

Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR

Markéta Bačáková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Míra podpory nabízená dětem-uprchlíkům školami v Norsku a České republice se výrazně liší. Zatímco jazyková výuka dětí-uprchlíků je jednou z priorit vzdělávací politiky Norska, Česká republika tento základní princip nedodrží, přestože je legislativně garantován. Kvalifikace pedagogů pro práci s dětmi-uprchlíky zůstává jedním z hlavních nedostatků českého školského systému v souvislosti se vzděláváním této skupiny dětí. Příčiny představených rozdílů zahrnují oblasti ekonomie, sociální historie, ale také převažujících národních hodnot. Přestože Norsko je jednou z nejbohatších zemí světa s dlouhodobými zkušenostmi s integrací cizinců, což je její velkou výhodou v porovnání s Českou republikou, vykazuje také vysokou míru sociální citlivosti k těm nejzranitelnějším a zdůrazňuje hodnoty rovnosti, sounáležitosti a inkluze v národní politice i vzdělávací praxi. Právě tato oblast může být velkou inspirací pro české prostředí nejenom školy.

Klíčová slova: děti-uprchlíci, inkluze, podpurná opatření, Česká republika, Norsko

Education of refugee children: Support offered by primary schools in Norway and in the Czech Republic

Abstract: The support provided to refugee children in the Czech Republic and in Norway varies significantly. While it is one of the priorities of the educational policy in Norway to offer language training to their refugee children, the Czech Republic fails to adhere to this principle, even though it is guaranteed by the national legislation. The qualification of teachers to work with refugee children remains one of the largest shortcomings of the Czech system of education in relation to the education of this group of children. Reasons for the vast differences presented lay in the areas of economy, social history, but also in the prevailing national values. While there is no doubt that Norway is one of the wealthiest countries in the world with rich experience in immigrant integration, which gives it a great advantage compared to the Czech Republic, it also shows high social sensitivity towards the most vulnerable ones and stresses the values of equity, belonging and inclusion in all their national policies as well as educational practice. This may be indeed the greatest inspiration to the Czech environment.

Keywords: refugee children, inclusion, support measures, Czech Republic, Norway

1 Úvod

Přestože počet dětí-uprchlíků v českých školách je v porovnání s širší skupinou dětí-cizinců nízký, v mezinárodním měřítku představují děti-uprchlíci velmi významnou a stále rostoucí část školní populace. Při současném počtu přibližně 34 milionů uprchlíků na světě, z něhož téměř polovinu tvoří děti mladší 18 let (UNHCR, 2010b), se tak uprchlíci významně podílejí na vytváření současného multikulturního prostředí. Spolu s tímto nárůstem počtu uprchlíků však získává v Evropě od 90. let 20. století na síle také proti-uprchlická rétorika a Evropa konverguje k přístupu, jemuž dominuje zabránění vstupu do země a omezení sociální podpory (O’Nions, 2006; Rutter, 2006; Kumin, 2007). Současný trend nedůvěry, klima zmatku a zastrašování má mnohočetné důsledky. Jedním z nich je i porušení práva na azyl a na