potom následuje to vyšetření“ (C2KRe). Je možné, že závěry vyšetření ovlivnily i práci ve škole, jak naznačuje asistentka pedagoga: „Ale ono, jak říkám, po tom vyšetření v poradně, tam to bylo jasné, že to prostě nejde jinak.“ (C2KAP). Je otázkou, zda mohl postoj pracovníků SPC ovlivnit také průběh a hodnocení testování.

Postoj pracovníků školy v Květné je viděný odlišně z pohledu rodičů, kteří zdůrazňují objektivní nutnost transferu, zatímco pracovníci spíše nemožnost vzdělávat Danielu v běžném školství. Do popředí v argumentaci vystupuje u rodičů nedostatek výsledků ve vztahu k IVP a možnost získat znovu prostředky na AP. Z pohledu otce škola navrhla přestup do ZŠS po „propadu“ Daniely při testování. Sice by podle jeho slov integraci Daniely „zvládli“, ale bylo by to pro ně organizačně složitější. „Ona [ředitelka ZŠ v Květné] sice říkala, že to klidně udělá. Ale i kdyby ten plán sestavili jakkoli, tak tu sílu na Danielu nedostanou. Hotovo. [...] Prostě ty finanční prostředky.“ (C2R)

Matka si nemyslí, že by škola přestup přímo navrhla, spíše že se pracovníci školy obávali, že nedostanou finance na AP, a trápilo je, že Daniela nenaplnuje IVP, i když dělali maximum.

„A myslím si, že sami uznali, že ta Míša [ředitelka ZŠS v Dobré] v té speciální škole bude mít víc možností [...] snadněji se jim s tím popere. To neznamená, že by nám řekli [...] my s vámi končíme, nejdeme do toho. To ne.“(C2R)

Ukazuje se zde nevýhoda propojení profesionálního a osobního vztahu mezi rodinou a vedením školy. Je zřejmé, že škola respektovala postoj rodičů a nechtěla je přímým (tvrdým) způsobem informovat o svém postoji (že Daniela na ZŠ nepatří). Tato situace, kdy pracovníci školy dlouhou dobu čekali, až rodiče přijmou realitu, a nedávala najevo svůj

pohled, ale spíš zvýšila vzdálenost mezi školou a rodinou, takže komunikace byla sice vřelá, ale budí dojem, jako by se v ní obě strany mýjely. Zároveň to vedlo k vnitřnímu vyloučení Daniely do individuálního vzdělávání s AP. Je pravděpodobné, že škola nechtěla porušit závazek, když Danielu přijímala, ale ve skutečnosti z něj postupně vycouvávala. Opětovné testování Daniely v SPC nakonec vytvořilo příležitost transfer uskutečnit. Zdá se přitom, že skutečnými aktéry transferu nebyli rodiče, ale pracovníci školy s podporou SPC a vedení školy v Dobré.

Výběr speciální školy

Poté, co se v pololetí opakovaného prvního ročníku, tedy v únoru 2016, rozhodli rodiče pro transfer, byli nuceni znovu vybírat školu. Již v době, kdy přestupovali do Květné, udělali rodiče určitý průzkum vhodných škol v okolí 30 km. Kromě praktické školy při SPC se byli podívat i v Malé škole. Tam bohužel narazili na interní směrnici, která určovala počet dětí s IVP; místa byla bohužel již plná.

Další alternativou byla speciální škola v Dobré. Rodiče znali ředitelku, protože tam Daniela jezdila již v minulosti na canisterapii. Škola v Květné se školou v Dobré spolupracovala, ředitelky obou škol se dobře znaly, pořádaly pravidelně společné akce dětí obou škol. Logisticky šlo o náročnou alternativu, protože Dobrá je od bydliště rodiny Daniely ještě vzdálenější než Květná.

Byla zde i možnost navštěvovat praktickou nebo speciální školu při SPC, což byl návrh a představa jeho pracovníků. Tato varianta by byla z hlediska dojíždění mnohem příznivější: škola byla blíž a na stejné trase, jako škola v Nízkém Sedle, kam chodil Petr. Přesto školu při SPC rodiče jednoznačně vyloučili: „To nás neoslovuje, vůbec.“ (C2R). Jen v případě, že by nebyla žádná jiná možnost, připouštěla matka tuto školu jako nejzazší řešení. Matka udává jako důvod svůj celkový pocit z prostředí, zejména architektonického řešení: „Měla jsem pocit, že jako dítě bych tam byla ztracená [...] strašně moc chodeb, skříněk, dveří. Nedovedla jsem si představit Danču, jak by tam fungovala“. (C2R)

Rodiče vyloučili školu při SPC i přesto, že jejich pohled na práci pedagogů nebyl negativní, zejména podle otce „bylo to tam docela dobrý, jako oni tam fungovali“ (C2R). Neměli ale k personálu důvěru kvůli nátlaku, který z jejich strany vnímali, zatímco když hovoří o tom, jaké byly hlavní důvody pro výběr školy v Dobré, je na prvním místě důvěra:

„Určitě důvěra, důvěra. Jak jsem zmiňovala, byla tam [v SPC] ta podpásovka. Kdy jsem, kdy tam prostě oni opravdu na mě... Oni to asi nemysleli špatně, možná to prostě opravdu, byli o tom přesvědčený a

potřebovali mě o tom přesvědčit. Abych to pochopila, že to není na běžnou školu. Ale já jsem fakt byla pod tlakem, ten tlak na mě byl moc velkej. A nebyla jsem na něj připravená. Takže asi se to spojuje jedno k druhému. To prostředí, ten tlak, nemůžu to zapomenout, tohle jednání, kdy mě to přišlo nefér.“ (C2R)

Ve srovnání obou prostředí tedy jasně převážila nad ostatními kritérii osobní důvěra rodičů k personálu:

„A pak jsem měla srovnání, tu Míšu [ředitelku v Dobré] znám už spoustu let, je to člověk, kterému důvěřuju a znám ji. Spoustu roků, konzultovala jsem to s ní, i tu integraci. [...] To není o tom, že by mě to schvalovala a řekla: Jasně, jo, určitě... Ona rozuměla tomu, že kdybychom to nezkusili, že bych si to prostě pořádně... s tím vnitřně bojovala.“ (C2R).

I když byl postoj k integraci Daniely ze strany ředitelky v Dobré stejný jako u pracovníků SPC, její způsob jednání s matkou Daniely byl jiný. Nenarušil důvěru, která se již budovala dlouhodobou známostí před tím, než se o přestupu rozhodovalo. Matka přijímala postoj ředitelky, který byl formulován otevřenějším způsobem a umožňoval otevřenou komunikaci:

„Akorát říkala: je potřeba dávat pozor, aby to ta Danielka..., aby to nebylo přes čáru, pro ni moc těžký. Abyste jí nenastavili ty překážky moc těžký, protože v tu ránu se pak může zlomit a dostanete se do takových problémů... Takže to nebyl člověk, kterej by mě jenom chlácholil a říkal – jo, děláš to dobře. [...] A mohla jsem s ní diskutovat“ (C2R).

Dalším důvodem rozhodnutí pro školu v Dobré byl výhled do budoucnosti. Škola spolupracuje s dalšími organizacemi zajišťujícími služby pro osoby s handicapem, takže její absolventi snáze nacházejí uplatnění v chráněných dílnách nebo ubytování v chráněném bydlení.

Rodiče vnímali také etickou stránku, hodnotové nastavení pracovníků školy v Dobré: „je to svět ve světě [...] ty hodnoty maj jinde. Na prvním místě zdraví, sociální vazby a kontakty. A nějaký honění za kariérou, penězma a podobně jde bokem“ (C2R). To všechno vedlo k tomu, že rodiče dali přednost organizačně výrazně náročnějšímu řešení, ve kterém vidí větší perspektivu pro dítě, ale i pro sebe: „Stojí mě to za to [...] za ten klid, za tu důvěru. A vím, že pokud mám někde dojít i sama k nějakému smíření, a přijmutí toho všeho, tak tam.“ (C2R)

Průběh přestupu

Na rozdíl od přestupu z Nízkého Sedla do Květné jsou při přestupu do Dobré rodiče spíš pasivní. V pedagogickém sboru školy v Květné řešili přestup Daniely již delší dobu, hledání řešení se zintenzivnilo od pololetí, tedy po testování v SPC: „přemýšleli jsme, co bychom

udělali, aby mohla normálně vyrůst“ (C2KTU). Vztahy mezi pracovníky školy a matkou byly osobní, o to víc pracovníci vnímali delikátnost situace:

„Až když jsme si byli jistí, že to maminka pobere, že jí nastíníme, jak to s Danielou je. Maminka nebrala dlouhou dobu moc v potaz, že tam jde o holčičku s mentálním handicapem. [...] Dlouho jsme ukazovali, že prostě vůbec nezvládá to, co ostatní děti [...] Trvalo dlouhou dobu, než si zvykla na to, že nemá úplně zdravý dítě. Ale nehrotili jsme to“. (C2KTU)

Podobně hovoří i ředitelka: „Pro maminku bylo těžké zvyknout si na tu myšlenku přestupu, protože opravdu věřila, že Danielka, třeba s nějakým omezením, to zvládne“ (C2KRe). Z vyprávění třídní učitelky vyplývá, že iniciativu přestupu měla škola, postupně na něj připravovala matku: „Maminka s tím souhlasila. A normálně jsme se o tom bavili.“ (C2KTU) Také nová třídní učitelka Daniely v Dobré popisuje dynamiku rozhodnutí jako podřízení se rodičů tlaku:

„Já si myslím, že už do té... do téhle fáze byli přivedeni, protože.. &.. rodiče mám pocit se velmi těžce vyrovnávají s postižením Danielky. Doposud myslím nejsou smíření, úplně, s jejím stavem. A pořád doufají v nějaké zlepšení nebo uzdravení. Někaké vypilování. Já si myslím, že kdyby to bylo na nich, tak oni by tu základku klidně pořád zkoušeli dál. Ale okolnosti, učitelé, odborníci opravdu řekli, že ta Danielka by měla asi jít sem. Takže oni svým způsobem asi poslechli. Protože taky, oni ji mají velice rádi, oni chtějí pro ni dobro. Akorát je to pro ně těžké přijmout. Já si myslím, že oni byli do už do té situace jakoby navedeni, dotlačeni. Tam už nebyla jiná možnost. Je jí deset, je stále ve druhé, ona propadla v první třídě, že. A snad pochopili, že na té základce to bylo prostě trápení.“ (C2DTU).

Vyjádření třídní učitelky je možné chápat jako kritiku rodičů, kteří dlouho odmítali přijímat realitu nesouladu mezi možnostmi dítěte a škol.

Ředitelka v Květné vyjadřuje pochopení pro očekávání a prožívání matky, staví je ale do kontrastu s potřebami dítěte: „jako matka tomu rozumím, jako pedagog si myslím, že je důležité, aby se Danielka cítila spokojeně a šťastně“ (C2KRe). Tato věta vyjadřuje odlišnost perspektiv školy a rodiny, zároveň ale má v sobě paradox. Je těžko myslitelné, že by matka netoužila po tom, aby byla Danielka spokojená a šťastná. Cíl vyjádřený ředitelkou se přitom zdá být pedagogicky příliš mělký: „aby se cítila spokojeně a šťastně“. Cíl matky se zdá být úplnější z hlediska vývojové perspektivy: aby se Daniela v budoucnu, jako dospělá, byla schopná začlenit do společnosti. Matka má zkušenost, že dlouhodobý cíl může být v kontrastu s krátkodobou pohodou dítěte. Když v minulosti aplikovala bolestnou Vojtovu metodu, dělala to proto, aby se zdravotní stav a možnosti dcery změnily k lepšímu, i za cenu, že se v tu chvíli nebude cítit dobře. Tato perspektiva nesnižuje důležitost pohody dítěte, ale začleňuje ji do úplnějšího rámce.

Výrok ředitelky nelze přeceňovat v tom smyslu, že by byl úplným vyjádřením pohledu školy. Je spíše příležitostí k zamyšlení nad významem zhodnocení pohledu všech aktérů ve vytváření podmínek optimální vývojové trajektorie Daniely. Zatímco z perspektivy pomáhajících profesí se může zdát, že kvalita spolupráce a komunikace mezi školou, dalšími institucemi a odborníky na jedné straně a rodinou na straně druhé, je pouze prostředkem pro pomoc rodině, tedy pro lepší informovanost rodiny (a tedy pro změnu jejího postoje), zde se ukazuje, že by byla zejména předpokladem k prohloubení vize na straně školy nebo institucí, např. SPC. V celoživotním vývojovém pohledu se totiž zdá být perspektiva rodičů hlubší a úplnější, lépe odpovídající vývojovým potřebám Daniely než perspektiva pedagogů, která se i přes snahy o větší šíři zužuje na akademický výkon.

Přetěžování rodičů a dítěte se také ukazuje být důsledkem nedostatečné perspektivy na straně institucí víc než rodiny. Snaha překonat handicap Daniely intenzivní domácí přípravou je způsob, jakým se rodina snaží prorazit bariéru vyloučení: tedy situace, kterou rodiče vnímají v celoživotní vývojové perspektivě pro Danii nejvíce ohrožující a omezující. Situace, kterou právě omezující perspektiva nastavení školního prostředí vytváří. Není to jen rodina, která potřebuje informace a vedení ze strany institucí: jsou to i instituce, které potřebují pohled a informace rodiny pro regulaci vlastních perspektiv a postupů a pro možnost efektivní spolupráce. Nefunkčnost spolupráce a komunikace školy a rodiny se tak zdá být hlavním tématem případu Daniely.

Riziko přetěžování Daniely ovšem bylo reálné, a je pravděpodobně zahrnuto do výroku ředitelky o tom, že by se měla Daniela cítit „šťastně a spokojeně“. Toto riziko se ukázalo v prostředí rodiny, zatímco ředitelka v Dobré ho viděla i ve školním prostředí, stejně jako ředitelka ZŠ v Květné, která chápe přestup Daniely do speciální školy jako snížení nároků na její výkon: „myslím si, že na ni nebudou kladeny takové nároky, bude víc v pohodě a podle mě spokojenější.“ (C2KRe)

Pro ředitelku nebylo snadné sdělit matce rozhodnutí o přestupu. Po vyšetření přišla matka za ředitelkou, domluvit se, co bude dál.

„Samozřejmě nebylo jednoduché [pro matku] tuto informaci přijmout. A pro mě to zase bylo těžké z hlediska lidského, protože tu rodinu dobře znám, a myslím, že možná do nás vkládali naděje [...] jako že jsme je třeba zklamali. Nevím. Byly emoce na všech stranách. Taky jsme nechtěli, aby od nás odcházela. Všichni ji máme tady rádi. [...]. A to loučení pro nás nebylo jednoduché. Prostě ona byla takovým sluníčkem. Pořád spokojená, šťastná, a takový dobíječ baterek.“ (C2KRe)

Po rozhodnutí o přestupu do speciální školy se zmírnila snaha školy docílit zvládnání školního programu. „Jak dál pokračovat do konce pololetí. Takže jsme v podstatě procvičovali a opakovali to, co se do té doby Danielka naučila. A spíš jsme se zaměřili na sebeobsluhu a takové věci.“ (C2KRe) Proč bylo rozhodnutí o změně školy impulsem k tomu přestat pracovat na některých úkolech školní edukace? Jako by ve chvíli, kdy nikdo již nebude hodnotit vzdělávací výsledky, byla snaha o edukaci, přestože šlo o půlroční práci v období intenzivního vývoje dítěte, zbytečná.

Daniele o přestupu řekli rodiče, sdělení se odkládalo až na poslední den školního roku. „Až když se s tím rodiče srovnali, a odsouhlasili ten přestup, tak teprv potom pomalu se to říkalo Danče“ (C2KTU). Tvrzení, že „se to pomalu říkalo“ je vyhýbavé a je těžké si představit, co vlastně obnáší. Ve skutečnosti se Daniela dozvěděla, stejně jako její spolužáci, o přestupu v poslední den školy. Rodiče se domluvili s pedagogy, že jí to nebudu říkat dříve.

„Tím, jak by jí to řekli, tak by potom o tom furt mluvila, a nevnímala by jako nic jinýho dalšího.. Takže to bylo takhle domluvený, že se jí to neřekne. Nevěděli to tady ani děti, nikdo. Nikdo o tom nemluvil, nediskutoval. Ona jenom tak suše poznamenala, že teda půjde k Míše [ředitelce v Dobré]. Tím, tím to pro ni jako... tak asi jako kdyby řekla: jedu na výlet.“ (C2KAP)

Taktika sdělení na poslední chvíli způsobila, že nebylo moc prostoru k rozloučení se s dětmi. Rozloučily se s ní hlavně nejbližší kamarádky. Podle třídní učitelky děti ve třídě nereagovaly na odchod Daniely „takřka nijak“: vysvětluje tím, že již v průběhu školního roku byla Daniela ze třídního kolektivu „částečně vyčleněná“ kvůli individuální práci s asistentkou pedagoga. Ředitelka vnímala rozloučení ze strany Danielky jako bezproblémové: odjížděla v té době do lázní, „takže se těšila hlavně na ty lázně a odchod jako takový nebrala nijak jakoby těžce. A děti to braly v podstatě jako holý fakt“ (C2KRe). Třídní učitelka hodnotí přestup Daniely jako ideální přestup: „maminka nepláče, dítě nepláče“ (C2KTU).

Předávání informací školy v Květné škole v Dobré probíhalo spontánně díky přátelskému osobnímu vztahu obou ředitelk: „je moje nejlepší kamarádka“ a „ptala se často, jak to tady Danielce jde“ (C2KRe). Obě ředitelky mají zkušenost se speciálním školstvím a jejich pohled na to, co je pro Danielu dobré, se zdá být podobný. Dostali také sešity a nějaké „věčné materiály“. Ale byla to „dobrá vůle“ školy, běžná praxe to není. Obvykle školy předávají pouze katalogový list a další informace získávají pedagogové ze zprávy školského poradenského zařízení.

Příchod každého nového dítěte do školy v Dobré je ošetřen postupem, v němž vystupuje do popředí pedagogická diagnostika.

„Žák nebo žákyně jsou představeni dětem, pak se přivítají, je tam společné povídání o tom co mají rádi, nemají rádi, jak se jmenuje mamka, jak taťka. Víceméně proběhne rychlá pedagogická diagnostika [...] kdy ta paní učitelka i my všichni ostatní toho žáka, žákyni, jako odiagnotikujeme, skoukneme, na jaké je rozumové úrovni, řečové, jak se chová v kolektivu, jestli se bojí něčeho, s čím má problémy. A samozřejmě už předtím proběhne nějaký rozhovor s rodiči. Těch se zeptáme na osobní věci, abychom se vyvarovali třeba nějakým zátěžovým situacím a nevystavovali ty děti tomu, nebo naopak, co je potřeba z hlediska začleňování do společnosti nebo do dalšího života trénovat tak, aby oni lépe zvládali. [...] To je takové to prvotní, ale tenhle proces trvá třeba několik měsíců, kdy poznáváte to dítě ve všech situacích. Je to takové šetrné, pozvolné, není to takové hození toho dítěte přímo do té vody a „plavej!“.
(C2DRe)

Zdůraznění odlišnosti Daniely

Také ředitelka ZŠS v Dobré hodnotí přestup Daniely jako bezproblémový. Díky spolupráci obou škol při projektových dnech Daniela znala děti i pedagogy nové školy. Popisuje, že při těchto setkáních Daniela tíhla více k dětem ze speciální školy v Dobré než dětem ze své školy v Květné:

„už vlastně v té chvíli, kdy Daniela byla žákyní jiné školy, [...] tak měla tu tendenci se přiřazovat k našim dětem, k těm dětem sobě rovným, těm svým kamarádům, a spíš být s námi, než se zdravými dětmi. Protože přece jenom ta společná řeč, ta společná hra byla spíš pro ni. Takže přestup byl úplně bezproblémový. Danielka se velmi rychle podle mě adaptovala. S dětmi vůbec neměla problém, navíc je znala. Paní učitelky taky, takže ten přestup byl úplně šetrný pro ni a bezproblémový.“ (C2DRe)

Podobně bezproblémově, i když zároveň rozporuplně hodnotí přestup i nová třídní učitelka v Dobré:

„Přestup byl specifický tím, že Danielka se s námi vídala už předtím. Jela s námi na tábor v létě, týdenní, kdy jsem s ní byla na pokoji. Už jsem s ní trávila celé dny. Pět dní v kuse. Takže my jsme se znaly. Ona znala děti. [...] Naše školy spolupracovaly. Měli jsme projektové dny, výlety, školy v přírodě. Takže Danielka nás už znala a řadila se automaticky mezi naše děti. [...] My jsme se jí vždycky líbili. Byli jsme přirození, nenásilný, Danielka se do školy hodně těšila. A v podstatě hnedka zapadla, protože zapadla mezi ty své děti, které znala. Získala tady kamarádské vztahy. Ze začátku se možná trošičku styděla. Zvláště před dospělými, protože všichni jsme na táboře nebyli [...] Bylo to trošičku náročné, protože ona si velice těžko, nebo dlouho zvykala na nové prostředí. Nebo se orientovala v novém prostředí. Do dneška, a to je prosinec, má někdy problém trefit například z toalety do třídy. Plete si třídy. Plete si ještě i jména učitelů. Ale jména spolužáků ne.“ (C2DTU)

Téma zásadní odlišnosti dětí s postižením a normálních dětí je v rozhovorech s pedagogy v Dobré výrazné. V analýze případu se zdálo, že čím více je pedagog začleněn ve speciálním

školství, tím více je toto dělení přítomné. Tento gradient zároveň sleduje i postup Daniely. V mateřské škole se téměř neobjevuje, v Nízkém Sedle se zdůrazňují komplikace, ale ne radikální odlišnost dítěte, v Květné (kde mají všichni pedagogové, kteří poskytli rozhovory, předchozí zkušenost ve speciální škole) je již výrazněji přítomné, a v Dobré se zdá být leitmotivem rozhovorů s pedagogy:

„Dle mého odborného názoru Danielka už tady měla být prostě dávno. Danielka je dítě, které k nám patří. Myslím si, že chápu a rozumím rodičům v tom, že to chtěli zkusit. Že jí chtěli dát šanci, nějakým způsobem se rozvíjet mezi zdravými dětmi. A teď si myslím, že Danielce je lépe u nás. Tak to je.“
(C2DRe)

Ředitelka popisuje několik let hledání rodičů, při kterém byla sama jednou z hlavních poradkyní matky, jako kroniku předem ohlášeného vyloučení:

„Ale těm rodičům to vůbec nezalívám. Chápu, že rodič chce pro to dítě to nejlepší a že si to prostě potřebovali projít a vyzkoušet, že to opravdu nepůjde. Myslím, že měli velké štěstí na ty základní školy. Protože i v tom Nízkém Sedle se nějak snažili. A v tý Květný úplně maximálně a velmi šetrně. Myslím, že i hodně pomohlo, že paní ředitelka je speckař. Je to prostě člověk, kterej je zvyklej individuálně pracovat. To znamená, ty podmínky tam byly uzpůsobený. Přesto to společné vzdělávání prostě nebylo možné.“ (C2DRe).

Pedagogové se snažili postupně přivést rodiče ke stejnému pohledu. Pohled rodičů byl ale odlišný a tato odlišnost se zdá být nepřekonatelná. Jako by se na situaci dívali z odlišných břehů. Z vnějšího pohledu se zdá, jako by tato odlišnost bránila skutečné komunikaci a spolupráci. Ta byla možná pouze v mateřské škole a na počátku spolupráce se školou v Nízkém Sedle. Jako by se rodiče v komunikaci s SPC, s pedagogy v Květné i v Dobré i přes dobré vztahy mýjeli. Nejmarkantnější se zdá být to to mýjení v Květné.

Daniela v Dobré

Vstupuji do jednopatrové budovy s vysokými stropy a bytelnými zdmi. Z úzké chodby vychází několik dveří. Vpravo jsou dvě učebny a v předu úzká ředitelna, kde mě vítá milá žena, paní ředitelka. Jdeme se podívat do třídy, kde je právě Daniela. Otevírá se velká učebna. V čele je tabule, nástěnka. Vlevo knihovnička se šanony, sešity a několika knihami. Stěny jsou pokryté obrázky, výtvary dětí pověšenými na dlouhých šňůrách. Hned si uvědomím, že chybí řady lavic. Několik jich je vpředu u zdi. Uprostřed velkého středního prostoru učebny je v kroužku asi deset lidí. Polovina dospělých a polovina dětí, nebo spíš dospívajících. I děti jsou většinou vysoké a statné. Uvnitř kroužku obchází žena s velkým labradorem. Děti si ho postupně hladí. Probíhá hodina canisterapie. Danielka se se zájmem

účastní aktivity. Když vstoupíme do místnosti, otočí se a usměje se na mě. Ale hned se věnuje pejskovi, který k ní právě přišel. Mezi ostatními vyniká Danielčina křehkost a zhruba poloviční velikost. Dospělí – pedagogové a asistenti pedagoga, tvoří spolu s dětmi v kruhu jednu velkou skupinu. Je vidět nasazení, aktivity probíhají s pozorným zapojením všech, rozdíly mezi dospělými a dětmi se ztrácí: všichni se účastní společné hry. Atmosféra je trochu rodinná, trochu táborová. Vyniká hravost, osobní kontakt, klidné a radostné prostředí (C2TP4)

I v Dobré zůstává téma výkonu silným tématem. Ředitelka hovoří o tom, že výkon neodpovídá osnovám, vysvětluje to neodbornou prací předchozích škol, ale nijak nezpochybňuje, že je nutné výkonu podle osnov dosahovat:

„Danielka, že by nějak vynikala v našich osnovách základní školy speciální, to se říct nedá. A myslím si, že ten základ, teď nechci vůbec hanit práci základní školy, ale ten základ její je hodně nezaštipený, na tom musíme ještě pracovat, aby se vytvořil ten základ.“ (C2DRe)

Jako by ředitelka vycházela z předpokladu, že výsledků, kterých nebylo možné dosáhnout v předchozích školách, je nutné a možné dosáhnout zde.

Sociálně se Daniela v Dobré začlenila

„velice dobře. Danielka je nekonfliktní... Její spolužáci, každý má své postižení, které nese i různá specifika... Ale vycházejí velmi dobře. Občas se tahají, handrkují o hračky, ale to jsou takové spory, které děti mezi sebou mají běžně, a k žádným větším problémům nedochází. Ba naopak, oni se spolu pomazlí, mají společné hry zapojí se do aktivit, malují si obrázky. [...] Ta škola je malá, je to změna oproti základce. V prostorech té třídy máme pět dětí, a Danielce to vyhovuje a všech pět dětí vnímá jako kamarády.“ (C2DTU)

Rodina vyřešila problém blízkosti k Daniele tím, že si matka našla zaměstnání v Dobré nedaleko ZŠS, takže se v průběhu dne může s Danielou vídat. Mladší bratr Daniely byl přijat do MtŠ, která je ve stejné budově. Občas se potkávají na obědě.

Hledání nebo experiment?

Reflexí zkušenosti s přestupy si rodiče postupně uvědomují logiku celého procesu transferů Daniely. Toto uvědomění je odlišné u otce a matky. Přinášíme krátký úryvek diskuse rodičů, který podhaluje nesnadné téma volby a rozhodování, které leží na rodičích. V jistém smyslu úryvek ve své dynamice ukazuje ve zkratce základní logiku přestupů v případě. Zatímco matka zůstává u otevřeného postoje zdůrazňujícího důležitost hledání a svobodné volby

rodičů – „to rozhodnutí je stejně vždycky na tobě [na rodiči]“, otec se postupně kloní k potřebě jasného expertního posouzení, které by od začátku zabránilo změnám:

Otec: „já si myslím, že je potřeba vždycky někoho, kdo nám řekne, co máme dělat. Kdyby byl někdo, nějaký doktor by přišel a řekl: hele, musíte udělat tohle a tohle. No tak to uděláme. Protože tomu moc nerozumíme. [...] My teďka experimentujem. My nic jinýho neděláme. My experimentujem. Dva roky experimentujeme. A nic.“

Matka: „My neexperimentujem. Ne, já mám pocit, že volíme.“

Otec: „Jo, volíme, ale experimentujeme.“

[...]

Otec: „Ale my teďka tady, teda řeknu blbě, už tady dva roky experimentujeme s Danielou. [...] A teď ta Dobrá. [...] Kdyby to člověk věděl hnedka vo začátku, tak už tam dva roky mohla bejt šťastná.“

Matka: „Takhle, my jsme tu nabídku měli, [...]“

Otec: „Jo, ale my jsme to nevěděli...“

Matka: „Ne, ne, věděli, věděli že tam ta možnost je.“

Otec: „To jo, ale věděli jsme, věděli jsme, že je to to pravý?“

Matka: „Ale to nevíš nikdy, jako. To můžeš říct až zpětně.“

Otec: „Přesně tak, já vím.“ [...]

Matka: „Já jsem mohla jít do té speciální speciální školy, jo, ale prostě jsem chtěla jakoby co nejdýl, aby..“ Otec: Jo, [...] vždyť jsme se o tom bavili furt, do kolečka.“ (C2R)

Prožívání Daniely

Jak přestupy prožívala Daniela? Je obtížné na tuto otázku odpovědět, protože Daniela mnoho o svém prožívání nemluví. Její stálý úsměv vytváří představu, že vše zvládá bez problémů. Takto ji popisuje ředitelka v Dobré „Daneilka je hrozně opravdu takovej človíček kterej [...] nemá moc problém, ona se pořád směje, ona je spokojená s málem.“(C2DRe). Podobnou zkušenost má AP v Květné:

„U Danielky to bylo jednodušší, to je taková ta její veselost. Ale jsou děti, který jsou hodně takový nepřizpůsobivý, nebo jim to trvá dýl. Tak to je potom složitější. Ale tady u Danielky úplně v pohodě.“
„já si myslím, že ona tady byla šťastná. Mě přišlo, že ona nevnímala [...], že by jí něco nešlo. [...]. Ona to je veselá holčička, žejo. Takže ta byla šťastná podle mě všude, všude kde byla.. všude kde něco zažila.“ (C2KAP).

Tato až monotónní pohoda v projevu Daniely se začíná měnit, matka zmiňuje, že s přibývajícím věkem projevuje své prožívání více „tím, že už jí bude deset let, je náladovější“ (C2R).

Nejistotě ohledně prožívání dívky odpovídá i určitá rozporuplnost toho, jak její prožívání vnímají dospělí okolo ní. Často zdůrazňují bezproblémovost jejího prožívání, jako by tím

odpovídali na námitku, jako třídní učitelka v Květné: „nemám pocit jako žádnýho utrpení v jejích očích“ (C2KTU). Prožívání se někdy odvozuje od vnějších okolností. Opakuje se myšlenka, že přestup z Květné do Dobré byl pro Danielu bezproblémový, protože již znala prostředí školy v Dobré díky společným akcím obou škol. „Ten kolektiv si Daniela prohlídla mockrát předem. Tak se vědělo, do čeho jde.“ (C2KTU). Asistentka pedagoga předvídá bezproblémový přestup Daniely:

„Já si myslím, že to nebude, nebude tak složitý. Složitější asi by to bylo, kdyby, kdyby nastupovala úplně mezi cizí lidi, jo. [...] Takže jako, ona si, já bych řekla, že si zvykne. Protože na mě si taky zvykla strašně rychle.“ (C2KAP)

Ředitelka ZŠ v Květné popisuje přijetí zprávy o přestupu i samotný přestup ze strany Daniely jako pohodový.

„Danielka byla v pohodě. Podle mě má takový svět, ve kterém je šťastná. Ona se nepotřebuje učit do stovky. [...] Jak já to vidím, ona se tak usmívá, je jí dobře, když si může s dětmi jít něco zahrát. Hrozně hezky zpívala. Pracovní vyučování měla ráda. Takové ty předměty, kde po ní až tak moc nechcete. Kde je prostě taková ta, větší pohoda. Tak tam byla nejspokojenější. Takže si myslím, že jí bylo, nebo jí bude dobře. Jí se to až tak nedotklo, ta změna. Že si to neuvědomovala, možná.“ (C2KR).

Podobně vidí dopad změn matka Daniely: „Já myslím, že asi nemá problém. Nepocítila jsem, že by byla nějaká stejskavá, plačtivá. Je prostě víceméně v pohodě.“ (C2R). Rodiče předpokládají, že začlenění Daniely proběhne v pohodě, protože ředitelku školy v Dobré zná a těší se na ni. To je také závěr dilematu rodičů o tom, zda byla správná snaha o integraci. Matka říká:

„Dva roky, ano, byly to boje. Řešili jsme, jestli jsme udělali dobře, špatně, zvolili správnou školu. Neměla jsem pochybnosti, ani teď si nemyslím, že by jí to ublížilo. Protože to na ní nevidím. Všichni říkali [...] i v Nížkém Sedle: vždyť ona je jak sluníčko! Ona se furt směje. Jí když se zeptáte, jak se má, ona vám řekne: dobře. Ona vám neřekne, že se má špatně.“

Otec má stejný pohled:

„Štěstí je na tom to, že ta Daniela je prostě v pohodě, úplně, s ostatními. Že nemá jakoby výpadky. Ona se vždycky na někoho upne, na učitelku nebo asistentku, a umí bejt pohodová. Umí se naladit pozitivně. [...] (C2R).

Jiné výpovědi ale ukazují, že zdánlivá bezproblémovost až „šťastná“ nevědomost dítěte může být jen vnějším dojmem a že prožívání Daniely je složitější. Ředitelka v Dobré ukazuje nečitelnost nitra dítěte: „Danielka je zrovna človíček, u kterého se to i těžko jako pozná, tím jak ona je v pohodě. Ona je taková hrozně pozitivní“. (C2DRe) Asistentka pedagoga v Květné má z projevů Daniely pocit, že příliš nevnímá změny okolo ní: „Myslím si, že

Danielka; chvilčkama mě přišlo, že to šlo mimo ni, jako, úplně. Že to nevnímala až tak“. (C2KAP) Ale zároveň hovoří o velmi intenzivním prožívání v souvislosti s tím, kdy informovali Danielu o přestupu až na poslední chvíli. Důvodem bylo právě intenzivní prožívání takových situací Danielkou:

„Je pravda, že ona vždycky, vždycky všechny věci strašně prožívala. Třeba kdyby jí řekli, že jede na nějaký ten výlet, nebo že jede do lázní, nebo to. tak ona potom se na to soustředí a pořád o tom mluví. Nevnímá potom jako nic dalšího. Nesoustředí se na práci. Nedělá nic jinýho, než pořád se k tomu vrací, a diskutuje.“ (C2KAP)

Asistentka pedagoga v Květné hovoří o tom, že Daniela prožívá a reaguje i negativně, ale limitovaným rejstříkem projevů:

„Je i taková jako veselá. Trošku jí teda vadí, [...] když některý děti se na ni škaredě podívá, nebo když by jí nějak, upozornilo na něco, nebo jí vzalo něco, tak to reaguje. Ne že by se vztekala, to neumí, neví o tom. Řekne: a on mě udělal tohle, on mě tohle vzal.“ (C2KAP)

Nejistota a dvojznačnost se projevuje i v hodnocení dopadů přestupů. Ředitelka v Dobré si uvědomuje, že není snadné posoudit, jak změnu školy Daniela vnímá:

„Ona vždycky byla taková jako odpovědná. U Danielky je obrovská výhoda, že ona je opravdu flegmatická, klidná, se vším, jako i s málem, spokojená. Ona neupozorňuje na sebe zlobením, na to, že je v nepohodě. Naopak se uzavře víc a hraje si sama, není rušivej element. To znamená, že musíme nějak vyzorovat, jestli je nějaký výrazný rozdíl [mezi jejím prožíváním v předchozí škole a zde]. Mě osobně přijde, že Danielka se hodně směje a tak jako rozkvetla. Přijde mi, že není tak unavená, jako byla předtím. Ale to je jenom můj subjektivní názor. Netuším, jestli to tak opravdu je, já jsem ji nevnímala v tom vzdělávacím procesu na těch školách.“ (C2DR)

O problematickém prožívání přestupu by mohly svědčit projevy vztahu k bývalým spolužákům a učitelům se kterými předtím strávila rok a půl v Květné, a které ukazují na nedořešenou ztrátu vztahové vazby a přetrvávající pouto. Třídní učitelka v Dobré popisuje její chování:

„[O bývalé škole Daniela] nehovoří. Jediné vzpomínky, které nějak občas zmíní, jsou na.. paní ředitelku, která ji i učila, na Zdenku. Tak mě i oslovovala. Ona někdy si nemůže vybavit moje jméno, tak občas mi říká Zdenka, a asistentce říká druhá Zdenka. Protože to je vzpomínka v podstatě na tu školu předtím. Ale jinak nějaké zážitky, nebo něco, děti. Teď jsme se potkali s její bývalou školou v divadle, a ona v podstatě nereagovala. Nereagovala ani na děti. Pak na ně teda zamávala, protože jsem jí řekla: zamávej! Ale děti na ni mávaly, volaly, a ona taky potom mávala, ale musela být k tomu vyznána.. a dospěle vůbec nepoznávala, ani nereagovala.“ (C2DTU)

Jedním z možných vysvětlení tohoto chování je nedostatek paměti. To je také hlavní vysvětlení třídní učitelky, která na otázku, zda si myslí, že se Daniela s bývalými spolužáky setkat nechtěla, odpovídá:

„Já si to nemyslím. Spíš si to hůř vybavuje a už.. prožívá to, že je to prostě dávno. Ona teď prožívá úplně jiné věci.. a tohle je takové ohlédnutí zpátky.. a ona.. prostě nemá tu potřebu.“ (C2DTU).

„Nemá potřebu“ ale může také znamenat vyhýbání se. Z celkového projevu Daniely se zdá být pravděpodobnější emoční blok nebo vytěsnění špatně tolerovatelného obsahu než zapomenutí. To by naznačovalo, že psychický dopad přestupů na vývoj Daniely může být závažnější, než se jeví na základě jejího bezproblémového projevu. Problémy v oblasti emoční a sociální oblasti zasahují podstatnou část dětí s DMO, děti s mentální poruchou jsou zvláště citlivou skupinou (Bjorgaas et al., 2012) a tyto poruchy se nedají vysvětlit pouze biologickou stránkou DMO, ale souvisí se vztahem dítěte k prostředí (Bøttcher & Dammeyer, 2013). Otázkou v našem případě je, nakolik je možné vysvětlit chování Daniely i její vzdělávací výsledky jako projev nezpracovaného traumatu nebo ztráty.

Prožívání Daniely je důležitou stránkou kvality jejího života, zároveň je i důležitou podmínkou úspěšné edukace. Jednou z hypotéz příčin neúspěchu její edukace je traumatická zkušenost vyvolaná nadměrným nebo nepřiměřeným učením, jejímž důsledkem je vyhýbavá reakce komplikující až znemožňující školní edukaci. Na tento aspekt upozorňuje Bøttcher (2012), který ukazuje, že je u dítěte s DMO důležité respektovat jeho motivační strukturu jako základ výuky. Posílení socializačních cílů by tak mohlo být cestou ke zlepšení výkonu. Určitou perspektivu v tomto smyslu naznačuje třídní učitelka Daniely v Květné, když hovoří o tom, jak Daniela skvěle zpívá, jak přesně intonuje. Hudební výchova by se mohla stát zdrojem důležité korektivní zkušenosti s edukací.

5 Případy pohledem teorií

Aplikace teorií umožňuje jiný, obohacující pohled na každý z příběhů. Následující odstavce předkládají verzi případů, jak se ukazovaly na základě analýzy z pohledu teorií sociálního kapitálu P. Bourdieu (B) a J. Colemana (C). Je nezbytné je číst spolu s analytickými naracemi předkládanými v předchozí kapitole. Aplikace teorií vytváří příběh viděný určitým úhlem pohledu. Příběhy vycházejí z detailního propojení teorií s daty a jsou předkládány jako možné úhly pohledu na jednotlivé případy, přestože jsou z jazykových důvodů formulovány jako tvrzení o tom, jak věci jsou.

Optika teoretických modelů ukazuje logiku případů způsobem, který je bohatší a umožňuje jasnější interpretaci. Oba teoretické modely jsou kongruentní se vzorci v případech, vzájemně se doplňují a společně vytvářejí úplnější obraz celku.

Případy Evy a Ondry jsou si v mnoha ohledech podobné a byly společně publikovány. Případ Daniely je v některých bodech odlišný. Tato odlišnost se projevila částečně i při aplikaci teorií. V tabulkách 11 a 12 bylo vhodné předložit údaje ze všech tří případů, přestože jsou přiřazeny k textu pojednávajícím případy Evy a Ondry. I přes toto rozčlenění zůstává prezentace přehledná, zatímco snaha sloučit texty by pravděpodobně přinesla větší komplikovanost textu.

5.1 Srovnání případů Evy a Ondry z pohledu teorií

Analýzy z pohledu jednotlivých teorií prezentují nejprve odděleně pro teorii (B) a (C), což lépe odpovídá logice vzájemného propojení.

Případy Evy a Ondry viděné optikou teorie sociální praxe P. Bourdieu

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

systémem pravidel (doxa), aktéři investují do vzájemných interakcí nějaký druh kapitálu a celek ovlivňuje jejich vnímání a chování v poli.

Jeden ze způsobů jak získat obraz o poli je mapovat rozložení aktivního kapitálu. Ten „lze chápat obecně jako cokoli, co má v příslušném sociálním poli či prostoru diferencující (resp. stratifikační) efekt, to jest jako to, co způsobuje „nerovnou distribuci uznání a moci“ (Růžička & Vašat, 2011). Tabulky 8 a 9 mapují kapitál z perspektivy pozic relevantních v případech. Jak již bylo uvedeno, je třeba číst je ve vztahu k analytickým příběhům, které teprve dávají dynamický pohled na uplatnění kapitálu ve hře v poli.

Tabulka 8

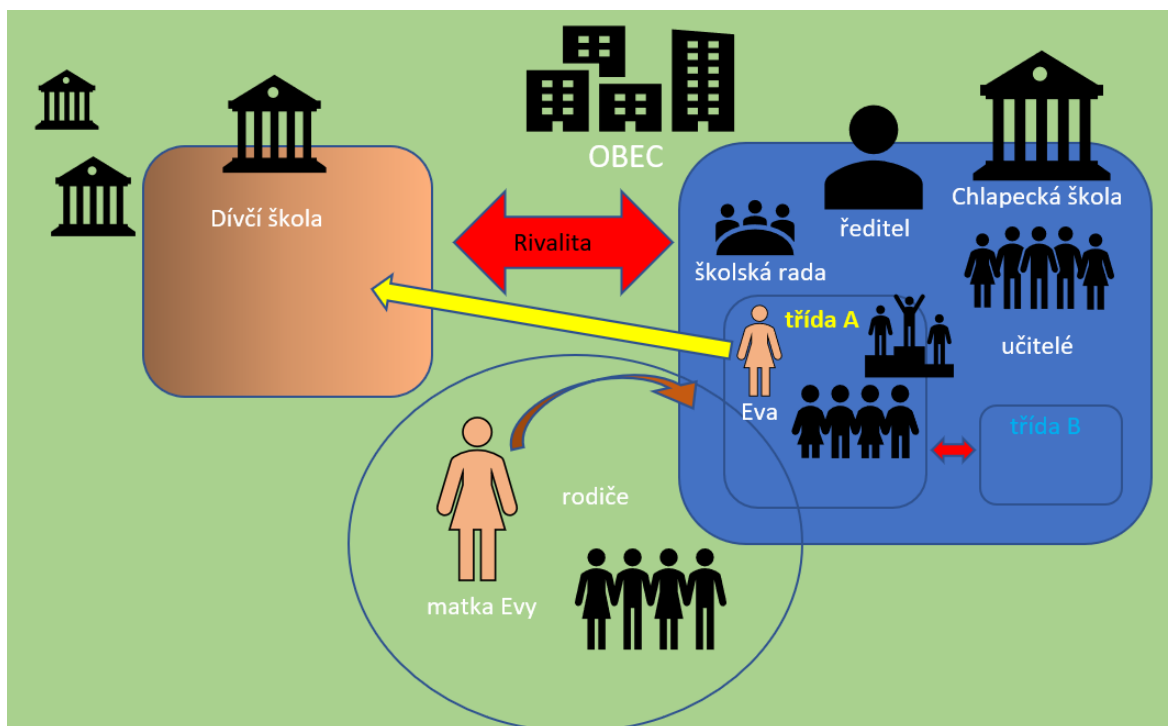
Rozložení kapitálu v případě Evy (C1)

	Kapitál			
	ekonomický	sociální	kulturní	symbolický
ředitel ChŠ	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	spolupráce s organizacemi pro rozvoj talentu (+) vztahy na úrovni obce (+) vztahy v týmu	vzdělání zkušenosti vize (+) schopnost komunikace s veřejností (-)	status ředitele (PM) (+) přijímání a vylučování z výběrové třídy A (PM) (+) prestíž spojená s pověstí školy (+)
učitelé ChŠ	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	vztahy v týmu (+)	vzdělání zkušenost (kvalita výuky) (+) (-)	autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami (-/+) moc hodnotit žáky (+) (PM) moc udělovat kázeňská opatření (+) (PM)
Eva		vztahy se spolužáky (-) vztahy s učiteli (-) vztahy s vrstevníky v místní komunitě (+/-) vztahy v rodině (+)	znalosti a schopnosti, které jsou základem hodnocení (+-) způsoby jednání s druhými (-)	status žáka výběrové třídy školní výsledky (+/-) pověst ve vztahu ke schopnostem (+/-) pověst ve vztahu k chování (-) pověst daná původem (-)

matka Evy		znalost ředitele a učitelů Dívčí školy (+) vztahy s ředitelem a učiteli Chlapecké školy (-) vztahy s dalšími rodiči vztahy v místní komunitě	vzdělání v dalším humanitním oboru titul (malý doktorát) (-) zkušenosti učitelky v jiné škole (-) kritické myšlení a kriteria vázaná na osobní vývoj (-) zkušenost se školou z doby, kdy ji navštěvoval starší sourozenec (-)	status rodiče status učitelky status členky školské rady (-) (PM ?) kritický a inovátorský pohled na uspořádání školy (-) možnost transferu (+) (PM?) pověst v místní komunitě(+/-)
matka JD		vztahy s ostatními rodiči budovaný vztah loajality k třídnímu učiteli a dalším učitelům (+) další vztahy v místní komunitě	vzdělání ve vlastním oboru zkušenost se školou z doby, kdy ji navštěvoval starší sourozenec (+)	status rodiče

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

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



Obrázek 3: Sociální pole případu Evy

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

Tabulka 9

Rozložení kapitálu v případě Ondry (C5)

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

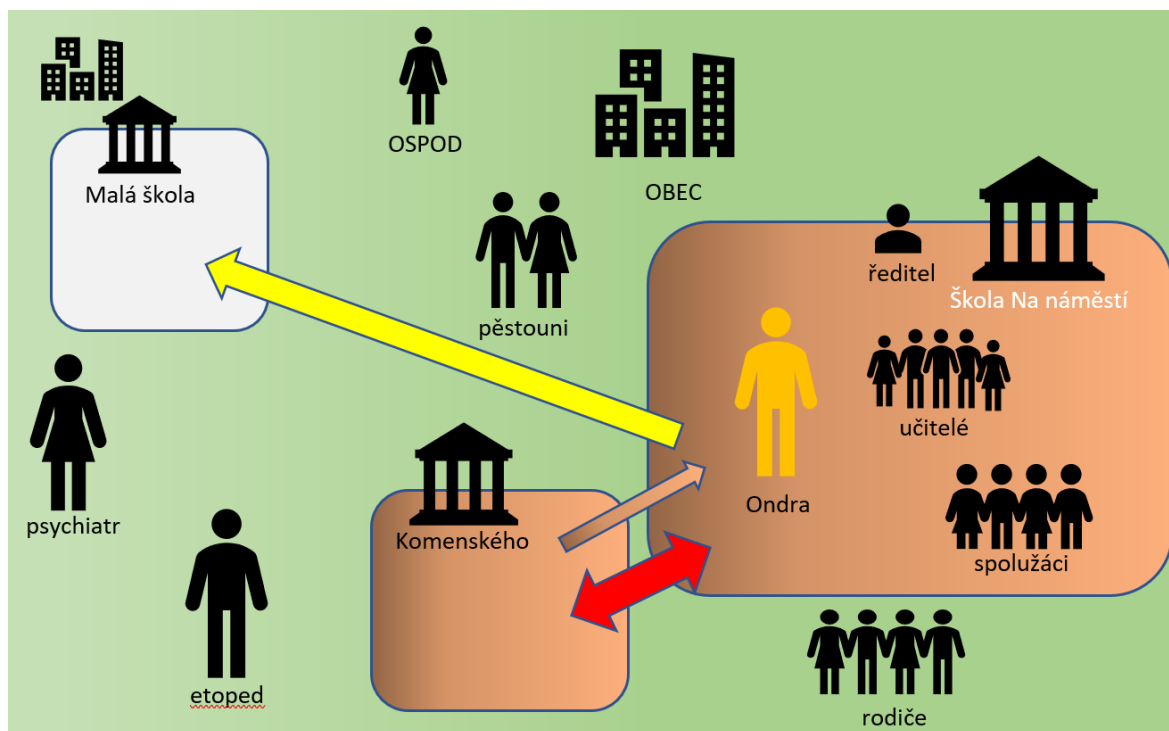
externí psycholog	ve vztahu k poli školy není významný	vytváření prof. vztahů k učitelům a řediteli prof. vztah k pěstounům prof. vztah s Ondrou	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul	status externího odborníka možnost dávat doporučení učitelům (-)
externí psychiatr	ve vztahu k poli školy není významný	prof. vztah k pěstounům prof. vztah s Ondrou	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul	status externího odborníka možnost dávat doporučení učitelům (-)
externí etoped	ve vztahu k poli školy není významný	vztahy s kolegy v SVP prof. vztah k pěstounům	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru titul znalost škol v okolí (+)	status externího odborníka možnost dávat doporučení učitelům (-)

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

V případě Ondry vypadá pole z hlediska rozložení různých druhů kapitálů a jeho síly ve hře podobně jako v případě Evy. Do popředí vystupuje rozhodující síla symbolického kapitálu vázaného na formální autoritu učitelů a ředitele.

V pedagogickém sboru se zdá být podobný důraz na tento typ kapitálu ze strany učitelů jako v Chlapecké škole, ale menší ze strany ředitele – což vytváří celkově méně napjaté klima. Herní síla rodiny spočívá v sociálním kapitálu. Ten je posílený vztahy mimo školu, zatímco v poli školy je podobně jakou u Evy slabý. Habitus pěstounů je více v souladu s polem školy, naopak habitus Ondry natolik vybočuje, že dostává do kontrastu s polem školy i pěstouny. Svým velmi odlišným vnímáním prostoru školy Ondra vlastně hraje hru o změnu pravidel avtaňuje do ní i ostatní. Kapitál Ondry a pěstounů je posílený kulturním a symbolickým kapitálem vnějších odborníků, s nimiž pěstouni konzultují a kteří se také snaží ovlivnit pravidla v poli školy formou doporučení.

Tento typ kapitálu je ale ve škole téměř neúčinný, zvláště ve snaze o změnu pravidel hry, a to i v případě sociální pracovnice, která jako součást státní správy je napojená na pole moci. Pěstouni (méně Ondra, v důsledku velmi nízkého smyslu pro pozici) jsou díky tomu pod podobně silným tlakem pole. Ten se podobně jako u Evy projevuje také stigmatizací. Nakonec, podobně jako v případě Evy, vytyčuje aktivní kapitál pěstounů cestu transferu do jiné školy: možnost změnit školu a sociální kapitál – externí odborníci doporučují Malou školu, v níž se pěstouni snaží aktivní komunikací a účastí na aktivitách školy sociální kapitál posilovat a udržovat.



Obrázek 4 Sociální pole případu Ondry

V obou případech se setkáváme s nesouladem mezi polem a habitem přestupujících rodin. Kdo se nachází v poli, které odpovídá jeho vlastnímu habitu, je jako „ryba ve vodě“: pohybuje se v poli se samozřejmostí a obvykle s dobře vyvinutou praktickou schopností polem dobře „plout“ nebo „proplouvat“. Rozpornost habitu a pole můžeme analogicky charakterizovat jako situaci „ryby na suchu“. V našich případech byli těmito rybami na suchu zejména matka Evy a Ondra. Matka Evy dobře vnímá tlak ze strany školy, ale z hlediska pole „správný“ způsob, jak na něj reagovat z části nevnímá (až s odstupem hodnotí své jednání jako „naivní“), z části ho sice vnímá, ale nesouhlasí s ním (označuje ho jako „mafiašské praktiky“). Matka jiného dítěte také vnímá tlak školy, umí ho pojmenovat, ale je pro ni podnětem k tomu se lépe přizpůsobit, tedy zahladit i jen zdání konfliktu a posílit projevy loajality vůči pedagogům. Rozumí tomuto aspektu pole, umí se správně zařadit a získává pro svého syna nadstandardní vzdělání. Matka Evy na projevy tlaku ze strany pedagogů, které vnímá jako aroganci, reaguje otevřeně. Tedy jako někdo, kdo nemá smyslu pro pozici a jehož habitus neodpovídá poli. Svým jednáním zvyšuje napětí v poli, které ale dopadá zvláště na Evu. U matky napětí v komunikaci způsobuje nepohodu, konflikty, ohrožení, ale zároveň i větší reflexi situace v poli. Eva se projevuje podobným způsobem jako matka, hlavně ve skupině vrstevníků. To podporuje hypotézu, že jde o vliv habitu:

habitus Evy je matkou do značné míry formovaný a nese podobné charakteristiky. I ona volí otevřenou konfrontaci tam, kde by pro ni bylo výhodnější přijmout pravidla a přizpůsobit se. Je ale zřejmé, že hlavní napětí v poli je mezi matkou a pedagogy.

V případě Ondry se to zdá být naopak. Je to Ondra, kdo je „mimo pozici“, jehož habitus je v kontrastu s nároky pole, a kdo do kontrastu s polem vtahuje pěstouny a vnější odborníky. Jeho habitus byl formovaný jeho zkušeností zanedbávaného dítěte, které prožilo část života v ústavní péči. Soulad mezi jeho habitem a nároky pole školy je velmi těžké vytvořit. Ti, kdo se snaží vytvářet pro Ondru ve škole příznivější podmínky, usilují o změnu pravidel hry v poli školy a dostávají se také do kontrastu s polem. Většinou jsou ale natolik vnější, že nepocítují tlak pole moc intenzivně: etoped ho popisuje jen jako nepřijetí dialogu („učitelé neslyší“), podobně jako pracovnice OSPODu (když se nepodaří získat porozumění pro logiku chování dítěte s narušením rané citové vazby „hořce toho litovala“). U pěstounů se ale postupně vyhrcoje situace natolik, že při komunikaci se školou má pěstounka somatické projevy stresu.

Případy Evy a Ondry viděné optikou teorie sociálního kapitálu J. Colemana

V případě Evy i Ondry usilují rodiče o změnu pravidel v poli, hrají tedy hru vyšší úrovně, pro kterou nemají dostatečný kapitál a jsou nakonec nuceni hledat jiné prostředí. Když se podíváme na povahu změn, o které usilují, zaujmou nás tři vzájemně provázané charakteristiky těchto změn:

1. změny se dají charakterizovat jako navýšení sociálního kapitálu C;
2. cílem tohoto navýšení je regulace a omezení hry;
3. tato regulace by zmírnila negativní dopad hry nejen na Evu a Ondru, ale zvýšila by sociální kapitál i ostatních aktérů v poli.

Hledané navýšení sociálního kapitálu C a jeho dopad na celkové klima může ilustrovat situace v Malé škole, kde pěstouni našli hledanou kvalitu sociálního kapitálu a kde jsou ve výrazně větší pohodě nejen pěstouni a Ondra, ale i ředitelka, a zdá se, že díky příznivějšímu klimatu i ostatní aktéři v poli školy. Úsilí o změnu pravidel ve smyslu C nemá získat výhodu proti ostatním hráčům, ale výhodu pro všechny hráče. Proti konkurenční logice hry je zde stavěna kooperativní logika. Ukazuje to nejen odlišnou, ale protikladnou logiku kapitálů B a kapitálu C.

Tabulka 10

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

druh sociálního kapitálu	matka Evy	pěstouni Ondry	rodiče Daniely
Očekávání a závazek + spolehlivost	<p>očekává, že škola: ponese svou část odpovědnosti za výsledky dítěte</p> <p>bude respektovat krizi dospívání dítěte</p> <p>bude respektovat rodiče jako partnera v komunikaci</p> <p>bude respektovat pozici rodiče ve školské radě</p> <p>bude vytvářet přívětivé klima</p>	<p>očekávají, že škola: zvládne problémové chování dítěte</p> <p>bude spolupracovat s externími odborníky a respektovat jejich doporučení</p> <p>bude ověřovat informace o dítěti a nebude ho posuzovat na základě neověřených zpráv</p>	<p>očekávají, že škola: dostojí závazku integrovat dítě se SVP; bude ochotná i kompetentní</p> <p>profesionálně zhodnotí vlastní možnosti integrace</p> <p>přijme zcela dítě a nebude ho vnímat jako přítěž</p> <p>bude respektovat roli rodičů jako kompetentních partnerů v zajištění vhodné edukace</p> <p>za sebe zaručují: aktivní a ochotnou spolupráci</p> <p>Daniela nebude agresivní, nebude narušovat hodiny nevhodným chováním</p>

Komunikace	bude možné otevřeně komunikovat s učiteli o problémech dítěte dítě bude přizváno ke komunikaci o jeho chování	škola vytvoří podmínky pro pravidelnou komunikaci o problémech dítěte ve škole (např. konzultační dny) škola bude informovat o dítěti vyváženým způsobem (nejen negativní informace)	Rodiče očekávají: otevřenou a přímou komunikaci (ujišťují se o skutečné ochotě školy k integraci, odmítají umístit dítě do školy při SPC kvůli nepřímé, nátlakové a z jejich pohledu manipulativní komunikaci)
Normy a sankce	škola bude mít normy výuky <i>lege artis</i> škola bude mít jasně nastavená pravidla hodnocení chování dětí (proti nebezpečí arbitrárnosti)	škola bude mít spolehlivé postupy řešení kázeňských problémů zajišťující objektivitu	škola bude respektovat legislativně zakotvené právo rodičů na volbu integrace nebo segregace
Podpůrné prostředí (convoy)	škola bude jednat s dítětem i rodiči laskavým, vstřícným způsobem	škola bude mít pochopení pro osobní historii a problémy dítěte	škola bude jednat s dítětem laskavým a vstřícným způsobem

Jednotlivé druhy sociálního kapitálu (tabulka 11) jsou v případech vzájemně provázané. Je prakticky nemožné vyjmenovat všechna jednotlivá očekávání, v tabulce jsou zaznamenána pouze ta, která v případových studiích vystupují do popředí. Zdá se, že důležitější je pro matku Evy a pěstouny Ondry celková spolehlivost a důvěryhodnost (trustworthiness) prostředí školy. Rodič, který svěřuje své dítě jiným dospělým, má řadu očekávání a potřebuje se *spolehnout*, že je dítě v dobrých rukou. Matka Evy klade větší důraz na přijetí přiměřené odpovědnosti školou, transparentní pravidla závazná pro všechny a možnost vést o situaci

ve škole dialog; pěstouni Ondry na informovanost na základě efektivní, ohleduplné a vyvážené komunikace a na pravidla spravedlivého posouzení chování dítěte.

Tabulka 11

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

Druh sociálního kapitálu	Chlapecká škola	Dívčí škola	Komen ského škola	Škola na náměstí	Malá škola	MtŠ	ZŠ Nízké Sedlo	ZŠ Květná	ZŠ Dobrá
Očekávání a závazek, spolehlivost	-	N/A	N/A	- / +	+	+	-	+/-?	+
Komunikace	-	+	+	-	+	+	+/-	+/-	+/-
Jasná struktura pravidel	-	N/A	N/A	- / +	+	N/A	N/A	N/A	N/A
Podpůrné prostředí	-	+	N/A	-	+	+	-	+	+

Pozn. sociální kapitál je vnímán jako (+) dostatečný, (-) nedostatečný

Tabulka 11 ukazuje souhrnné hodnocení druhů sociálního kapitálu v jednotlivých školách vnímané rodiči a pěstouny, jak je možné ho vyhodnotit z případových studií. V případě Evy je zřetelně negativní hodnocení sociálního kapitálu v Chlapecké škole, v případě Ondry zase jednoznačně pozitivní hodnocení sociálního kapitálu v Malé škole.

5.2 Případ Daniely optikou teorií

Případ Daniely viděný optikou teorie sociální praxe P. Bourdieu

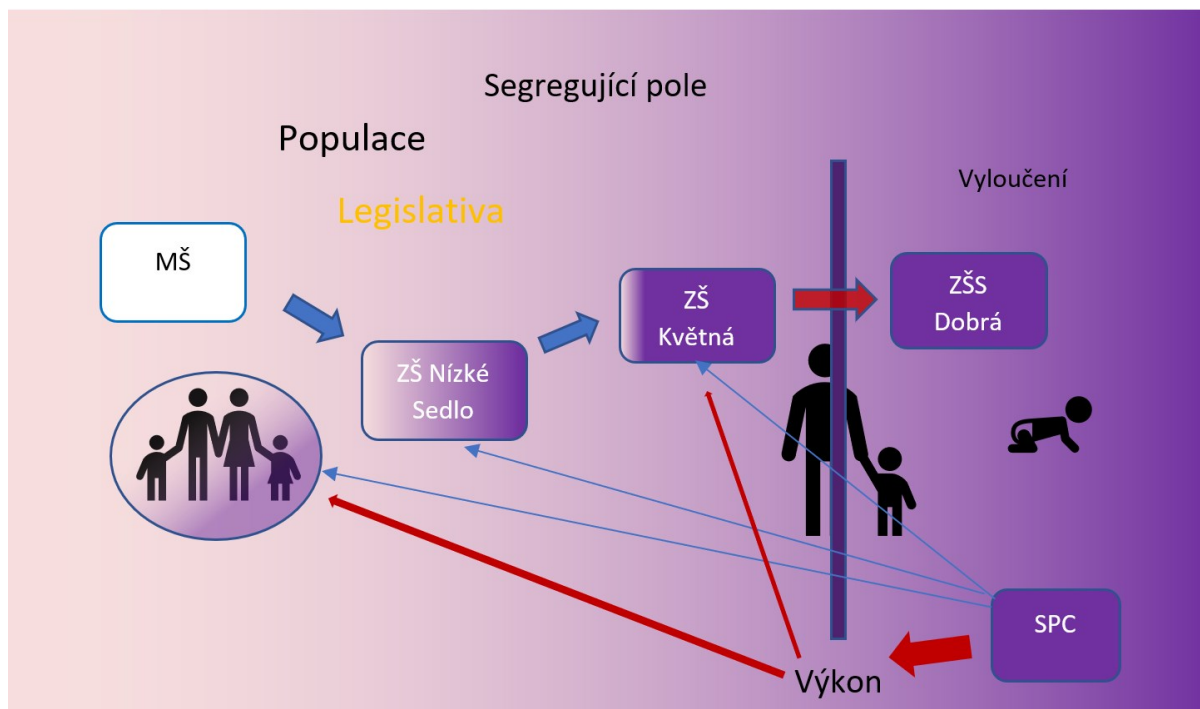
Podobně jako v případech Evy a Ondry se pokusím zmapovat vliv sociálního pole na sérii přestupů v případě Daniely. Míra nekompatibility habitu a struktury pole je v případě Daniely významější než u Evy a Ondry, posouvá optiku pohledu na mnohem širší oblast. Na rozdíl od „lokální“, na školu a místní komunitu ohraničené dynamiky vedoucí k transferu Evy a Ondry, se vylučující povaha pole v případě Daniely jeví rozšířená na celou společnost. Bylo proto vhodné podat dva obrazy: široký, zahrnující celou sérii tranzice a transferů, a úzký, zaměřený na dynamiku pole okolo jedné ze škol.

Širší pohled na vylučující dynamiku pole

Pole v případě Daniely (obr. 5) je v některých základních vlastnostech odlišné od pole v případech Evy a Ondry. Dynamika pole je ve všech třech případech vylučující, ale u Daniely zahrnuje celou populaci. Habitus Daniely je natolik odlišný, že neovlivňuje její vyloučení jen na místní úrovni jedné nebo několika škol, jak tomu bylo v předchozích případech, ale všech škol hlavního proudu. Lektorka DVPP zviditelňuje tuto „celoplošnou“, tedy celospolečenskou povahu pole i tím, že není ve škole „místní“, není tedy součástí místního pole; její vyjádření je obecné a kategorické (má tedy podobu axiomu): „takovéto dítě do běžné ZŠ nepatří“. Tento výrok by v případě Evy těžko zazněl, v případě Ondry zazní ze strany některých rodičů, ale nemá podobu ani vliv kategorického axiomu, jde spíše o podmíněné tvrzení: pokud se takto bude chovat, pošlete ho do dětského domova. Podobným způsobem jako lektorka hovoří ředitelka ZŠS v Dobré: „tady je její místo: tak to prostě je“.

Barva v diagramu (obrázek 5) vyjadřuje měnící se gradient intenzity této (kategoricky vylučující) charakteristiky pole. Připomíná zároveň vlnu, která se šíří a ovlivňuje všechny. Jednotlivé instituce jsou rozloženy podél vodorovné osy podle míry, s jakou se s tímto kategorickým tvrzením o místě Daniely identifikují. Je zajímavé, že podél této vodorovné osy stejným směrem probíhá i série tranzic a transferů Daniely.

Bílá barva MtŠ, a částečně i ZŠ Nízké Sedlo a ZŠ Květná, ukazuje mikroprostředí, které vytváří inkluzivní nastavení prostředí školy málo ovlivněné polem, zatímco fialová barva dalších institucí signalizuje jejich ztotožnění s vylučující logikou pole. Ve všech případech jsou to vedoucí pracovníci, pozice autority, těmi kdo nejvíce ovlivňují vliv pole na místní úrovni. Umístění institucí na svislé ose znázorňuje míru důvěry rodičů Daniely k pracovníkům: nejvyšší důvěra je k MtŠ, ZŠ v Květné i ZŠS, nejnižší k SPC.



Obrázek 5 Znázornění struktury sociálního pole v případě Daniely (C2).

Mezi běžnou a segregovanou populací je mezera, trhlina, propast, znázorněná svislou čarou, která jasně odlišuje dva „břehy“: svět hlavního proudu a svět dětí (a dospělých) s mentálním postižením. Hra se hraje o to, na kterém břehu dítě skončí. O „umístěnce“ rozhoduje výkon. Rodiče, kteří jsou k dítěti poutáni vazbou, usilují o začlenění dítěte do běžné populace, tedy do místa jejich vlastního umístění (zdravých jedinců). Z pohledu modelu je tento postoj rodičů zcela přirozený. Ředitelka ZŠS v Dobré to popisuje jako běžnou zkušenost s rodiči dětí s mentálním postižením, kterou ale chápe jako problém rodičů smířit se se zdravotním postižením svého dítěte. Model pole ukazuje, že může jít (zároveň, nebo možná především) o to, smířit se vyloučením a odtržením dítěte: rodiče bojují proti vlivu pole, které dítě *z jejich světa vytrhuje*. Vnímají dítě jako ohrožené a zdráhají se ho ponechat v prostředí, kde chybí jejich vliv nebo důvěra (v diagramu je bezbrannost dítěte znázorněná ikonou batolete). Diagram také znázorňuje, že rodina je díky této angažovanosti v boji s polem pod jeho silným vlivem, zasahujícím vnitřní život rodiny. To se projevuje zejména nadměrným úsilím rodičů o zlepšení výkonu Daniely, který mohl být bohužel i hlavním důvodem její rezistence vůči zlepšení. Zdá se, že pole ovlivňovalo tímto způsobem negativně nejen umístění Daniely, ale i její výkon. Tomu by odpovídal poznatek, že období v MtŠ bylo na rozdíl od dalších vývojových momentů, spadajících do časového úseku případu, obdobím vývojové akcelerace.

V souladu se snahou rodičů ponechat Danielu v prostředí většinové populace a pod vlivem optimální zkušenosti s integrací v MtŠ směřuje tranzice do školy hlavního proudu Nízké Sedlo. Jakmile v této škole převáží logika pole, tedy ve chvíli, kdy ředitelka školy ztratí sílu dostát závazku, rodiče pokračují v boji s vylučující dynamikou pole rychlým transferem do ZŠ v Květné, která je pro ně zdrojem důvěry a svým alternativním, rodinným nastavením slibuje možnost integrace: podobá se MtŠ, s níž má rodina vynikající zkušenost. ZŠ Květná se ale jeví jako prostředí pod silným vlivem vylučujícího pole: může to být kvůli blízkosti se ZŠS Dobrá, oslabením pozice ředitelky kvůli výtkám při kontrole ČŠI, tlakem SPC, profesní formací ředitelky, která je speciální pedagožkou. I když škola jinak integruje několik dětí se SVP, pro Danielu je nastavení edukace uvnitř ZŠ vylučující. Rodiče a pedagogové jsou v komunikaci od začátku na opačných březích, ale kvůli dobrým osobním vztahům trvá velmi dlouho, než si rodiče tuto skutečnost uvědomí. Rodiče se nakonec zdají být vyčerpaní dlouhým bojem s dynamikou pole a jakoby paralyzovaní, takže i když mají stále legislativně garantovanou moc rozhodnout o umístění dítěte, přijímají verdikt transferu do ZŠS; tuto situaci zřetelně vystihuje popis třídní učitelky: „Rodičům byl oznámen přestup Daniely.“ (C2KTU)

I po vytržení Daniely z běžné populace transferem do speciální školy se rodiče úplně nevzdávají. Matka řeší rozdělení tím, že překračuje propast směrem k Daniele a nachází si zaměstnání v Dobré a umísťuje mladšího sourozence Daniely do MtŠ ve stejné budově, jako je ZŠS.

Vliv pole se ukazuje v narušení komunikace mezi rodiči a pedagogy. V Nízkém Sedle je zřejmý vývoj zhoršování komunikace od ukázkové přípravy integrace až k uvědomění matky „Zdá se mi, že už tady Danielu nechtějí“ (C2TP2). V Květné a v Dobré se zdá, jako by se rodiče a pedagogové od začátku „míjeli“, protože mají každý jiný pohled na to, kde je místo Daniely; ale pracovníci tento postoj nedávají zřetelně najevo, aby nezranili rodiče a nenarušili vztahy.

Rozložení druhů kapitálu ve hře (tabulka 13) je podobné, jako v případě Evy a Ondry (tabulky 9 a 10). I zde se rodiče opírají především o sociální kapitál: vztahy s některými odborníky a přáteli, zpočátku vztahy s vedením školy v Nízkém Sedle, kam již chodil bratr Daniely Petr, vztahy s ředitelkou ZŠ Květná i ZŠS Dobrá. Naopak zcela chybí, nebo má spíš negativní povahu, sociální kapitál ve vztahu k pracovníkům SPC. Dalším silným kapitálem rodičů je legislativou zaručené právo výběru školy a z něj vyplývající právo volby integrace.

I zde je ale důležitý rozdíl oproti uplatnění tohoto symbolického kapitálu v případech Evy a Ondry, kde má ve hře podobu práva odejít ze školy, zatímco v případě Daniely především funkci práva přijít, tedy integrovat se, do školy.

Tato změna zviditelňuje důležitou charakteristiku vylučujícího pole: jeho vztah k poli moci vyjádřeném v legislativě. Zákon vyzdvihuje pozici rodiče a dává mu rozhodující kapitál pro svobodnou volbu školy. V tomto smyslu se staví proti dynamice pole. Případ ukazuje, že i přes tuto legislativní oporu rodiče nakonec ustupují tlaku pole a souhlasí s transferem do speciálního školství. Role legislativy se ukazuje na jedné straně jako velmi důležitý zdroj podpory rodičů, na druhé se ukazuje, jak silné dynamice pole při tom ti, kdo legislativní kartu uplatňují, musí ve hře čelit. V takovém nastavení i zákonodárce musí mít dostatečnou politickou moc, aby nastavení zákona v situaci tlaku pole obhájil.

Vliv SPC je v případě pravděpodobně jedním z největších zdrojů zesílení vylučující dynamiky pole. Z analytické narace je zřejmý jeho vliv na rodiče Daniely, a je pravděpodobné, že i jeho vliv na ZŠ Nízké Sedlo a Květná je značný. Pozice jeho pracovníků je přitom paradoxní a překvapivá: moc, jakou ve hře o umístění Daniely uplatňují, je nejlépe vysvětlitelná právě jejich souzněním s vylučující dynamikou pole (podobně jako moc pracovníků družiny v ZŠ Nízké Sedlo); neodpovídá totiž moci, kterou bychom z jejich pozice odvozovali. Zdá se, že symbolická moc tohoto školského poradenského zařízení je mnohem větší, než by vyplývalo z jeho zákonem dané role ve školském systému, která je především poradenská.¹¹ Michalík a Hanák (2011) zdůrazňují v úkolech SPC především podporu integrace žáků se SVP, tedy v podstatě opak skutečného působení této instituce v našem případě.¹²

¹¹ Školský zákon v § 166 definuje školská poradenská zařízení: Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

¹² Autoři uvádějí výčet nejčastějších okruhů „standardní činnosti společně všem speciálně pedagogickým centrům“ [...] vycházejících z dosavadního vývoje činnosti tohoto segmentu ŠPZ: [...] 14) Pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úprava prostředí. Tento bod patří také mezi stěžejní činnosti vztahujícím se k integrovanému až inkluzivnímu vzdělávání zdravotně postižených dětí a žáků v prostředí zdravých vrstevníků. [...] 19) Zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů. Tato činnost vyplývá z §18 školského zákona a také prováděcí vyhlášky č. 73/3005 Sb., kde je deklarováno, že za tvorbu individuálního vzdělávacího plánu žáka zodpovídá ředitel kmenové školy (ostatně ředitel zodpovídá ve škole za všechno). Pracovníci centra jsou odborníky, kteří pomáhají a konzultují

Tabulka 12

Rozložení kapitálů v případě Daniely (C2)

Pozice	Kapitál			
	ekonomický	sociální	kulturní	symbolický
ředitelka školy Nízké Sedlo	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	budování vztahů uvnitř školy (+/-) vytváření vztahů s rodiči žáků (+) vztahy v profesní komunitě (-) – tlak ze strany proti inkluzivně naladěné skupiny pedagogů a školitelky DVPP	vzdělání a zkušenosti svého oboru nedostatek speciálně pedagogického vzdělání (-) rutinní postupy při řízení školy	status ředitele (-) moc hodnotit učitele (PM) (-) moc integrovat žáka se SVP (PM) (-) autonomie v řízení školy (-) (PM) tlak ze strany pracovníků SPC (?) (PM)
třídní učitelka Nízké Sedlo	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	vztahy s kolegy vztahy s ředitelem vztahy s rodiči	vzdělání a zkušenosti svého oboru rutinní postupy při výuce a managementu třídy	status učitele autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami moc hodnotit žáky (+; PM)
AP Nízké Sedlo	ekonomická závislost na vlastní pozici asistentky pedagoga	vztahy s ostatními pedagogy vztah s rodiči	vzdělání a zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky	status asistenta pedagoga
lektorka DVPP	ve vztahu ke škole není významný	ve vztahu ke škole není významný	vzdělání a zkušenosti svého oboru opravňující ke vzdělávání pedagogů (+)	status odborníka (+)
vychovatelka a v družině Nízké Sedlo	ekonomická závislost na vlastní pozici vychovatelky	vztahy s kolegyněmi ve školní družině – možnost jejich ovlivnění a vzájemné podpory (+) vztahy s ostatními pedagogy ve škole – jejich ovlivnění (+) vztahy s rodiči žáků	vzdělání vázané na povolání.	moc nad dítětem vyplývající z autority dané tím, že jí rodiče a škola děti svěřují (+) (PM?); tím ovlivňuje rodiče

při tvorbě plánu, tvoří jej však třídní učitel za asistence rodičů a dalších odborníků včetně asistenta pedagoga. (Michalík & Hanák, 2011)

ostatní pedagogové Nízke Sedlo	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	vzájemné vztahy mezi pedagogy (+) ovlivnění vedení školy (+)	vzdělání a zkušenosti svého oboru nedostatek speciálně pedagogického vzdělání (-)	status učitele autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami moc hodnotit žáky (+; PM) moc udělovat kázeňská opatření (+; PM)
pracovníci SPC Ratolest	financování školy při SPC závislé na počtu žáků?	vztahy s kolegy vztahy s rodiči (-)	vzdělání a zkušenosti svého oboru vzdělání umožňující provádět diagnostiku dětí (+)	status pracovníka školského poradenského zařízení moc vyplývající z poradenské činnosti vůči znevýhodněným klientům (+) moc provádět obligatorní diagnostiku (+) moc zpracovávat návrhy IVP (+)
ředitelka ZŠ Květná	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	budování vztahů uvnitř školy (+) vytváření vztahů s rodiči žáků (+) vytváření vztahů s dalšími školami (ZŠS Dobrá) (+)	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru speciálně pedagogického vzdělání (-)	status ředitele (-) moc hodnotit učitele (PM) (-) moc integrovat žáka se SVP (PM) (-) autonomie v řízení školy (-) (PM) tlak ze strany pracovníků SPC (?) (PM)
třídní učitelka ZŠ Květná	ekonomická závislost na vlastní pozici učitele	vztahy s kolegy vztahy s ředitelem vztahy s rodiči	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru	status učitele autorita daná schopnostmi a etickými kvalitami moc hodnotit žáky (+; PM)
AP Květná	ekonomická závislost na vlastní pozici asistentky pedagoga	vztahy s ostatními pedagogy vztah s rodiči	vzdělání a zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky vliv na hodnocení výkonu dítěte (+)	status asistenta pedagoga

ředitelka ZŠS Dobrá	prostředky na provoz a rozvoj školy, částečný vliv na jejich rozdělování (PM)	budování vztahů uvnitř školy (+) vytváření vztahů s rodiči žáků (+) vytváření vztahů s dalšími školami (ZŠ Květná) (+)	vzdělání a zkušenosti ve svém oboru zkušenost s budováním alternativní ZŠS (+) speciálně pedagogického vzdělání (-)	status ředitele (-) moc hodnotit učitele (PM) (-) autonomie v řízení školy (-) (PM)
Daniela	ve vztahu k poli školy není významný	vztahy v rodině (+) vztahy s dětmi v místní komunitě (?) vztahy se spolužáky (+/-) vztahy s pedagogy (+)	schopnost sebeobsluhy a samostatnosti (-) výkon v obligatorní diagnostice (-) výkon založený na znalostech a schopnostech hodnocených ve škole (-)	status dítěte s MP (-)
matka Daniely	prostředky umožňující logistické zajištění umístění dítěte ve vzdálené škole prostředky na terapeutické služby	osobní vztahy s ředitelkou škol v Květné i v Dobré (+) osobní vztahy s přáteli, kteří rodiče podporují v krocích (+) spolupráce s externími odborníky (+) (-) nedobré vztahy s ředitelem školy v Kamenné Lhotě (-)	zkušenost matky dítěte s MP znalost dítěte	status rodiče možnost výběru školy a změny školy (+) (PM)
Otec Daniely	prostředky umožňující logistické zajištění umístění dítěte ve vzdálené škole prostředky na terapeutické služby	osobní vztahy s přáteli, kteří rodiče podporují v krocích (+) spolupráce s externími odborníky (+) (-) nedobré vztahy s ředitelem školy v Kamenné Lhotě (-)	zkušenost otce dítěte s MP znalost dítěte	status rodiče možnost výběru školy a změny školy (+) (PM)

Zdá se, že hlavním kapitálem, který pracovníci SPC uplatňují, je jejich přímý vliv na hodnocení výkonu: podílejí se na stanovení kritérií IVP, metodicky doprovázejí jejich aplikaci a interpretaci, a především provádějí obligatorní diagnostiku. V příběhu je tento vliv

klíčový pro transfer z oblasti běžné populace do oblasti vyloučení: rodiče čekají na výsledky rediagnostiky IQ Daniely a teprve zpráva o jejím „propadu“ o pásmo níž je rozhodujícím spouštěčem nedobrovolného transferu do Dobré. Tato skutečnost zvýrazňuje (zásadní) význam výkonu pro umístění Daniely. V diagramu (obr. 5) je tento vliv znázorněn červenými šipkami. Vedle obligatorní diagnostiky je spojení SPC s polem moci zajištěno také vydáváním doporučení. Jedním z rozhodujících argumentů pro transfer je, že SPC nedá pro integraci doporučení a Krajský úřad (pole moci) neposkytne financování AP. Toto tvrzení je ale nepravdivé, rodiče by např. mohli hledat právní pomoc pro podporu jejich práva rozhodnutí pro umístění dítěte a mohli by získat financování Krajského úřadu i bez doporučení SPC. Ze strany SPC je ovšem tento argument skutečným „esem v rukávu“. Rodiče využívají jako protitah, podobně jako rodiče v ostatních případech, již jen svou možnost volby školy pro odchod: neumístí Danielu do speciální školy při SPC.

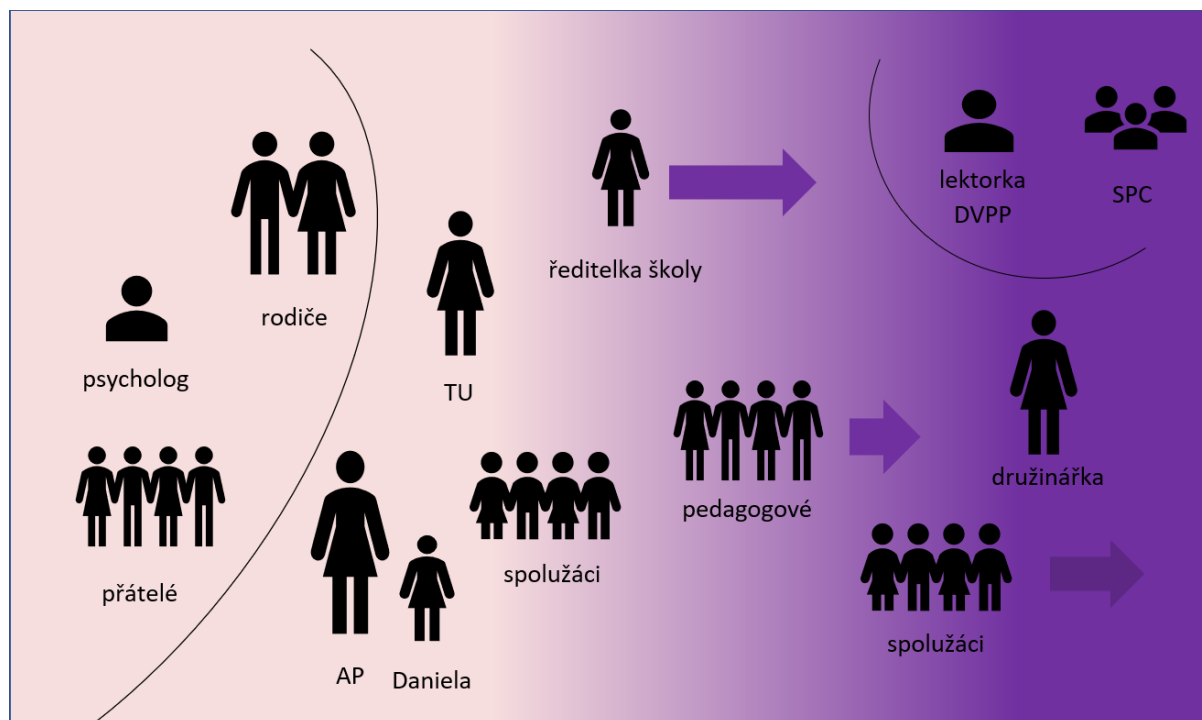
Působení pole na lokální úrovni jedné školy

Mimo širší pohled na vylučující charakteristiku pole pojednaný výše je přínosné se podívat na proměny působení pole uvnitř jedné školy.

V ZŠ Nízké Sedlo došlo v průběhu několika prvních měsíců přítomnosti Daniely k posunu v nastavení školy ve vztahu k vylučující dynamice pole. Diagram ukazuje hlavní aktéry. Ředitelka zpočátku spolupracuje s rodiči na vytvoření podmínek pro integraci. Získá disponibilitu a spolupráci třídní učitelky (TU), zajistí asistentku pedagoga (AP). Kvalitně nastavená spolupráce a výuka vytvářejí ve třídě příznivé prostředí, a Daniela se dobře zapojuje a pomalu vytváří vztahy. Postupně ale sílí vliv pole, zejména díky otevřené agresivní vzpouře pracovníků družiny. Ta ovlivňuje pedagogický sbor a vedení školy i žáky, jak je znázorněno šipkami. K tomuto vnitřnímu vlivu se přidá vliv externí lektorky a díky neplnění harmonogramu některých indikátorů IVP také vliv SPC.

Klíčová je pozice ředitelky školy. Ve chvíli, kdy je znejistěna ve svém odhodlání k integraci a začne ji zpochybňovat, rozhodují se rodiče k transferu. To ukazuje, podobně jako v ostatních případech, důležitost habitu osoby na pozici autority pro vliv dynamiky pole na hru v poli. Habitus ředitelky by mohl být základem její odolnosti vůči tlaku pole. Podobně jako habitus ředitelky MtŠ, která se díky svému habitu ztotožňuje s inkluzivním hnutím (sourodým polem), což její habitus ve vztahu k vylučujícímu poli dále formuje a posiluje. Podobně jako matka Evy se ředitelka v Nízké Sedle dostává do kontrastu s polem. Zatímco matka Evy v kontrastu zůstává, ale nemá dost kapitálu, aby změnila hru a čelila vlivu pole,

a proto odchází, u ředitelky ZŠ Nízké Sedlo se zdá, že se spíše začíná znovu ztotožňovat s polem a opouští kontrastující inkluzivní postoj. Pokud by v kontrastu s vylučujícím polem zůstávala, její pozice ředitelky školy a s ní spojený symbolický kapitál by jí pravděpodobně umožnila vlivu pole čelit. Povaha habitu jako schopnosti čelit tlaku pole poukazuje na etickou dimenzi habitu (ve smyslu ctnosti) přítomnou např. v aristotelské etice.



Obrázek 6 Dynamika sociálního pole v ZŠ Nízké Sedlo

Pozornost si zaslouží vliv pole na spolužáky Daniely. Zatímco ve třídě, kde je posílen sociální kapitál (C), zajištěný dvěma dospělými (TU a AP), žáci Danielu bez problémů přijímají, ve školní družině, kde je vylučující vliv pole posílený chováním vychovatelek, začíná docházet k agresivním projevům vůči Daniele ze strany starších spolužáků. Vyloučení spojené s agresivitou je prvním stupněm vývoje šikany (Kolář, 2011) a je pravděpodobné, že postoj dospělých zesilující vylučující dynamiku pole (B) by tento vývoj ve skupině podpořil.

Případ Daniely viděný optikou teorie sociálního kapitálu J. Coleman

Podobně jako v případech Evy a Ondry, projevuje se i v případě Daniely sociální kapitál, jak je definovaný J. Colemanem, jako soubor entit, které mohou limitovat negativní dopad vylučující dynamiky sociálního pole. Zdrojem jeho poznání jsou znovu především samotní

aktéři. Ve všech případech jsou to především rodiče, kdo míru nebo kvalitu sociálního kapitálu (C) v prostředí, kam svěřují své dítě, vnímají, reagují na ni, pojmenovávají ji. Vedle rodičů se v každém z případů objevuje někdo z dalších aktérů, kdo ze zkušenosti odlišné pozice popisuje důležité charakteristiky sociálního kapitálu jako prevence vyloučení: v případě Evy je to rodič, který je ale zároveň pedagogem, a zdůrazňuje *odpovědnost* školy, *transparentní pravidla* a *otevřenou komunikaci*, v případě Ondry je to zejména zkušená sociální pracovníce OSPOD, která zdůrazňuje *pochopení* učitele pro dítě a rodinu.

V případě Daniely je tímto aktérem s hlubokým vhledem do hlavních principů prevence vyloučení ředitelka MtŠ. Téma, které zdůrazňuje, je jednak *pokora* profesionálních pracovníků ve vztahu k rodině dítěte: jde o to „do těchto situací vstupovat s pokorou, což si nemyslím, že školy dělají,“ (C2MS) jednak *dobré uchopení* práce s dítětem a rodinou, tak aby byla funkční: což předpokládá vnímavost pro situaci dítěte i rodiny, citlivost pro proces a celostní pohled, ochotu riskovat chyby a nehledat viníky. Základem celé práce s rodinou vidí v úctě k pozici rodičů a jejich právům: „to konečný rozhodnutí ctím v tom, že mají mít rodiče.“ (C2MS) Toto sdělení není „technické“, má lidskou a etickou dimenzi, vyjádřenou ve slově „ctím“. Úcta k rozhodnutí rodičů jako těch, kdo rozhodují o edukační dráze vlastního dítěte a také těch, kdo prošli tvrdou zkušeností transformovaného rodičovství, můžeme chápat jako zralý profesionální postoj. Z pohledu druhů sociálního kapitálu (C) zdůrazňuje závazek (ctít rodiče dítěte, tak jak to dělá legislativa a jak to tedy společnost očekává) a zároveň normu.

Další důležitý aspekt sociálního kapitálu zdůrazněný ředitelkou MtŠ klade praktický důraz na reálné možnosti pomoci na straně školy, která, chce-li dítě integrovat, musí se s rodiči „domluvit na podmínkách, za kterých vy jim můžete vyjít vstříc.“ (C2MS) Tento princip zdůrazňuje jak aspekt závazku a očekávání, tak kvalitní komunikace. Zdá se, že nedostatečné uchopení tohoto aspektu se významně podílelo na selhání integrace v ZŠ Nízské Sedlo i v ZŠ Květná: školy neměly jasně formulované podmínky, za kterých byly schopné nabídnout integraci.

Školy se také dostatečně neopíraly o normy, další druh sociálního kapitálu (C), který mohl integraci úspěšně podpořit. Zaměřily se pouze na pedagogickou normu konkrétní formulace IVP, ale podceňovaly právní normu, která klade hlavní odpovědnost za volbu integrace do rukou rodičů. V jistém smyslu školy tento kapitál rodičům upírají (rodiče z pohledu pedagogů volí špatně a je třeba je přivést ke správné volbě), a proto se o něj nemohou opřít.

To je vrhá do vlivu vylučujícího pole (B). Naproti tomu ředitelka MtŠ vychází z toho, že „ctí“ právo rodičů na volbu, a součástí této úcty je zdržení se soudu nad rozhodnutím rodičů. Zdá se, že tento postoj ředitelky vyjadřuje víc etický než právní moment, a je základem sociálního kapitálu (C), který jí umožňuje nabízet ve své škole reálně inkluzivní prostředí. Sociální kapitál vytváří prostředí skutečně partnerské spolupráce školy a rodiny, ve které škola jasně stanovuje podmínky, za kterých je schopná garantovat příznivé edukační prostředí.

Důležitou stránkou dobrého „*uchopení*“ (C2MS) pomoci jako zdroje sociálního kapitálu dítěte a rodiny je *koordinace* pomoci, na které se z hlediska druhů sociálního kapitálu podílí znovu zejména závazek a očekávání spolu s kvalitní komunikací. V rodině se vliv pole projevuje silným tlakem na zvýšení výkonu, který může být zhoršen nekoordinovaným úkolováním rodičů ze strany odborníků: lékařů, terapeutů, pedagogů. Omezení vlivu pole v rodině je v případě Daniely nejspíš klíčovým úkolem vytváření podmínek jejího zdravého vývoje. Součástí koordinace je vytváření platformy spolupráce, v níž by bylo možné jednotlivé vlivy sladit v kooperaci, kterou by rodina vnímala jako podpůrnou, ulevující od tlaku „kolotoče“ (C2MS). Součástí takové koordinované pomoci by nutně musela být i podpora směřující k pedagogům ve škole, aby se nenechali zneklidnit pomalým postupem Daniely a posílili její sociální začlenění. V opačném případě neklid pedagogů ve vztahu k výkonu stimuluje rodinu k tomu, aby se proměnila v doučovací instituci, což má na Danii negativní dopad, znejistuje je v jejich odhodlání čelit vylučujícímu poli a nakonec je podnětem pro transfer.

Koordinující instituce schopná dobře uchopit široce nastavenou podporu dítěte a rodiny by mohla všechny tyto aspekty a jejich vzájemné propojení vyhodnocovat a usměrňovat ve prospěch dítěte. Systémově je takovouto podpůrnou a koordinující institucí zamýšleno SPC. Bohužel je to ale právě SPC, které se od začátku jeví jako nejmocnější zdroj zesílení vylučující dynamiky pole (B).

V ZŠ Květná by koordinace mohla podpořit otevřenou komunikaci o podmínkách, za kterých byla škola ochotná Daniiu vzdělávat. Znamenalo by to buď zaštitit rozhodnutí rodičů a metodicky vést školu k vytvoření lepšího modelu edukace, nebo, pokud by škola integraci odmítla, protože pro ni nemá vhodné podmínky, hledat s rodiči další řešení. Bez takové koordinace se rodiče ocitli v situaci, kdy dlouhou dobu nechápali, že škola již

nastavila proces přestupu Daniely do Dobré, a ve chvíli, kdy byli postaveni před jasný návrh, nebyli připraveni situaci řešit a přijali řešení školy.

5.3 Souhrnné hodnocení případů z pohledu obou teorií

Analýza případů optikou teorií sociální praxe (B) a sociálního kapitálu (C) vedla k několika souhrnným a zobecňujícím propozicím (Yin, 2009), které jsou zároveň hypotézami, nabízenými pro další výzkum.

Transfer ve zkoumaných případech je důsledkem situace, kdy rodič vnímá, že sociální kapitál (C) dítěte (i rodiče) je ve školním prostředí nedostatečný. Hlavní snahy rodičů o změnu struktury pole v případech nesměřují k vyšší hodnotě herního kapitálu (B), ale k tomu, že bude k dispozici více sociálního kapitálu (C) a vylučující hra bude limitována.

Tato propozice je klíčovým zjištěním, ukazujícím užitečnost modelu spojujícího jinak obtížně slučitelné teorie sociální praxe (B) a sociálního kapitálu (C). Jako by tematická redukce přinášená každou z teorií vyzdvihovala jednu z doplňujících se charakteristik sociální reality. Pokud by například pravidla (normy) pro hodnocení a trestání žáků i postup jejich uplatnění byly transparentnější a otevřené dialogu (C), ohraničovalo by to a limitovalo symbolický kapitál učitelů spojený s mocí jejich pozice (B). Je zajímavé, že by to pravděpodobně nesnižovalo jejich symbolický kapitál jako takový, ale pouze kapitál pro (vylučující nebo ohrožující) typ hry, která ve škole vnímají někteří rodiče a na kterém se podílí jak učitelé, tak rodiče (matka jiného dítěte v případě Evy). V případě Daniely je nedostatek sociálního kapitálu (přijetí dítěte v prostředí školy) vnímán rodiči jak v ZŠ Nízké Sedlo, tak v ZŠ Květná. Hra se ale odehrává na vyšší než lokální úrovni a transfery jsou důsledkem toho, že ani škola a její vedení nemůže nebo nechce čelit tlaku celospolečensky lokalizovaného pole vyloučení osob s MP. Učitelka MtŠ sice ukazuje cestu možnosti změny pravidel hry, ale rodičům se nedaří najít další školu, kde by se to podařilo uskutečnit.

Transfer je důsledkem nedostatečné ontologické komplicity (B).

Ve všech případech se setkáváme s nesouladem habitu transferujícího žáka nebo jeho rodiny a struktury pole školy, z níž odchází. V prvním případě je to matka Evy, která nejedná v souladu s polem, a zdá se, že vtahuje svým jednáním do nesouladu svou dceru. U Ondry a Daniely je to naopak. Ondra svým vnímáním prostředí školy a chováním narušuje pravidla pole školy a pěstouni se ve snaze ho chránit dostávají do kontrastu s polem, a sami se s ním

dostávají do konfliktu tam, kde se ukazuje jeho nekonzistentnost. Podobná, i když zároveň velmi odlišná, je situace Daniely. Míra nekompatibility jejího habitu a pole je takové povahy, že vede ke kategorickému vyloučení z většinové společnosti. Rodiče se marně snaží s touto charakteristikou pole bojovat.

Proti tomu, kdo nemá dostatečnou ontologickou komplicitu, působí pole dynamikou vyloučení.

V případech se tato dynamika projevuje sérií nepříjemných nebo konfliktních situací, případně přímým vyjádřením (jako v případě Ondry „pošlete ho do DD“ a Daniely „mezi normálními dětmi nemá své místo“). Tabulka 14 ukazuje odlišnou míru tlaku na vyloučení v jednotlivých případech.

Tabulka 13

Ohrožení přestupujících dětí vyloučením ze společnosti

	ohrožení vyloučením	hlavní faktor vyloučení
Eva	mírné – svou kritickou a otevřenou komunikací narušuje hru v poli a to vyvolává reakci vrstevníků; její zdravotní problémy narušují kontinuitu vztahů a vyčleňují ji	chování matky, oslabení ve skupině, nejistý výkon ve výkonově výrazně nastaveném prostředí
Ondra	střední – zkreslené vnímání pravidel a vztahů ve skupině, zaměření na asymetrické vztahy s dospělými, které ale chce převádět na symetrické, malé začlenění mezi vrstevníky	chování dítěte
Daniela	vysoké – přestože si získává ostatní zájmem o vztahy, je vyčleňována dynamikou pole nastavenou na úplné vyloučení kognitivně slabších jedinců	výkon dítěte

Reakce pole dopadá jak na dítě, tak na rodiče.

Většinou je tento dopad vnímán jako vysoká hladina stresu, který se postupně kumuluje a souvisí se stigmatizací a komunikací. Eva pociťuje třídní důtku jako neúnosnou pohanu. Tomu, že je třídní důtku součástí reakce pole, nasvědčuje emotivní kontext jejího udělení, fakt, že to byla jediná třídní důtku udělená ve výběrové třídě za celý školní rok, silná reakce Evy a vlastně i to, že byla spouštěčem transferu. Matka pociťuje komunikaci a celkové „klíma“ školy jako stále méně únosné. Podobně i v případě Ondry: pěstounka má somatické reakce na telefonát ze školy. U rodičů Daniely je projevem reakce na tlak pole celý „kolotoč“ transformovaného rodičovství. Pracovnice družiny na Danielu křičela v jídelně. Jednání pracovníků SPC vnímala matka jako zdroj nepřiměřeného nátlaku.

Transferu předchází změna vnímání školy a možnosti setrvání dítěte v ní na straně rodičů (pěstounů).

Matka Evy, pěstounka Ondry i matka Daniely, začaly v *určité chvíli* vnímat další setrvání dítěte ve škole jako neperspektivní, a změnu školy jako jediný logický způsob řešení (viz Tab). Všechny zároveň pocítují komunikaci se školou po transferu jako „úlevu“.

Tabulka 14

Vyjádření náhlé změny vnímání školy rodiči

Matka Evy (C1)	Pěstounka Ondry (C5)	Matka Daniely (C2)
Takže já jsem viděla, že [...] jako matka doopravdy se s těmi lidmi nechci dál bavit, že už prostě mně to stačilo. [...] A tím, že už jsem viděla, jak to vypadá, ten průběh se synem, tak jsem si říkala, ať projde zase nějakou jinou školou, něčím jiným, že tohle už znám. (...) Tady už vím, jak se to bude odvíjet, a bude se to odvíjet ještě i hůř než to bylo se synem, takže proč bych tam dceru dál nechávala.	Nechtěla jsem k tomuhle nikdy dojít, a to už jsem řekla: a dost. [...] Já nebudu (psát stížnosti) někde na nějakou školskou komisi, že se mi to nelíbí. Já radši z toho odejdu. Myslím, že i pro ty děti by to potom bylo hrozný, kdybyste se začal se školou hádat, dohadovat. Myslím, že to dítě by bylo chudák ještě větší, i ta pozornost by byla ještě větší. A dopadlo by to špatně“	„Já jsem v tu chvíli pochopila, že si neumím představit, by bychom tam pokračovali dál. Když jsem zjistila, že ztratili takovou tu motivaci, a že sami vidí, že to nebylo šťastný řešení.“ [...] „Když jsem se pak zpětně dovídala, že tam ta paní družinářka na ni křičela, tak vím, že nebylo špatný rozhodnutí to přerušit v tom pololetí. Určitě nelituji, protože jsem jakoby ztratila tu vizi nebo smysl tam zůstat, [neviděla jsem v tom už] nic pozitivního“

Neúspěch ve snaze změnit pravidla v poli školy je následován snahou nalézt takovou školu, kde jsou pravidla již takto nastavená.

Ve chvíli, kdy jsou podmínky ve škole pro dítě nepříznivé, má rodič dvě možnosti: změnit školu nebo změnit školu. Buď hraje hru o změnu pravidel, nebo hledá školu, kde jsou pravidla již nastavená. Podobný postup popisují Poupeau et al. (2007). Logika transferu v našich případech je ta, že nejprve hraje hru o změnu pravidel, prohrou se stav kapitálu rodiče i dítěte (sociálního kapitálu) ještě zhorší, a potom mění školu. Podobná logika je i v případě Daniely až do chvíle, kdy podlehnou tlaku pole a volí z jejich pohledu horší variantu. Rodiče Daniely se nejprve snaží změnit pravidla hry tím, že usilují o integraci, a ve chvíli kdy ve hře prohrávají, není již transfer projevem uplatnění jejich symbolického kapitálu možnosti svobodně zvolit školu, ale jejich podřízení se tlaku pole: z hlediska strategického výběru tedy volí horší školu. Je to jako kdyby se rodiče v ostatních případech nebo v situacích

popisovaných v článku Poupeau a spolupracovníků rozhodli opustit cílovou (lepší) školu a odejít do původní (v jejich pohledu horší). To je možné v situaci, kdy je povaha pole globální, takže hra neprobíhá uvnitř pole školy, ale školy jsou součástí celkového pole.

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

Přizpůsobující se rodiče (matka jiného dítěte) mají smysl pro pozici, mezi strukturou pole a habitem rodičů i dětí je „ontologická komplicita“. Rodiče vnímají nedostatky v nastavení sociálního kapitálu ve škole, ale nevnímají je jako výzvu ke snaze o změnu pravidel: zdá se, že struktura pole je pro ně nezpochybnitelná. Jejich strategií je přizpůsobit se struktuře pole tak, aby nebylo ohrožující pro dítě a hrát hru. Tím, že dávají zřetelně najevo loajalitu, posilují symbolický kapitál pedagogů. Škola dává najevo, že tento typ loajality vyžaduje („buďto se domluvíme, nebo se rozloučíme“ - kde „domluvíme se“ má konotaci přijetí nastavení školy). V případě Daniely probíhá hra na vyšší úrovni a ti, kdy se přizpůsobují logice pole, jsou především vedoucí pracovníci a pedagogové.

Rivalita škol ovlivňuje strukturu sociálního pole škol (B) a oslabuje jejich sociální kapitál (C).

V případových studiích se rivalita objevila jako neočekávaný a významný jev. Ovlivňuje významným způsobem strukturu pole:

- vede k vnitřní diferenciaci – založení výběrové třídy, která je snahou konkurovat víceletému gymnáziu v Chlapecké škole, následně i v konkurenční Dívčí škole;
- je zdrojem napětí mezi školami;
- rozšiřuje pole (Chlapecké školy, která sbírá do výběrové třídy žáky z celého okresu);
- vede k tlaku na rodiče a z pohledu matky Evy způsobuje napětí a nervozitu v pedagogickém sboru.

Pěstounka Ondry zmiňuje rivalitu škol jako negativní jev s dopadem na místní komunitu, bez upřesnění. Také v případě Daniely se rivalita škol objevuje v hodnocení edukační praxe základních škol hlavního proudu ze strany základní školy speciální.

V případě se setkává strategická a reaktivní logika transferu.

Jak ukazuje přehledová studie, strategický a reaktivní transfer jsou ustálenými pojmy terminologie MM. Strategický transfer je svou povahou racionální volba a odpovídá více logice sociálního kapitálu C. Rodiče hledají podmínky, které slibují lepší vývoj dítěte a jeho budoucí uplatnění nebo sociální mobilitu. Základem je porovnání podmínek v jedné škole s jinou školou. Reaktivní transfer dává více smysl jako výsledek procesu probíhající v poli (B), který se projevuje v prožívání jednotlivce, např. rodičů, jako tlak nebo potřeba úniku, méně jako racionální vnímání situace, a je tedy spíše důsledkem vnímaného tlaku. Pro komplexnost tohoto působení se být teorie pole vhodným modelem. Strategické racionální hledání jiné školy v případech navazuje na reaktivní, tlakem pole vyvolané, rozhodování o transferu. Za strategický transfer tedy můžeme označit situaci, kdy bez vylučujícího tlaku pole výchozí školy rodič hledá jinou školu. Reaktivní transfer by byl takový, kde prvním impulsem je vylučující tlak pole školy (reaktivní složka), na kterou naváže hledání nové školy (racionální volba, strategická složka).

Nepříznivé nastavení hry v prostředí školy vnímají rodiče také jako projev etické kvality pedagogů a vedení školy.

Etickou stránku nastavení školy zdůrazňují v případech zejména matka Evy, pěstounka Ondry, sociální pracovnice Ondry, rodiče Daniely a ředitelka MtŠ Daniely. Pro matku Evy je férovost základem spolehlivosti a dobrého klimatu školy. V rozhovorech s matkou jsou osobní a strukturální stránka úzce provázané. Vnímá např. aroganci učitelů, a spojuje ji s tlakem, který na ně vytváří projekt výběrové třídy. „Mafiánské praktiky“ zahlazování průšvihů dětí na nátlak rodičů vnímá jako nedostatek na úrovni pravidel i jako osobní selhání jak rodičů, tak učitelů. Pěstounka Ondry vidí nespravedlnost v nekompetentním hodnocení Ondry na základě neověřených zpráv a hodnotí to jako selhání jednotlivců i jako nedokonalost komunikačních a hodnotících procesů na úrovni školy. Pracovnice OSPODu rozlišuje učitele na ty, kteří mají „pochopení“, jsou otevření komunikaci a novým informacím a zlepšují klima školy ve prospěch oslabeného dítěte, a na ty, kteří pochopení nemají. Rodiče Daniely vnímají pedagogickou práci jako poslání a očekávají, že podobně jako rodiče i pedagogové vyjdou vstříc potřebám dítěte s postižením prací navíc. Oceňují takovouto dostupnost u pracovníků MtŠ a ZŠS v Dobré. U vedení ZŠ Nízké Sedlo naopak negativně hodnotí jejich ustoupení od původního závazku. Ředitelka MtŠ zdůrazňuje etické momenty v pomoci rodině s dítětem s handicapem. Tato provázanost strukturální a etické stránky odpovídá pojetí sociálního kapitálu C.

6 Diskuse a výhledy dalšího výzkumu

Odpovědí na hlavní výzkumnou otázku „Jaký je soubor příčin, které vedou v jednotlivých případech k rozhodnutí změnit školu, a jaký je průběh transferu žáka do cílové školy?“ jsou především *jednotlivé analytické příběhy* tří přestupů žáků. Ukazuje se v nich opodstatněnost souhrnného tvrzení Zamory a Mofortové, že transfery jsou „sociální a vztahovou konstrukcí, která probíhá mezi rodinou a školou a která zahrnuje různé zkušenosti, emoce a očekávání“ (2013, s. 59) Je těžké najít pro tuto část studie srovnatelné texty v dostupné literatuře, a tak je tento úryvek asi nejbližším textem pro diskusi s dalšími autory. Tvrzení chilských autorů je vysloveno v kontextu polemiky s teorií racionální volby jako základu politiky zvyšování kvality škol na základě svobodné volby. Smyslem jejich tvrzení je tedy především ukázat, že transfery, a tedy (opětovná) volba školy, jsou složitým jevem, který neodráží pouze posouzení kvality nabídky v jedné škole oproti druhé, jak by předpokládala východiska Tibeautovy mobility. Případová studie tří transferů je mimo kontext této polemiky, přesto ukazuje složitost procesu mezi rodinou a školou „zahrnující různé zkušenosti, emoce a očekávání“ a je v tomto smyslu plně v souladu tvrzením autorů.

Vícepřípadová studie, jako nástroj k exploraci procesu této složité vztahové konstrukce, zároveň naznačuje, proč výše zmiňovaní autoři své tvrzení více nerozvádějí. Zdá se, že by bylo obtížné zachytit takto pojatou povahu transferů jinak než případovou (nebo etnografickou) studií, vhodnou ke zkoumání jevů, které mají „nejasné hranice“ (Yin, 2009): samotný obsah a výsledek případové studie je prezentován především jako narace, která je svou povahou složitá a otevřená, a může tedy alespoň částečně zachytit komplexnost sociální a vztahové konstrukce, která se nedá redukovat na jednoduché kauzální vztahy.

Dílčí výzkumné otázky 1–5 (s. předjímají případ jako „sociální a vztahovou konstrukci“ a zaměřují se na vybrané aspekty: průběh transferu, identifikaci hlavních aktérů, odlišnost perspektiv aktérů, komunikace mezi nimi, bezprostřední reakce pracovníků škol na transfer, podpora přestupujícímu dítěti. Odpovědi na tyto strukturované otázky jsou znovu souhrnné analytické narace, které podávají ve svém celku jednotlivé odpovědi tak, jak se projevují v dostupných datech jako dynamický proces i setkání odlišných perspektiv. V tomto smyslu byly pochopitelně výzkumné otázky spíše prvotními vodítky pro plánování, sběr a analýzu dat než základ pro podobně strukturované odpovědi.

Hlavní zjištění v perspektivě integrovaného modelu (B-C) by se dalo souhrnně vyjádřit výrazem:

– ontologická komplicita + hra o pravidla (B) + vylučující tlak pole (B) – sociální kapitál (C) → transfer

Vylučující tlak pole je přitom v obousměrném vztahu ke hře o pravidla. Rodič se pokouší o hru o pravidla (tedy o změnu pravidel hry v poli) protože vnímá vylučující dynamiku pole, která je důsledkem nedostatečné ontologické komplicity (rodiče nebo dítěte). Pokus změnit pravidla směřuje ke zvýšení sociálního kapitálu (C), který limituje hru a vylučující dynamiku v poli. Hra o pravidla ale zvyšuje vylučující tlak pole a pokud není sociální kapitál dostatečný, je transfer jediným rozumným řešením situace.

V případech rodiče (pěstouni) vnímali ohrožení dítěte a snížení vlastní možnosti ovlivnit jeho situaci kvůli nepříznivému vývoji hry uvnitř pole školy a nedostatečnému kapitálu pro hru. Ve všech případech se projevila nedostatečná ontologická komplicita (odlišná struktura pole a habitus): buď rodiče („naivně“ angažovaná matka Evy), nebo dítěte (Ondra, jehož vztahové vzorce se formovaly v ústavní výchově, Daniela s mentálním postižením), vytvářející situaci, kterou bychom symetricky k metafoře ontologické komplicity – jako ryba ve vodě, mohli označit metaforou – jako ryba na suchu. Rodiče byli vnímaví zejména pro míru sociálního kapitálu dítěte ve škole a usilovali o limitování hry v poli školy zvýšením sociálního kapitálu školy jako instituce (zvýšení spolehlivosti prostředí, zlepšení klimatu, otevřenější a kultivovanější komunikace, jasněji stanovená pravidla, větší míra podpory). Snaha o změnu v poli školy však, i v případě, kdy byla podpořena externími odborníky, zesílila vylučující reakci pole školy, projevující se zejména stigmatizací dítěte a rodiny. Pod vlivem spouštějící události (třídní důtka, výchovná komise, schůzka s vedením školy, testování IQ) docházeli rodiče, kteří zvýšeně reflektovali situaci dítěte v prostředí, k náhlému uvědomění neperspektivnosti své snahy a zaměřili úsilí na strategické hledání jiné školy. Změna školy vyvolala zejména u rodičů (pěstounů), méně u dětí, pocit úlevy a zlepšení komunikace.

Ve všech případech můžeme označit změnu školy jako reaktivně-strategické transfery. Rodiče se rozhodují pro novou školu na základě převážně iracionálního tlaku pole (reaktivní složka), který racionálně vyhodnocují, a tím se odklánějí od komplicity s polem a hledají novou školu na základě racionálního výběru (strategická složka). Při tom jsou vedeni spíše iracionální atraktivitou sociálního kapitálu (B) vztahů s personálem nové školy.

Výsledky jsou v souladu s poznatky výzkumů zejména samotných autorů teorií: P. Bourdieu popisuje dynamiku pole především jako proces sociální reprodukce stavu, který favorizuje nespravedlivost, omezení sociální mobility a vyloučení, zatímco J. Coleman popisuje sociální kapitál jako veřejné dobro, které podporuje možnosti jednotlivce ve společnosti.

Vedle tohoto výsledku, který bych označil jako hlavní výsledek, přinesla vícepřípadová studie řadu dílčích výsledků, které považuji za potvrzení předpokladu, že zkoumání případů transferů vynáší na povrch cenné poznatky o životě školy:

- potvrzuje a bohatě ilustruje tvrzení chilských autorů, že přestup je „sociální a vztahovou konstrukcí mezi školou a rodinou“ (Zamora & Moforte, 2012, s. 59);
- posunula výzkum meziškolní mobility do oblasti výzkumu vztahů a komunikace mezi školou a rodinou;
- ukázala plodnost využití silných teorií v kvalitativním empirickém výzkumu (Yin, 2009; Thomas & Myers, 2015);
- zdůraznila roli rodičů nejen jako protagonistů transferů, ale také jako vnímavých pozorovatelů života školy, kteří vyhodnocují zejména kvalitu sociálního kapitálu (C) ve škole a na základě tohoto hodnocení zvažují bezpečí a perspektivu dítěte ve škole;
- vyzdvihla roli těch rodičů, kteří buď kvůli vlastnímu nastavení (habitu) nebo vlivem nastavení dítěte, se dostávají do kontrastu se strukturou sociálního pole a přispívají ke změně jeho pravidel, na rozdíl od rodičů, kteří kvůli ontologické komplicitě vnímají pole školy jako „samozřejmé“ (viz Jonasdottir et al., 2017);
- ukázala, že model sociálního kapitálu (C) s jeho hlavními druhy (očekávání/závazky, spolehlivost, komunikace, pravidla a sankce, podpůrné vztahy) může být dobrým kritériem pro posouzení a vytváření prostředí školy schopného čelit negativním dynamikám (jako třeba stigmatizace nebo šikana);
- vyzdvihla význam habitu autority, která může čelit vylučujícímu tlaku pole, nebo ho naopak posílit (viz Ho, 2009);
- odhalila souvislost vylučující dynamiky pole se zdůrazněním výkonu a s rivalitou škol;

- ukázala důležitost právního státu a vhodnost legislativní úpravy, která dává rodičům do rukou symbolický kapitál rozhodnutí o umístění dítěte (viz Thomas & Myers, 2015).

Epistemologický aspekt práce

Výsledky vícepřípadové studie vyvolávají řadu pochybností. Nejzávažnější, skrytou již v samotné formulaci otázky, je pochybnost epistemologická. Jak chápat *příčiny* transferů? Je povaha této studie realistická, nebo konstruktivistická? Je možné odhalit přesný řetězec reálných příčin, který by hypoteticky umožnil podobnou situaci přesně (experimentálně) reprodukovat, nebo je naopak nutné vyjít z pojetí, že soubor příčin jako předmět případové studie reálnou povahu nemá, a jde o konstrukci postavenou na čistě subjektivních pohledech jednotlivých aktérů, které pouze *verbatim* zachycujeme a kombinujeme do analytické narace?

Ve výzkumné otázce je ostrost výrazu „příčiny“ jaksi zmírněna ve vyjádření „soubor příčin“, naznačující komplexnost příčinných vztahů v sociální oblasti zahrnující lidské jednání, ale zároveň je pojem „příčina“ ponechán jako výraz (optimistické) realistické noetiky, uznávající schopnost rozumu poznávat, i když často jen dílčím a nedokonalým způsobem, i složité jevy odhalující se v evidenci svého bytí, včetně tajů lidské duše a jednání. V této volbě je možné se opřít o klasiky kvalitativní metodologie, M. Milese a M. Hubermana, kteří v epistemologické části svého manuálu, v němž se hlásí k pragmatickému realismu, používají spíš výrazy jako „vzorce“, „pravidelnosti“ a „sekvence“, hledají „vysvětlení, plynoucí z doložení, jak odlišné struktury produkují pozorované události“, a jde jim při tom o to „najít individuální nebo sociální procesy, mechanismy, nebo struktury, které jsou v jádru události a je možné je zachytit a získat tak kauzální popis nejpravděpodobnějších sil, které v nich působí.“ (2014, s.7).

Snaha vyřešit problém validity vedla (možná trochu paradoxně) k tomu, že i když jsem vycházel původně z (více realisticky, až pozitivisticky ukotveného) Yinova pojetí případové studie, postupně jsem se více inspiroval (konstruktivisticky směřovaným) pojetím Stakeovým, jehož klíčovým metodologickým přístupem je naturalistická generalizace. Ve snaze popsat soubor příčin a průběh transferu se ukázal tento postup nezbytný. Bohaté *verbatim* přepisy v analytických naracích jsou pečlivě vybrány především jako prostředek umožňující čtenáři získat vhled do procesu transferu, *podobný* tomu, jaký se postupně

odhaloval autorovi textu. Nejsou tedy na prvním místě „důkazem“ a dokladem oprávněnosti závěrů, ale spíš „okny“ do samotného procesu případu.

„Obrat“ od více realisticky k více konstruktivisticky pojaté analýze tedy nebyl primárně důsledkem epistemologické pozice (svým založením se hlásím k realismu a extrémnější konstruktivismus se mi přičítá) ale nezbytností danou možnostmi zkoumání případů. Důraz na naturalistickou generalizaci potom není „oslabením“ reálnosti výsledků, ale spíš hledáním formy, která by je ukázala způsobem co nejbližším povaze jevu i (limitů) jeho zkoumání.

Z hlediska potřeby syntetických úsporných závěrů jako souhrnného výsledku analýzy vystupují do popředí výsledky aplikace teorií, což je pochopitelné, protože syntetické závěry vyžadují oporu systematické teorie. Z pohledu teorií je možné souhrnně vystihnout příčiny transferů jako důsledek nedostatečné ontologické komplicity (B) nebo slabého sociálního kapitálu v prostředí školy (C), zatímco pro nahlédnutí logiky příčin transferů naturalistickou generalizací je nezbytné (opakované) pozorné čtení analytických narací. Domnívám se, že je to právě kombinace obou přístupů (analytické narace a interpretace na základě teorií), která upevňuje validitu vícepřípadové studie. Takto postupuje i Graham Allison (Zielikow & Allison, 1999), jehož studie je předkládána Yinem (2009) jako ideální model případové studie.

Aktéři a data

Identifikace aktérů byla výsledkem postupného získávání informací, které začínalo u rozhovorů s přestupujícími žáky (v případě Evy a Ondry) a jejich rodiči. Ve všech třech případech bylo toto rozhodnutí úkonem rodičů (pěstounů). V tomto smyslu je možné chápat rodiče jako *klíčové hlavní aktéry* transferu. V případech zaměřených na přestupující žáky základní školy je protagonismus rodičů také legislativně zakotven, což posiluje logiku toho, že rodiče jsou hlavními aktéry, těmi, kdo se rozhodují pro transfer. To platí pro případy přestupů žáků základních škol. Dá se předpokládat, že pokud by byla vícepřípadová studie rozšířena i na studenty v sekundárním vzdělávání, byla by situace odlišná.

Zdůraznění role rodičů je také určitým limitem studie. Z hlediska tvorby případových studií by se dala tato situace označit téměř jako *genitocentrismus* případů. Pohled rodičů (pěstounů) ve studiích převažuje a je určující. Na jednu stranu to považuji za logický důsledek toho, že jsou to rodiče, kdo rozhodují o transferu, na druhou stranu to může snižovat význam ostatních pozic, nebo jejich pohled a přínos zkreslovat. Domnívám se, že

nejlepší způsob, jak se k tomuto limitu práce postavit je ho deklarovat a přijmout jako nezbytnou součást omezenosti poznání.

Tento limit může být částečně vyvážen, nebo se dokonce stát výhodou v situaci naturalistické generalizace. Díky bohaté prezentaci dat mohou čtenáři s odlišným postojem, zdůrazňujícím více jiné perspektivy, vnímat případ odlišně a zdůraznit např. více logiku postupu pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že je důležitou součástí triangulace, je důraz na naturalistickou generalizaci silnou stránkou i slabinou práce z hlediska její validity.

Narace byly vytvořené z bohaté (i když neúplné) základny dat iterativním postupem, zahrnujícím kódování, detailní analýzu některých částí dat, opakované promýšlení celkového obrazu. Složitost postupu odpovídala zčásti složitosti případů a nedá se redukovat na jeden postup, který by zaručoval jeho přesnou reprodukovatelnost. Zásadou analýzy dat bylo použití *všech* relevantních informací se snahou o interpretaci co nejvěrnější smyslu, jaký měla v rozhovoru s aktéry. Soubory dat jsou neúplné v tom smyslu, že s některými aktéry nebylo možné nebo vhodné vést rozhovor. Například v případě Daniely by byl pro případovou studii přínosný rozhovor s pracovníky speciálně pedagogického centra, ale vzhledem k velmi citlivé vztahové situaci mezi rodinou a pracovníky a vnímavosti rodičů Daniely pro možné dopady výzkumu na rodinu jsem od tohoto rozhovoru upustil.

Pozice výzkumníka

Ve všech případech byla právě tato vztahová a etická stránka výzkumu tou nejnáročnější stránkou výzkumu. Případové studie jsou sondou do delikátních situací rodiny a školy. Chránit aktéry bylo důležitým úkolem v průběhu celé práce na případech. Na prvním místě bylo důležité chránit ty nejvíce zranitelné, tedy děti. Dvojnásob zranitelným účastníkem výzkumu byla Daniela: kvůli své situaci dítěte s mentálním postižením. Citlivost přístupu zahrnovala nejen povinnou anonymizaci dat, ale také omezení rušivých vstupů a výběr informací pro publikování. Přesto se domnívám, že toto omezení nezpůsobilo takové ochuzení dat, které by narušilo celkový obraz případů.

I když jsem se snažil o co nejúplnější a nestranné zpracování dat, nezbytně se do analýz promítá mé vlastní předporozumění a hodnotová pozice rezonující s událostmi a situacemi v případech. Zastávám postoj, že je profesionálním úkolem pracovníků škol a školských poradenských zařízení zajistit nejen očekávané vzdělání, ale pečovat o celkovou pohodu a zdravý vývoj dětí. K tomu patří i profesionální péče o partnerskou komunikaci s rodinami

žáků, respektující roli rodičů i oprávněnost jejich snahy zajistit vlastním dětem co nejlepší podmínky. Dále považuji za profesionální úkol pedagogů zajistit podle svých možností diferencovanou péči žákům na základě jejich potřeb, včetně specifických edukačních potřeb, a to zejména u dětí, jejichž pozice je oslabena například postižením. Jsem zastáncem inkluzivního systému vzdělávání jako vyjádření práva každé lidské osoby na přijetí ve společnosti a prevence segregace a vyloučení. Nemyslím si, že by to mělo znamenat integraci dítěte „za jakýchkoli podmínek“, ale že úkolem školy je realisticky posoudit a stanovit, za jakých podmínek je schopná integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami na základě reálných možností školy ve spolupráci s rodinou a dalšími aktéry, nikoli na základě apriorních kritérií nebo předsudků. Pokud jsem se v průběhu výzkumu setkával se situacemi, které byly z mého pohledu v kontrastu s tím, co jsem vnímal jako profesionální závazek aktérů, nepochybně se to nějakým způsobem promítlo do textu studie.

Interpretace na základě teorií

V průběhu analýzy se ukázalo, že naturalistická generalizace je nejzazším limitem při hledání zobecnitelných příčin jevů, kterého lze pouhým zpracováním dat dosáhnout, a že jít za tento limit vyžaduje pomoc obecnějších a zavedených teoretických modelů. Teorie sociální praxe P. Bourdieu a sociálního kapitálu J. Colemana se nabízely pro svou očividnou kongruentnost s daty případů. I když nejsem sociolog, pustil jsem se na „tenký led“ náročných sociologických teorií s přesvědčením, že výzva transdisciplinarity v pedagogických vědách vyžaduje odvalu. Mohl jsem se při tom opírat o některé blízké teorie v oblasti psychologie, jako je např. teorie pole v Gestalt psychologii.

Na začátku výzkumu jsem začlenění teorií chápal spíš jako okrajovou součást vícepřípadové studie, zahrnutou v otázce č. 6 jako hledání kongruence soupeřících teorií. Toto původní pojetí zůstává v rozdělení zprávy na (1) analytické narace a (2) analýzu případů optikou teorií B a C, a umožňuje oddělením zdůraznit jak samotná data v naracích, tak teoretický model v analýze pohledem teorií. Zdůraznění *dat* v první části, jako jeden z důsledků tohoto rozdělení, napomáhá kontrole aplikace teoretických modelů a je určitým typem triangulace.

Analýza případů s využitím teoretických modelů J. Colemana a P. Bourdieu přinesla obohacení pohledu na případy a zdá být přínosná pro porozumění „složitě vztahové konstrukci“ meziškolní mobility. Přináší ale také řadu otázek a pochybností.

První a nejzávažnější je, zde je možné propojit modely C a B. V literatuře nacházíme jak faktické spojování konceptů obou teorií (Martin & Spenner, 2009), snahu o sjednocující

teorii (Rogošić, S., & Baranović, B., 2016), tak i kritiku těchto snah pro epistemologickou odlišnost obou teorií (Pusztai, 2014). Možnost integrace obou modelů je zatížena nejednoznačnostmi v použití základních termínů zejména Bourdieovy teorie.

Zdá se, že empirický test prostřednictvím případů v této práci přinesl upřesnění, které může přispět k dalšímu vývoji vztahu obou teorií: jsou kongruentní s případy a užitečné pro interpretaci odlišných (i když vzájemně provázaných) aspektů zkoumané sociální reality. To se v případech nejzřetelněji ukázalo na rozlišení strategické a reaktivní logiky změny školy jako dvou dynamik, z nichž jedna je více srozumitelná jako hledání lepšího sociálního kapitálu (C) a druhá jako důsledek reakce pole na snahu o hru o pravidla (B).

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

Velmi podobné rozdělení dvou protikladných dynamik, jaké přineslo spojení modelů B a C, navrhuje P. Lichtenberg v textu, pojednávajícím o inkluzivní a vylučující agresivitě (2012) v kontextu psychoanalýzy a Gestalt psychologie. Vychází v něm z modelu univerzální ambivalence A. Angyala, v němž je rozdělení, velmi podobné rozdělení B a C spojeno s tématy dostupnosti zdrojů (kapitálů) a základními postoji nedůvěry a rivality nebo naopak důvěry a naděje.

Skutečnost, že rodiče hledají ve škole dostatečnou míru sociálního kapitálu, která by se stala základem bezpečí a úspěšnosti dítěte v dosahování edukačních cílů, není překvapující. Je v jistém smyslu základem Colemanovy teorie sociálního kapitálu, která se opírá mj. o jeho výzkum škol (Coleman & Hoffer, 1987) a je ověřována nejen výzkumy, ale i pedagogickými aplikacemi teorie sociálního kapitálu, jakou je např. kooperativní vyučování (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Méně evidentní se zdá být vhodnost aplikace teorie sociálního pole. Hlavní otázkou je: proč považovat proces vedoucí k transferu za vliv sociálního pole? Dal by se vysvětlit i jen jako dopad individuálních konfliktů, nespokojeností, nebo skutečně vnímané nemožnosti začlenit děti daného prostředí.

Pole je konstrukt, který je používán tam, kde není možné vysvětlit procesy na základě evidentních mechanismů. Pole samotné přitom není možné zkoumat, jeho existenci je možné prokázat pouze na základě jeho působení. Ve fyzice vysvětluje jevy, u kterých např. chybí fyzický kontakt objektů, které na sebe přesto působí. Gravitační pole nelze popsat nebo vizualizovat jako takové, ale přesto je zřejmé, že jím na sebe objekty působí. Známe tedy *efekt* pole, ale není možné přesně popsat jeho mechanismus. Vliv sociálního pole předpokládáme tam, kde vidíme zřejmý efekt, dopad na život dítěte, rodiny, školy, neznáme přesné mechanismy, které ho vyvolávají a často je tento efekt kontraintuitivní (Martin, 2003).

Kontraintuitivnost jevů ukazujících se v případech může být jedním z důvodů, proč uvažujeme o efektu pole. Daniela svou roztomilostí, nekonfliktností a stálým úsměvem vyvolává přirozenou potřebu o ni pečovat, chránit ji, přijímat ji. To by byla očekávaná reakce dospělého. Úspěch mnoha filmů (např. českého oskarového Kolji) staví na přirozené instinktivně založené potřebě dospělého chránit ohrožené dítě (i když je v dané chvíli, jako Kolja, z tábora nepřítel). Přesto se zdá, že Daniela tím, že špatně umístila příbor ve školní jídelně, což by pravděpodobně vyvolalo snahu pomoci (podobně, jako kdyby byl v podobných nesnázích nevidomý člověk), vyvolala nejspíš agresivní reakci družinářky ve veřejném edukačním prostoru. Zdá se, že tato její reakce neměla žádný negativní dopad ze strany prostředí na družinářku samotnou. Nevedla k jejímu pokárání ze strany dalších přítomných dospělých nebo vedení školy a omluvě rodičům. Naopak, vyvolala spíše rostoucí napětí proti integraci z hlediska chování bezproblémového dítěte v celém pedagogickém sboru. Logičtější by bylo, kdyby tlak ostatních dospělých vyvolal odsouzení neochoty a agresivity pedagožky. I ředitelka školy je znejistěna a postupně bere zpět své slovo a zpochybňuje integraci dítěte. Nereaguje na agresivní chování pedagožek v družině, ale přidává se k jejich argumentaci. Znejistění třídní učitelky neplněním některých indikátorů IVP není vyvažováno sociálním začleňováním dítěte a dalšími indikátory, které vyznívají pozitivně. Není dostatečně zohledněna ani velmi kvalitní práce asistentky pedagoga. Pedagogický sbor se nechá ovlivnit *ad hoc* názorem lektorky, která se vyjadřuje bez hlubší

znalosti konkrétního případu. Není zde nikdo, kdo by se otevřeně proti tomuto tlaku postavil. Nakonec i rodiče jsou vlastně první, kdo se rozhodnou řešit situaci transferem.

Všechny tyto reakce jako by byly vedeny stejným vektorem, směřujícím k vyčlenění a transferu (přesunutí) Daniely do jiného prostředí. Je zřejmé, že integrace Daniely vyvolává reálné problémy a legitimní pochybnosti. Kontraintuitivní není to, že by zde problémy nebyly a že transfer do speciální školy by se nemohl nakonec ukázat jako řešení nejlépe odpovídající problémům dítěte a možnostem školy. Zarážející je dynamika procesu, která jako by vylučovala proces hledání řešení, a upřednostňovala na první pohled spíš iracionální tendenci k vyloučení, které dobře odpovídá představa pole se silným vektorem vyloučení odlišného dítěte. Podobně kontraintuitivní je, že v Květné, kde je v každém ročníku asi jen čtvrtina dětí oproti ZŠ Nízké Sedlo, a kde je škola z hlediska klimatu rodiči popisována výrazně příznivěji a v pedagogickém sboru převažují speciální pedagogové, je záhy nastaveno vzdělávání Daniely způsobem podtrhujícím sociální vyloučení ze skupiny vrstevníků ještě výrazněji. Teprve po transferu do Základní školy speciální již nejsou žádné aspekty zařazení dítěte zpochybňovány. Jako když se těleso přitahované gravitačním polem dostane do stabilní polohy a dále se již nepohybuje (dopadne). Podobně se jeví nedostatek vylučujícího tlaku v konečné destinaci série transferů Daniely.

Při kombinaci všech těchto dílčích jevů se zřetelně profiluje hypotéza pole jako konstrukt, který dobře vysvětluje všechny dílčí jevy. Základním vzorcem, popisujícím logiku vlivu pole projevujícího se pohybem dítěte, by byla vylučující reakce pole pro dítě, jehož habitus je v rozporu se strukturou pole. Přestože individuální reakce dospělého by pravděpodobněji směřovala k přijetí, začlenění a podpoře, polem ovlivněná reakce vede k vyloučení a posílení ideologie, která toto vyloučení vysvětluje.

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

jako podnět pro diskusi, pro kterou by podrobná prezentace případových studií měla být dobrým základem.

V průběhu výzkumu se vystoupila do popředí otázka vhodnosti použití Bourdieuovy teorie pole pro interpretaci situací, které se mohou jevit jako individuálních strategie rodičů transferujících dětí. Jde o to, zda je možné chápat prostředí konkrétní školy a rodin žáků jako sociální pole, nebo zda je tato kategorie vyhrazena pro profesní nebo jinak definované skupiny (svým rozsahem a povahou spíše blízké sociální třídě), jak by to vyplývalo zejména z některých ranějších Bourdieuových publikací. Sám francouzský autor (1985) kritizuje přístup omezující jeho teorii na apriori definované skupiny jako *classes on paper*, a deklaruje, že smyslem jeho teorie je zkoumat objektivní, reálná pole, která není možné definovat „a priori“. V tomto smyslu je možné prostor vztahů mezi pedagogy a dalším personálem školy, žáky a jejich rodinami jako stabilní „soubor objektivních vztahů moci, které se prosazují vůči všemu, co vstupuje do pole, a není je možné redukovat na intence jednotlivých aktérů nebo na přímé interakce mezi nimi“ (Bourdieu, 1985, s. 724). Případové studie tří přestupujících žáků tomu nenasvědčují. Podobně postupují další autoři. Lima a Campos (2015, s. 71) výslovně pojmenovávají identifikaci pole s profesní nebo zájmovou skupinou jako nedorozumění “Zdrojem nedorozumění je, že Bourdieu v několika případech vymezil pole tím, že ho nazval polem nějaké specifické skupiny: pole umělců, pole vědců, pole vedoucích pracovníků. Avšak to, co by mohl špatně informovaný čtenář chápat jako skupinu v určitém proudu tradice, je ve skutečnosti splynutí dvou dimenzí sociální reality [...]“ Také autor kovaný v tématu jako Ladwig (2015, s. 379) aplikuje teorii sociálního pole na oblast jednotlivých škol: „Prvním krokem aplikace tohoto teoretického rámce na školskou reformu je uznání, že *schooling* představuje institucionalizovanou formu sociálních polí“. a dále definuje sociální pole edukace jako pole zahrnující „učitele, studenty, administrativní pracovníky a rodiče“. Také další autoři, jako Ho (2009), pracují se sociálním prostorem školy jako s polem.

Meziškolní mobilita a téma komunikace mezi školou a rodinou

Analýza případů posunula téma meziškolní mobility do oblasti vztahů a komunikace mezi školou a rodinou. K tomu směřují i v úvodu zmínění autoři, kteří se zabývali příčinami MM, zejména Zamora a Mofortová (2013). V domácím prostředí Rabušicová a Pol (1996) ve vztahu rodiny a školy zdůrazňují velmi podobné aspekty, jaké se objevují v našich případech. V jejich výzkumu vyzdvihujeme zejména téma očekávání rodičů, že škola na sebe vezme

odpovědnost za výsledky dětí, a zpochybnění tohoto očekávání ze strany učitelů („rodič očekává, že kantor naučí“). Přestupy v našich případech můžeme chápat jako výsledek situace, kdy rodič (jako hlavní aktér změny školy) považuje prostředí školy za nespolehlivé především kvůli jimi vnímané rezignaci školy na přijetí své části odpovědnosti. Podobné situace popisuje v našem prostředí řada dalších autorů, jako jeden z nejnovějších příspěvků dynamiku transferu v kontextu komunikace mezi školou a skupinou rodičů popisuje Pulišová (2016). Přínosem našeho výzkumu je snaha o případový pohled na simultánní interakci mnoha aktérů a faktorů v jedné významné změně životní trajektorie dítěte.

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

V případech se ukazuje nejen rozhodující váha pozic spojených se symbolickým kapitálem spojeným s polem moci ve škole, tedy pozic formální autority, ale také vliv konkrétní osobnosti např. ředitele (a tedy jeho habitu) na klima a strukturu pole ve škole. Pokud bychom např. srovnali vliv ředitele Chlapecké školy a Malé školy na otevřenost školy pro komunikaci s rodiči, váha symbolického kapitálu bude v obou případech srovnatelná (určující je autorita ředitele): rozlišující proměnnou je habitus ředitele. Ke stejnému závěru dospívá Ho (2009), která také ve výzkumu nastavení školy ke spolupráci s rodiči nachází

habitus ředitele jako rozhodující faktor. Můžeme to chápat jako posun v poznání interakce pole a habitu, který je sice plně v souladu s teorií P. Bourdieu v jejím širokém nastavení (strukturující vliv pole a habitu je obousměrný), ale může vyvolávat určitý rozpor s klasickými výzkumy, jak jsme zmínili již výše.

Přesah do etiky

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

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

Podněty pro praxi a další výzkum

Co přináší studie jako podnět pro oblast praxe, školské politiky a dalšího výzkumu? Je na místě vyslovovat doporučení skromným způsobem, s vědomím složitosti situace, jak ji nakonec prezentace případů ukazuje. Jsem si vědom toho, že text zdůrazňuje spíš perspektivu rodičů a nedostatky popisuje víc v oblasti pedagogické práce. Je v tom část vyjádření osobního přesvědčení a ne-neutrálnosti výzkumníka. Jádrem tohoto přesvědčení je větší očekávání od profesionální role učitelů než od role rodičů v situacích, kdy se dítě nebo rodina dostává pod vylučující tlak, a zároveň zdůraznění partnerské povahy vztahu a komunikace mezi školou a rodinou. Co by tedy mohly výsledky naznačit směrem k výzkumu a praxi?

Posílit roli teorie ve výzkumu. Práce na přehledové studii mi mj. ukázala, že empirické výzkumy pracují často s teoriemi „na distanc“. Zmiňovaly je v teoretickém úvodu, ale výsledky výzkumu si často vystačily s daty a jejich často sofistikovanou, ale na teoriích nezávislou analýzou. Ocenění významu teorie výzkumnou komunitou ovšem ukázal fakt, že nejvíce citovaná studie (Rumberger & Larson, 1998) pracovala s teorií exemplárním způsobem. Pro mě samotného bylo použití teorií B a C v analýze případových studií neocenitelným zdrojem, bez něhož se mi zdá, že by sebelépe provedená analýza zůstala u „slepých dat“. Pracovat s teorií v úzkém kontaktu s daty je vzrušující dobrodružství.

Posílit roli teorie v pedagogické praxi. Případové studie posílily mé přesvědčení, že učitelé pro svůj profesní růst potřebují vhodné teoretické modely, které by jim pomohly se v náročných každodenních situacích lépe orientovat a díky tomu lépe rozhodovat. Oporou pro toto mé přesvědčení byla reakce na přečtení analýzy ze strany jedné z informantek, matka Evy, která je zároveň také pedagožkou:

„Myslím, že se pohled na školu a vzdělávání z jiných úhlů, než je jen ten pedagogický, může mnohem více blížít tomu, co se v tomto sociálním prostředí skutečně odehrává a o co se hraje. Myslím, že pohled jakoby jinou optikou, zvenčí, může přinést mnoho nového, protože všichni zúčastnění (učitelé, žáci, rodiče) často ani nechápou svou roli v daném systému a udržují pravidla, která už jsou nefunkční.“

Posilovat ve školách sociální kapitál (C). Představuji si, že druhy sociálního kapitálu, vyjádřené v zakládajícím článku J. Colemana, které se staly analytickým nástrojem v případových studiích, by mohly být inspirací pro standardy pedagogické práce, které by, podobně jako obdobné standardy v oblasti sociální práce, pomáhaly vytvářet optimální vztahové prostředí. O dopadu nepřítomnosti takových standardů v systému školství jsem v průběhu analýzy mnohokrát přemýšlel. Dalším nástrojem, který má již v celosvětové

pedagogické komunitě své pevné místo a pro nějž bylo dílo J. Colemana jedním z inspiračních zdrojů, je pedagogická platforma kooperativního vyučování. Tato propracovaná a praxí i empirickým výzkumem ověřená metodika cíleně propojuje v edukaci rozvoj akademického poznání s rozvojem sociálních dovedností. Jako důležitý zdroj rozvoje sociálního kapitálu (C) se ukázali i aktivní rodiče, kteří ale v případech neměli dostatek jiných druhů kapitálu, aby ve hře o změnu pravidel obstáli.

Posilovat partnerské nastavení spolupráce rodiny a školy. O tomto tématu bylo mnoho napsáno, případové studie jsou jen dalším příspěvkem zdůrazňující potřebnost úsilí v tomto směru. Je implikací předchozího bodu a z mého pohledu vyžaduje úsilí znovu především na profesionální straně.

Posilovat pozornost sociálním aspektům školní edukace. Případy transferů zviditelňují situace, kdy se zdá, že pracovníci škol nedoceňují důležitost sociálních procesů v prostředí školy i velkou pozornost, kterou tomuto aspektu naopak věnovali rodiče transferujících dětí: možná v souvislosti s oslabením jejich ontologické komplicity se školním sociálním polem. Zdálo se, že k tomu přispíval silný vliv výkonu a rivality v prostředí školy. Toto nastavení by mohlo vysvětlovat i poměrně vysokou prevalenci šikany v prostředí škol (Kolář, 2011).

Definovat a posilovat vztah školy a rodiny s dalšími institucemi. V případech se jako důležití aktéři objevily další instituce, které ovlivňovaly nebo mohly ovlivňovat situaci dítěte ve škole, v rodině i vzájemnou spolupráci obou prostředí (OSPOD, poradenství psychologové, psychiatři, lékaři, SVP, SPC). Ukázala se potřebnost nejen poradenské a metodické, ale i koordinační funkce. V souvislosti s tím bohužel vystoupila do popředí spíše negativní role SPC v případě Daniely. Může to být jen povzbuzením k dalšímu výzkumu zaměřenému na tuto instituci (Kucharská et al., 2007)

Jaká jsou možné podněty směrem k pedagogickému výzkumu? Mnohá z nich již vlastně zazněla výše. Zde bych spíše jen zopakoval témata, která se v průběhu analýzy případů objevila a mohou být inspirací a podnětem pro další výzkum:

- rivalita škol, její rozsah, příčiny a dopady;
- role výkonu jako organizujícího principu logiky života školy;
- stigmatizace a vyloučení v prostředí školy;
- standardy pedagogické práce, které by garantovaly sociální kapitál (C) ve školním prostředí;

- sociální pole jako teorie umožňující zkoumat komplexní jevy, u kterých je obtížné nebo nemožné zkoumat mechanismus jejich fungování (Martin);
- vztah vylučující dynamiky (B), sociálního kapitálu (C) a jevů jako je šikana nebo (ne)spravedlivost;
- schopnost učitelů pracovat s informacemi o SVP žáků a spolupracovat s vnějšími institucemi;
- pravidla v životě školy;
- vztah pedagogů k právním normám a právní logika v životě školy.

Výzkum přinesl několik „zakotvených konceptů“, jejichž zdrojem je především nahromaděná zkušenost a profesní moudrost některých informantů a zasloužily by si další výzkum jako zdroj standardů posilujících sociální kapitál (C) ve školním prostředí, zejména v práci s dětmi se SVP a spolupráci s jejich rodinami:

- *otevřená komunikace*: nastavení komunikace, kdy se rodič nemusí obávat negativních důsledků toho, že s učitelem hovoří otevřeně o svém dítěti a o podmínkách vzdělávání;
- *jasná pravidla*: postupy které vedou k hodnocení a sankcím ve škole mají transparentní pravidla, takže kdokoli může posoudit, zda byly aplikovány správně a může se na ně odvolávat;
- *pochopení*: učitelé rozumí zvláštnostem v chování dětí se SVP – mají informace a díky tomu si vytvářejí postoj, v němž převažuje vnímání specifických potřeb dítěte jako potřeb, a ne jako pouhého nedostatku kázně nebo úsilí ve školním výkonu;
- *uchopení*: škola se snaží aktivním způsobem řešit integraci dítěte, rozumí nesnadné situaci transformovaného rodičovství, je si vědoma, jaké nároky bude integrace klást a jasně sděluje, za jakých podmínek může dítě integrovat;
- *úcta k roli rodičů*: pracovníci různých institucí respektují zákonem garantované právo rodičů na rozhodnutí o integraci nebo segregaci dítěte.

Závěr

Text „Nomádi vzdělávacího systému“ přináší výsledky výzkumu, jehož cílem byla vícepřípadová kvalitativní sonda do „sociální a vztahové konstrukce“ (Zamora & Moforte, 2013, s. 59) transferů žáků českých základních škol. Ve snaze vyplnit mezeru v empirickém výzkumu MM se zaměřil především na dvě její fáze: příčiny a samotný proces přestupu.

Prezentace výzkumu má tři těžiště: přehledovou studii výzkumných témat, analytické narace tří případů transferů žáků a cross-analýzu tří případů viděnou optikou dvou teoretických modelů.

Přehledová studie shrnula témata 86 nejvýznamnějších výzkumných statí z let 1991-2016. Ukázala, že MM je etablovaným tématem empirického výzkumu zejména v USA a Velké Británii, kterému ale přesto chybí společná platforma, což se ukazuje např. v nejednotné terminologii, téměř úplné nezávislosti výzkumů v těchto dvou zemích, i nepřítomnosti výzkumu v dalších zemích, např. v kontinentální Evropě. Hlavním zkoumaným tématem se ukazuje být dopad MM na různé aspekty života žáků a škol, přičemž závěry se rozcházejí a ukazují někdy příznivé a někdy negativní dopady změny školy. Převažuje korelace přestupů a negativních dopadů, zejména pokud žák přestupuje opakovaně. Ojedinelé studie přinášející podrobnější údaje o příčinách ukazují překvapivě vysoký podíl reaktivní MM nezávislé na stěhování rodin, a tedy podíl školy a jejího prostředí na příčinách transferů. Zlepšení poznání nepřinesly ani rozsáhlejší vzorky a množství zahrnutých proměnných, takže jsou to nakonec odborníci v oblasti kvantitativního výzkumu, kteří volají po doplnění našeho poznání kvalitativními studii (Gasper et al., 2012). Tato situace ve výzkumu zdůraznila a ospravedlnila význam kvalitativního zkoumání příčin a procesu transferů žáků v České republice. Publikace přehledové studie podnítila zájem o toto téma v domácím pedagogickém výzkumu i zavádění terminologie („meziškolní mobilita“, „transfer“, „tranzice“)

Jádrem výzkumné zprávy jsou tři analytické narace jednotlivých případů. Všechny jsou výsledkem analýzy různých perspektiv pohledu na transfery a jejich okolnosti. Případ Evy je případem přestupu „běžné“ žákyně a zdůraznil roli angažovaného rodiče, lokální historie a rivality škol, vnitřní diferenciaci, stigmatizaci a izolaci žáka v prostředí školy a etické stránky chování aktérů vnímané rodinou. Případ Ondry ukazuje přestup dítěte v pěstounské

péči, které se obtížně začleňuje. Podtrhuje důležitost spolupráce školy s dalšími odborníky, znalost charakteristik dítěte se SVP a zejména komunikace mezi školou a rodinou. Případ Evy i Ondry spojuje návaznost transferu na tranzici žáka na druhý stupeň základní školy a úspěšnost transferu vnímaného jako začátek lepší korespondence mezi potřebami dítěte a prostředím školy. Analytický příběh Daniely je v některých charakteristikách odlišný. Zahrnuje delší časové období a částečně jde o prospektivní longitudinální studii. Jde o dramatický příběh několika transferů jako projevů neúspěšné snahy rodičů o integraci dítěte s MP do základní školy hlavního proudu. Ukazuje realitu života rodiny, v níž se projevuje situace transformovaného rodičovství. Zdůrazňuje téma komunikace mezi školou a rodinou, význam výkonu pro stanovení místa dítěte a vliv vyloučení na život celé rodiny. Architektura narácí staví na příběhu transferu a bohatství pečlivě volených citací má za cíl umožnit naturalistickou generalizaci.

Zatímco v jednotlivých příbězích vystupují do popředí data výzkumu a individualita případů (Stake) v další části je zdůrazněna teorie jako základ cross-case analýzy a obecnější interpretace případů. Původně zamýšlený model posouzení vhodnosti soupeřících (rival) teorií (Yin, 2009) sociální praxe P. Bourdieu (model B) a sociálního kapitálu J. Colemana (model C) se nakonec změnil v meta-model integrace těchto teorií ve společném vysvětlujícím logickém modelu.

Výzkum mi přinesl důvěrné a často nečekané poznání dvou oblastí: zkoumaných případů a jejich prostřednictvím vlivu vztahů a komunikace na život dětí i dospělých v oblasti školní edukace, a mnoha nových teorií (z nichž se nakonec v analýze uplatnily jen dvě), které mi pomohly lépe jim porozumět.

Bibliografie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1996). Children in motion: School transfers and elementary school performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 3–12.
- Aman, C. (2008). Aboriginal students and school mobility in British Columbia public schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 365–377.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baeck, U. D. (2005). School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk Pedagogic*, 25, 217–228.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Been, V., Ellen, I. G., Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Weinstein, M. (2011). Does losing your home mean losing your school? Effects of foreclosures on the school mobility of children. *Regional Science and Urban Economics*, 41(4), 407–414.
- Bjorgaas, H. M., Hysing, M., & Elgen, I. (2012). Psychiatric disorders among children with cerebral palsy at school starting age. *Research in developmental disabilities*, 33(4), 1287–1293.
- Booker, K., Gilpatric, S. M., Gronberg, T., & Jansen, D. (2007). The impact of charter school attendance on student performance. *Journal of Public Economics*, 91(5–6), 849–876.
- Böttcher, L., & Dammeyer, J. (2016). *Development and learning of young children with disabilities: a Vygotskian perspective* (Vol. 13). Springer.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Information (International Social Science Council)*, 24(2), 195–220.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Boyden, J. (2013). „We’re not going to suffer like this in the mud“: educational aspirations, social mobility and independent child migration among populations living in poverty. *Compare*, 43(5), 580–600.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3–4), 204–220.
- Brown, C. (2012). Exploring how social capital works for children who have experienced school turbulence: what is the role of friendship and trust for children in poverty? *International Studies in Sociology of Education*, 22(3), 213–236.
- Burkam, D. T., Lee, V. E., & Dwyer, J. (2009). *School mobility in the early elementary grades: Frequency and impact from nationally-representative data*. Paper presented at the Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, Washington.

- Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Eds.). (1996). *Developmental science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, D. C., Esbensen, F.-A., & Taylor, T. J. (2013). A longitudinal analysis of the relationship between school victimization and student mobility. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11(4), 275–295.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure, s. S95-S120.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard university press.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities* (Vol. 41). New York: Basic Books.
- Conger, D., Schwartz, A. E., & Stiefel, L. (2007). Immigrant and native-born differences in school stability and special education: Evidence from New York City. *International Migration Review*, 41(2), 403–432.
- Dauter, L., & Fuller, B. (2011). *How diverse schools affect student mobility: Charter, magnet, and newly built institutions in Los Angeles*. Berkeley, CA: University of California.
- Demie, F. (2002). Pupil mobility and educational achievement in schools: an empirical analysis. *Educational Research*, 44(2), 197–215.
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for rating achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131-147.
- DeVylder, J. E., Oh, H. Y., Pitts, S., & Schiffman, J. (2015). Young for one's grade: A risk factor for psychotic experiences among adults in the National Comorbidity Survey-Replication. *Psychiatry Research*, 226(1), 352–356.
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299–314.
- Doubek, D. (2005). Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky. In Pražská skupina školní etnografie, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (s. 505–516). Praha: UK – Karolinum.
- Dupere, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., & Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 51(2), 197–210.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
- Dvořák, D., & Vyhnálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních odborných škol v České republice. *Pedagogika*, 69(2) 131–146.
- Dvořák, D., Vyhnálek, J., Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka. *Studia pedagogica*, 21(3), 9–39.
- Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance. *Child Development*, 66(4), 1130–1142.

- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder, & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (s. 31-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eodanable, M., & Lauchlan, F. (2012). Promoting positive emotional health of children of transient armed forces families. *School Psychology International*, 33(1), 22–38.
- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C.-C., Rouse, H. L., & Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41(9), 393–402.
- Fennell, E. B., & Dikel, T. N. (2001). Cognitive and neuropsychological functioning in children with cerebral palsy. *Journal of Child Neurology*, 16(1), 58–63.
- Fiel, J. E., Haskins, A. R., & Turley, R. N. L. (2013). Reducing school mobility: A randomized trial of a relationship-building intervention. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188–1218.
- Fleming, C. B., Harachi, T. W., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2001). Assessing the effects of a school-based intervention on unscheduled school transfers during elementary school. *Evaluation Review*, 25(6), 655–679.
- Fomby, P., & Sennott, C. A. (2013). Family structure instability and mobility: The consequences for adolescents' problem behavior. *Social Science Research*, 42(1), 186–201.
- François, J.-C., & Poupeau, F. (2008). Social-spatial determinants of school enrolment: an attempt at statistical modeling applied to Paris middle schools. *Revue Française de Sociologie*, 49(1), 93–126.
- Friedman-Krauss, A. H., & Raver, C. C. (2015). Does school mobility place elementary school children at risk for lower math achievement? The mediating role of cognitive dysregulation. *Developmental Psychology*, 51(12), 1725–1739.
- Fries, L., Klein, S., & Ballantyne, M. (2014). Are foster children's schools of origin always best? School quality in birth vs. foster parent neighbourhoods. *Child & Family Social Work*. doi: 10.1111/cfs.12145
- Gabal Analysis & Consulting. (2009). Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.msmt.cz>
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341–363.
- Gaspar, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2010). Coming and going: Explaining the effects of residential and school mobility on adolescent delinquency. *Social Science Research*, 39(3), 459–476.
- Gaspar, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487-519.
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9–10), 1156–1167.
- Ginsburg, C., Richter, L. M., Fleisch, B., & Norris, S. A. (2011). An analysis of associations between residential and school mobility and educational outcomes in South African urban

- children: The birth to twenty cohort. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 213–222.
- Goldstein, H., Burgess, S., & McConnell, B. (2007). Modelling the effect of pupil mobility on school differences in educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society Series A*, 170, 941–954.
- Grigg, J. (2012). School enrollment changes and student achievement growth: A case study in educational disruption and continuity. *Sociology of Education*, 85(4), 388–404.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833–1852.
- Hacohen, C. (2012). „The norm is a flux of change“: Teachers’ experiences in international schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 113–126.
- Han, W.-J. (2014). The role of family SES and language background in shaping the well-being of children of Asian origin in the context of school mobility. *Race and Social Problems*, 6(1), 85–101.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus Tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1721–1746.
- Haynie, D. L., South, S. J., & Bose, S. (2006). The company you keep: Adolescent mobility and peer behavior. *Sociological Inquiry*, 76(3), 397–426.
- Heinlein, L. M., & Shinn, M. (2000). School mobility and student achievement in an urban setting. *Psychology in the Schools*, 37(4), 349–357.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herbers, J. E., Reynolds, A. J., & Chen, C.-C. (2013). School mobility and developmental outcomes in young adulthood. *Development and Psychopathology*, 25(2), 501–515.
- Hlad’o, P., & Šlapalová, K. (2018). *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu*. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj. Brno: FF MU.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- Ho, E. S. C. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *School Community Journal*, 19(2), 101–122.
- Hong, S., & Choi, W. (2015). A longitudinal analysis of the effects of open enrollment on equity and academic achievement: Evidence from Minneapolis, Minnesota. *Children and Youth Services Review*, 49, 62–70.
- Hutchings, H. A., Evans, A., Barnes, P., Demmler, J., Heaven, M., Hyatt, M. A., & Dunstan, F. (2013). Do children who move home and school frequently have poorer educational outcomes in their early years at school? An anonymised cohort study. *PLoS One*, 8(8).
- Jason, L. A., Danner, K. E., Kurasaki, K. S., Halpert, J., Weine, A. M., Sohlberg, L. W., & Johnson, J. H. (1993). A 1-year follow-up of a preventive program for high-risk transfer children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(4), 215–221.
- Jason, L. A., Filippelli, L., Danner, K., & Bennett, P. (1992). Identifying high-risk children transferring into elementary-schools. *Education*, 113(2), 325–330.

- Jason, L. A., Weine, A. M., Johnson, J. H., Danner, K. E., Kurasaki, K. S., & Warren-Sohlberg, L. (1993b). The school transitions project: A comprehensive preventive intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 65–70.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236.
- Jones, R. A. (1990). The relationship of student achievement to mobility in the elementary school. (Doctoral dissertation, Georgia State University, 1989). *Dissertation Abstracts International*, 51(01), 77A.
- Jónsdóttir, K., Björnsdóttir, A., & Bæck, U. D. K. (2017). Influential factors behind parents' general satisfaction with compulsory schools in Iceland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 155–164.
- Kašparová, I., & Suralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79–96.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.
- Kerbow, D., Azcoitia, C., & Buell, B. (2003). Student mobility and local school improvement in Chicago. *Journal of Negro Education*, 72(1), 158–164.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kramarz, F., Machin, S., & Ouazad, A. (2015). Using compulsory mobility to identify school quality and peer effects. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 77(4), 566–587.
- Kučerová, S. R., Bláha, J. D., & Pavlasová, Z. (2015). Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním: Jejich působnost a marketing na příkladu Turnovska. *Sociologický časopis*, 51(4), 607–636.
- Kucharská, A. et al. (2007) *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR.
- Ladwig, J. G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 371–388.
- Langenkamp, A. G. (2011). Effects of educational transitions on students' academic trajectory: A life course perspective. *Sociological Perspectives*, 54(4), 497–520.
- Lash, A. A., & Kirkpatrick, S. L. (1994). Interrupted lessons: Teacher views of transfer student education. *American Educational Research Journal*, 31(4), 813–843.
- Leckie, G. (2009). The complexity of school and neighbourhood effects and movements of pupils on school differences in models of educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society Series A*, 172(3), 537–554.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100, 420–453.

- Lima, R. D. C. P., & Campos, P. H. F. (2015). Field and group: a conceptual approximation between Pierre Bourdieu and the social representation theory of Moscovici. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 63-77.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253–280.
- Malmgren, K. W., & Gagnon, J. C. (2005). School mobility and students with emotional disturbance. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 299–312.
- Mantzicopoulos, P., & Knutson, D. J. (2000). Head start children: School mobility and achievement in the early grades. *Journal of Educational Research*, 93(5), 305–311.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Martin, J. L. (2003). What is field theory? *American Journal of Sociology*, 109(1), 1-49.
- Martin, N. D., & Spenner, K. I. (2009). Capital conversion and accumulation: A social portrait of legacies at an elite university. *Research in Higher Education*, 50(7), 623-648.
- McLeer, J., & DeHart, D. (2013). Childhood instability and girls' delinquency: Role of changes in schools, homes, and caregivers. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 6(1), 74–89.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Messiou, K., & Jones, L. (2015). Pupil mobility: Using students' voices to explore their experiences of changing schools. *Children & Society*, 29(4), 255–265.
- Michalík, J., & Hanák, P. (2011). *Speciálněpedagogické centrum*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M., Langer, J., Finková, D., Chrastina, J., ... & Pospíšilová, I. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí (2002). *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe. Průvodce poskytovatele*. Praha.
- Myers, K., (2011). Contesting certification: mental deficiency, families and the state in interwar England. *Paedagogica Historica*, 47(6), 749–766.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2010). *Student mobility: Exploring the impact of frequent moves on achievement: Summary of a workshop*. A. Beatty, Rapporteur. Committee on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods. Board on Children, Youth, and Families,

Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

- Nelson, P. S., Simoni, J. M., & Adelman, H. S. (1996). Mobility and school functioning in the early grades. *Journal of Educational Research*, 89(6), 365–369.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., Ezeh, A. C., & Epari, C. (2010). Free primary education policy and pupil school mobility in urban Kenya. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 173–183.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199–229.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., & Cornell Zito, R. (2010). Capital at home and at school: A review and synthesis. *Journal of marriage and family*, 72(4), 828-846.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Buchanan, R., & Fisher, P. A. (2015). Adverse consequences of school mobility for children in foster care: A prospective longitudinal study. *Child Development*, 86(4), 1210–1226.
- Perez, B. F., & Romo, H. D. (2011). „Couch surfing“ of Latino foster care alumni: Reliance on peers as social capital. *Journal of Adolescence*, 34(2), 239–248.
- Porter, S., & Edwards, M. (2014). Household and economic factors associated with geographic and school mobility among low-income children. *Journal of Children and Poverty*, 20(2), 111–130.
- Poupeau, F., François, J. C., & Couratier, E. (2007). Making the right move: how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22(1), 31-47.
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–534.
- Primont, D. F., & Domazlicky, B. (2006). Student achievement and efficiency in Missouri schools and the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review*, 25(1), 77–90.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89-105.
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), 167-182.
- Pusztai, G. (2014). The effects of institutional social capital on students' success in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(3), 60-73.
- Rabušicová, M., & Pol, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika*, 46(2), 105-116.
- Ream, R. K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84(1), 201–224.
- Reynolds, A. J., Chen, C.-C., & Herbers, J. E. (2009, June). *School mobility and educational success: A research synthesis and evidence on prevention*. Paper presented at the Workshop on the Impact of Mobility and Change on the Lives of Young Children, Schools, and Neighborhoods, Board on Children, Youth and Families, National Research Council, Washington, D. C.

- Reynolds, A. J., Magnuson, K. A., & Ou, S.-R. (2010). Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1121–1131.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67(3), 1119-1140.
- Rhodes, V. L. (2008). Learning on the go: Voices of highly mobile urban students. *Learning Inquiry*, 2(2), 113–125.
- Rich, P. M., & Jennings, J. L. (2015). Choice, information, and constrained options school transfers in a stratified educational system. *American Sociological Review*, 80(5), 1069–1098.
- Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81-100.
- Rouault, R. (2005). Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis. *Espace Populations Sociétés*, (3), 355–366.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35.
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., & Palardy, G. J. (1999). *The educational consequences of mobility for California students and schools*. Berkeley, CA: Policy Analysis for California Education.
- Růžička, M., & Vašát, P. (2011). Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole–kapitál–habitus. *AntropoWebzin*, 2, 129–133.
- Saldana, J. (2016). *Coding manual for qualitative researchers*. 3rd ed. Los Angeles: Sage.
- Scrivens, K., & Smith, C. (2013). *Four interpretations of social capital: An agenda for measurement*. Paris: OECD Publishing.
- Seideman, R. Y., & Kleine, P. F. (1995). A theory of transformed parenting: parenting a child with developmental delay/mental retardation. *Nursing Research*, 44(1), 38-44.
- Silverman, D. (2005) *Ako robiť kvalitatívny výskum*, Ikar.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88.
- Singh, S. P., Winsper, C., Wolke, D., & Bryson, A. (2014). School mobility and prospective pathways to psychotic-like symptoms in early adolescence: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 518–527.
- South, S. J., & Haynie, D. L. (2004). Friendship networks of mobile adolescents. *Social Forces*, 83(1), 315–350.
- South, S. J., Haynie, D. L., & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36(1), 68–94.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stamm, M. (2009). Mobile Kinder: empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung*, 4(3), 397–412.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.
- Strand, S. (2002). Pupil mobility, attainment and progress during Key stage 1: A study in cautious interpretation. *British Educational Research Journal*, 28(1), 63–78.
- Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32(4), 551–568.
- Strand, S., & Demie, F. (2007). Pupil mobility, attainment and progress in secondary school. *Educational Studies*, 33(3), 313–331.
- Sullivan, M. J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 164–170.
- Sutton, A., Muller, C., & Langenkamp, A. G. (2013). High school transfer students and the transition to college: Timing and the structure of the school year. *Sociology of Education*, 86(1), 63–82.
- Swanson, C. B., & Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54–67.
- Šafr, J., & Sedláčková, M. (2006). Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření. *Sociologické studie*, 7(06).
- Štech, S., & Viktorová, I. (1994). Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie, *Typy žáků* (s. 53-107). Praha: PedF UK.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*, 37(4), 355–377.
- Thomas, G., & Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Thousand Oaks: Sage.
- Thompson, S. M., Meyers, J., & Oshima, T. C. (2011). Student mobility and its implications for schools' adequate yearly progress. *The Journal of Negro Education*, 80(1), 12–21.
- Vyhnálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. *Orbis Scholae*, 10(1) 2016, 63–96.
- Vyhnálek, J. & Dvořák, D. (2019). Přestupy žáků na druhém stupni základní školy: srovnání dvou případů. *Studia paedagogica*, 24(3).
- Wacquant, L. J. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological theory*, 26-63.
- Walterová, E. et al. (2011) *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

- Warren-Sohlberg, L., Jason, L. A., Orosan-Weine, A. M., Lantz, G. D., & Reyes, O. (1998). Implementing and evaluating preventive programs for high-risk transfer students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(4), 309–324.
- Welsh, R. O. (2017). School Hopscotch: A Comprehensive Review of K–12 Student Mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475–511.
- Welsch, D. M., Statz, B., & Skidmore, M. (2010). An examination of inter-district public school transfers in Wisconsin. *Economics of Education Review*, 29(1), 126–137.
- Winton, P. J., & Turnbull, A. P. (1981). Parent involvement as viewed by parents of preschool handicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1(3), 11–19.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research* (4. vyd.). Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. (2010). 'Analytic Generalization.' In Albert J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research*. (pp. 21-23). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile: Análisis de las implicancias para la calidad y equidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 53–69.
- Zamora, P. G., & Moforte M. C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35(140), 48–62.
- Zelikow, P., & Allison, G. (1999). *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis*. New York: Longman.

Přílohy

Příloha 1 Články zařazené do přehledové studie

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
Alexander, Entwisle & Dauber	1996	vztah MM a charakteristik dětí a rodin	USA	1	L	x				x		x		
Aman	2008	MM většinové a autochtonní populace	CA	0–3	L	x			x		x			
Been et al.	2011	dopad hromadných vystěhování na MM	USA	1–2	T	x			x					
Booker et al.	2007	strategická MM (alternativní školy) a výsledky žáků	USA	1–2	L		x	x		x				
Boyden	2013	migrace za lepší školou	různé	1–2	L	x						x		
Brown	2012	přátelské vztahy v nové škole	GB	1	QUAL							x		
Burkam, Lee a Dwyer	2009	popis a dopad MM od předškolního věku	USA	0–1	L	x	x		x	x				
Carson, Esbensen & Taylor	2013	školní viktimizace a MM	USA	2–3	L		x					x		
Conger, Schwartz & Stiefel	2007	speciálně pedagogické programy u rodilých žáků a imigrantů	USA	1–2	T	x					x			
Demie	2002	dopad MM na výsledky	GB	1–2	T	x	x			x				

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
		vzdělávání ve školách												
Demie, Lewis a Taplin	2005	ředitelé škol o příčinách a prevenci MM	G B	1– 3	J							x		x
DeVylder et al.	2015	vliv MM na riziko psychóz	U S	4	T	x						x		
Dobson	2008	vliv kvazitru škol na jejich kvalitu	G B	2– 3	J			x					x	
Dupere et al.	2015	MM a sociální začlenění žáka	U S, C A	1	L	x						x		
Eckenrode et al.	1995	MM zprostředkováva její vliv týrání dětí	U S	0– 2	T					x		x		
Eodanable & Lauchlan	2011	preventivní program pro děti vojáků	G B	1– 2	M I X							x		x
Fantuzzo et al.	2012	dopad bezdomovectví a MM na školní výsledky	U S	1	T					x		x		
Fiel, Haskins & Turley	2013	testování preventivního programu zapojení rodin	U S	1	L									x
Fleming et al.	2001	hodnocení vlivu preventivního programu	U S	1– 2	L									x
Fomby & Sennott	2013	MM mediace rozpadu rodiny na chování žáka	U S	2– 3	L	x						x		
François & Poupeau	2008	jak se rodiče vyhýbají spádovosti škol	F R	2	T			x						

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
Friedman-Krauss & Raver	2015	dopad MM na výsledky vzdělávání	U S	1	L	x				x		x		
Fries, Klein & Ballantyne	2014	pěstounská péče a kvalita školy	U S	1	T		x							
Gasper, DeLuca & Estacion	2012	MM a předčasný odchod ze vzdělávání	U S	2– 3	L	x						x		
Gasper, DeLuca & Estacion	2010	vliv MM na delikvenci dospívajících	U S	3	L					x	x			
Gibbons & Telhaj	2012	vliv MM na stabilní žáky	G B	1	T								x	
Ginsburg et al.	2011	dopad prostorové a MM na školní výsledky	Z A	0– 3	L	x				x				
Goldstein, Burgess & McConnell	2007	vliv MM na hodnocení škol	G B	1	L			x					x	
Grigg	2012	vliv MM na školní výsledky, model 4 typů MM	U S	1– 2	L					x		x		
Gruman et al.	2008	vliv MM na školní odcizení dítěte	U S	2– 3	L	x				x		x		
Hacohen	2012	zkušenost učitelů s MM	G B	uč it.	Q U A L								x	x
Han	2014	dopad MM na pohodu dětí	U S	1	L	x				x		x		
Hanushek, Kain & Rivkin	2004	dopad MM na školu a výsledky studentů	U S	1– 2	T			x		x			x	

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
Haynie, South & Bose	2006	MM a začlenění do skupiny vrstevníků	U S	3	L	x						x		
Heinlein & Shinn	2000	dopad MM na školní výsledky	U S	0– 1	L	x				x				
Herbers, Reynolds & Chen	2013	vliv MM v dospělosti	U S	0– 4	L				x			x		
Hong & Choi	2015	trh škol, ekvita a školní výsledky	U S	1– 2	L			x		x				
Hutchings et al.	2013	MM, stěhování a školní výsledky	G B	1	T				x	x				
Jason et al.	1992	vliv MM na děti v riziku	U S	1– 2	T	x				x		x		
Jason, Danner et al.	1993	ověření prevence dopadu MM	U S	1	E X P									x
Jason, Weine et al.	1993	follow-up preventivního programu	U S	1	L									x
Kerbow	1996	MM a její vzorce v části města	U S	0– 2	J	x	x		x	x			x	
Kerbow, Azcoitia & Buell	2003	oblasti s vysokou MM a prevence	U S	1– 2	J	x	x		x					x
Kramarz, Machin & Ouazad	2015	MM, kvalita školy a vrstevníci	G B	1	T			x				x	x	
Langenkamp	2011	dopad MM na školní výsledky v perspektivě životního běhu	U S	3	L				x	x	x	x		
Lash & Kirkpatrick	1994	MM v pohledu učitelů	U S	1– 2	T								x	
Leckie	2009	začlenění MM do modelu hodnocení škol	G B	2– 3	T	x			x	x			x	

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
Lee & Burkam	1992	transfer jako projev školního odcizení	US	3	L	x	x		x	x		x		
Machin, Telhaj & Wilson	2006	rozsah a vzorce MM	GB	1–2	L	x	x	x	x	x				
Malmgren & Gagnon	2005	MM a děti s psychickými problémy	US	3	MIX	x				x		x		
Mantzicopoulos & Knutson	2000	dopad MM na školní výsledky	US	1	T	x				x		x		
McLeer & DeHart	2013	dopad MM na delikvenci	US	3	MIX							x		
Mehana & Reynolds	2004	metaanalýza: dopad MM na školní výsledky 1975–1994	US	–	M					x				
Messiou & Jones	2015	MM očima studentů SŠ	GB	3	QUAL				x					
National Research Council...	2010	shrnutí workshopu o MM	US	–	–	x	x			x		x	x	x
Nelson, Simoni & Adelman	1996	dopad MM na školní výsledky	US	0–1	L	x								
Oketch et al.	2010	výběr školy	KE	1–2	T		x	x						
Ou & Reynolds	2008	prediktory školní úspěšnosti	US	0–4	L					x	x			
Pears et al.	2015	MM a děti v pěstounské péči	US	1	L	x			x	x		x		
Perez & Romo	2011	zkušenost dětí v pěstounské péči	US	4	QU				x			x		

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
					A L									
Porter & Edwards	2014	faktory ovlivňující MM	U S	1	L	x								
Pribesh & Downey	1999	dopad MM na školní výsledky, explanace	U S	2	L	x				x				
Primont & Domazlicky	2006	MM jako sankce pro špatné školy, matematický model	U S	1– 2	T		x						x	
Ream	2005	vliv MM na sociální kapitál a školní výsledky imigrantů	U S	2	L	x				x		x		
Reynolds et al.	1996	faktory úspěšnosti předškolních programů	U S	0	L	x				x		x		x
Reynolds, Chen & Herbers	2009	metaanalýza dopadu MM na školní výsledky 1990–2008	U S	–	M					x	x			
Rhodes	2008	transfery očima žáků	U S	3	Q U A L				x					
Rich & Jennings	2015	vliv informací na volbu školy	U S	–	T		x	x						
Rouault	2005	jak se rodiny vyhýbají spádovosti škol	F R	–	T		x	x						
Rumberger	2003	přehled info o MM a doporučení pro praxi	U S	–	J	x	x			x			x	x
Rumberger & Larson	1998	MM a předčasný	U S	2– 3	L						x	x		

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
		odchod ze vzdělávání												
Singh et al.	2014	vliv MM na riziko psychóz	G B	2	L							x		
South & Haynie	2004	začlenění mobilních studentů mezi vrstevníky	U S	2– 3	L							x		
South, Haynie & Bose	2007	MM a předčasný odchod ze vzdělávání	U S	3	L	x					x	x		
Strand	2002	dopad MM na školní výsledky	G B	0– 1	T	x				x			x	
Strand & Demie	2007	dopad MM na školní výsledky	G B	2– 3	T	x				x				
Strand & Demie	2006	dopad MM na školní výsledky	G B	1	T	x				x				
Sullivan, Jones & Mathiesen	2010	dopad MM u dětí v pěstounské péči	U S	–	T	x				x		x		
Sutton, Muller & Langenkamp	2013	načasování přestupů na SŠ a přijetí na VŠ	U S	3	L				x			x		
Swanson & Schneider	1999	dopad stěhování a MM na školní výsledky a sociální začlenění	U S	3	L	x			x	x				
Temple & Reynolds	1999	dopad MM na školní výsledky	U S	0– 1	L	x	x			x				x
Thompson, Meyers & Oshima	2011	dopad míry MM na hodnocení školy	U S	1– 2	T		x			x				
Warren-Sohlberg et al.	1998	preventivní opatření u přestupujících žáků	U S	0– 3	J							x		x

Autor	Rok	Hlavní téma	Země výzkumu	Věková skupina	Typ výzkumu	Charakteristiky dítěte a	Charakteristiky školy	Trh škol	Proces přestupu	Dopad na školní výsledky	Předčasný odchod ze	Vývoj, zdraví a sociální	Dopad na školu	Prevence
Welsch, Statz & Skidmore	2010	výběr školy	US	1	L	x	x							
Zamora	2011	dopad MM na kvalitu a spravedlivost vzdělávání	CL	2	T	x	x	x						
Zamora & Moforte	2013	racionální a neracionální výběr školy	CL	2	T		x	x		x				

Pozn.: Země realizace výzkumu: CA = Kanada, CL= Chile, FR = Francie, GB = Velká Británie, KE = Keňa, US = USA, ZA = Jihoafrická republika. Věkové kategorie: 0 = předškolní (0–5), 1 = mladší školní věk (6–11), 2 = starší školní věk (12–15), 3 = střední a pozdní adolescence (16–19), 4 = dospělost (>20). Typ studie: L = longitudinální; M = metaanalýza; T = transversální (cross-sectional); J = jiné, QUAL = kvalitativní výzkum, MIX = smíšený design, EXP = experiment.

Příloha 2 Daniela – Hlavní výsledky LPAD

1. Danielka přistupuje k činnostem spojeným s učením se zaujetím, potřebou sociálního kontaktu a tvořivostí. Tyto charakteristiky vytvářejí příležitosti pro spolupráci, jsou důležitým předpokladem práce na rozvoji jejích rozumových schopností a je třeba je podpořit.
2. Z pozorování v průběhu posledních 10 měsíců vyplývá, že se Daniela nachází v období intenzivního rozumového a sociálního rozvoje, ve kterém dochází k mnoha pozitivním změnám, zejména ve smyslu rozvoje autonomie, iniciativy a většího sociálního kontaktu.
3. Série projevů v práci Danielky ukazuje na to, že její vývojová fáze odpovídá dítěti o 2–3 roky mladšímu.
4. Při mnoha činnostech se projevuje tendence k úniku do fantazie a opakování. Tento jev představuje vývojové riziko, je pravděpodobně důsledkem zvýšené úzkosti a psychologických obranných mechanismů.
5. Ke změnám ve smyslu učení se a zvládnání úkolů obvykle dochází až s odstupem v delší časové perspektivě. S tím je třeba počítat a nenechat se odradit neúspěchem při zvládnání probíhající aktivity.
6. Zvládnání mnoha úkolů pravděpodobně ovlivňuje zhoršené zrakové vnímání.

Rozvedení hlavních výsledků

Ad 1. Při práci s Danielkou se střídají momenty, kdy je otevřená spolupráci a kontaktu, a momenty, kdy je naopak uzavřená a uniká od zadání a spolupráce. To je typické pro všechny děti, ale u Danielky je tendence k uzavření se výraznější. Uzavření se a únik (viz další body) se projevuje pravidelně již po několika desítkách minut společné práce a obvykle ztěžuje učení se a řešení úkolu. O to více je třeba věnovat pozornost projevům komunikační iniciativy ze strany Danielky, které vytvářejí možnosti komunikace a spolupráce na daném úkolu. Způsob, jak předcházet předčasnému uzavření se spolupráci, je třeba dále hledat. [... Doporučuji] podporovat spíše moment společné hry, komunikace, spolupráce, nežli výkonu (Danielka je navyklá stále kontrolovat, jak její výkon hodnotí její okolí, což ji často blokuje).

Ad 2. Současný intenzivní rozumový a sociální rozvoj Danielky je charakterizován zejména rostoucí iniciativou, zvýšenou snahou o sociální interakce, tvořivostí, zvědavostí a snahou zkoumat své okolí. Tato zvýšená aktivita na straně Danielky vede ke zlepšení kvality její hry a zapojení do skupiny a vytváří mnoho možností učení a podpory jejího rozvoje. Iniciativa, zájem o poznávání světa okolo sebe, o jeho pochopení (otázky „proč?“), o samostatné pokusy zkoušet různé typy úkolů na jedné straně a radost ze společného poznávání a učení se na straně druhé, jsou velmi důležitými podmínkami úspěšného vývoje. Zjednodušeně řečeno, pokud projevuje radost nad tím, že se učí něco nového, a její okolí tuto radost sdílí a podporuje, zároveň ji podněcuje k poznávání nových věcí, je její vývoj dobře nastaven. Na tuto situaci je vhodné navázat ve dvou směrech: jednak podporou této její aktivity, iniciativy a tvořivosti, jednak jejím usměrňováním, když definujeme úkoly a nároky a doprovázíme jejich plnění.

Ad 3. Fakt, že vývojová fáze Danielky odpovídá v mnoha ohledech dítěti o 2 - 3 roky mladšímu, není na místě hodnotit, ale spíše vzít jako východisko práce s ní: pracovat s ní jako s dítětem mladším. Při práci s ní nevycházet z obecných předpokladů a nároků daných věkem, ale z přímé zkušenosti s tím, jaký typ aktivit, úkolů a nároků je jí přiměřený: to znamená, že je schopná na něj pozitivně reagovat. Tento odhad nemusí být vždy snadný (což může vést k přeceňování nebo naopak podceňování jejich aktuálních schopností) a je vhodné je pravidelně konzultovat v rodičovské dvojici, s pedagogy v MtŠ a dalšími odborníky, kteří se Danielkou pracují.

Ad 4. Únik do fantazie. Danielka tíhne k tomu, aby přizpůsobovala zadání úkolů svým potřebám, pravděpodobně zejména potřebě čelit rostoucí úzkosti, postupným vzdalováním se a unikáním do vlastní fantazie. [...]

- a. V této strategii přizpůsobit úkol vlastním potřebám, respektive převést postupně aktivitu na jinou, je třeba vidět dvě stránky: jednak projev její vlastní iniciativy, tvořivé schopnosti vyřešit obtížnou situaci, ve kterých projevuje navenek intenzivní vnitřní dynamiku, jednak projev vyhýbání se kontaktu s realitou a postupného uzavírání se ve vlastním fantazijním světě. První stránka je pozitivní, je zdrojem možností vývoje a projevem potenciálu, druhá stránka je vývojovým rizikem a je výzvou pro pedagogickou práci. [...]
- b. Opakování. Podobnou ambivalentní roli jako únik do fantazie má opakování, které je často další formou úniku Danielky od úkolu a reality. [...]

Ad 5. Časový průběh učení. V práci Danielky je třeba rozlišit dvě časové úrovně: krátkodobou a dlouhodobou.

a. Krátkodobá perspektiva. Průběh vypracování úkolu je obvykle takový, že se zájmem do úkolu vstupuje, ale brzy se zalekne jeho složitosti a má tendenci z něho uniknout (např. převedením na jinou činnost). Pokud dospělý, který s ní pracuje, vytrvá ve snaze vést ji ke správnému postupu (viz. bod zprostředkování), po určité době se podaří dosáhnout krátkodobě zaměření se na daný úkol a zlepšení jejího výkonu. To ale obvykle trvá jen krátkou dobu, postupně znovu zesiluje tendence úkol opustit a nakonec se obvykle věnuje vlastní fantazii, a úkolu se zcela vzdaluje. Z hlediska výkonu se to projevuje jako jeho výrazný pokles, zhoršení výsledků. To může být pro dospělého, který s ní pracuje demotivující.

b. Dlouhodobá perspektiva. Ve všech typech činností, které byly součástí diagnostiky, se Danielka po několikadenní přestávce mezi jednotlivými sezeními zlepšila. Toto zlepšení se nedalo snadno předpokládat jen na základě toho, co se naučila v průběhu předchozího sezení. Toto zjištění je především povzbuzením k tomu, abychom viděli učení Danielky v dlouhodobější perspektivě. To, že se v daný moment nedaří dosáhnout určitého výsledku, může být ovlivněno zejména tendencí Danielky začít se brzy bránit další práci a uniknout do vlastní fantazijní aktivity. V průběhu delší pauzy ale pravděpodobně informace dále zpracovává, a zároveň je pro ni v druhém momentě již úkol známý a proto nejsou tak silné psychologické obrany, které se projevují jako odmítání pracovat na úkolu a únik do fantazie a opakování.

[...]

Doporučení

Začleňování do sociální skupiny. Učení se a vývoj je výrazně sociálním jevem. Při podpoře rozumového vývoje Danielky je důležité věnovat pozornost zejména těmto základním sociálním vztahům: rodičovský pár s typickými mateřskými a otcovskými prvky komunikace a výchovy, sourozenecké vztahy, vztah k dalším významným dospělým (pedagogové v MtŠ, prarodiče a další významní příbuzní, další dospělí, kteří s Danielkou pravidelně pracují). Tento sociální kontext by měl být bezpečným motivujícím prostředím,

charakterizovaným dostatečným zabezpečením všech základních rolí, pedagogickým optimismem, dobře stanovenými cíli, na budoucnost orientovaným laskavým klimatem.

[...]

Zprostředkování zaměření a ovládnutí chování. I když má Danielka často tendenci se v činnosti uzavírat, zároveň projevuje v mnoha momentech potřebu, aby druzí pochopili, co dělá, aby se nechali vtáhnout do jejího světa. Tyto momenty jsou cennými příležitostmi pro pedagogickou práci. Je důležité na tuto její potřebu odpovídat, vstupovat do dialogu, a zároveň využít těchto situací pro vnášení struktury do jejího vnímání a chování. Základním momentem tohoto vnášení struktury je zprostředkování ovládnutí chování prostřednictvím instrukcí: „teď bys mohla udělat toto“ (případně doprovodit instrukci ukázkou, vedením ruky atd.). Je třeba vždy zároveň rozšiřovat instrukci na další možné situace, nejlépe v dialogu: „kde myslíš, že bychom to ještě mohli takto udělat?“ Danielka potřebuje mít možnost nové navržené aktivity nebo poznatky si vícekrát vyzkoušet a potom o samotě zpracovat. Následně je třeba se k nim znovu vracet a pokud možno rozšiřovat možnosti použití na různé situace. Tento dialog není vždy snadný, Danielka má často tendenci unikat do své fantazie. Zde je třeba zkušenosti a hledání. Zejména je ale třeba využít situací, kdy se sama dialogu otevírá. [...] (C2ZPy)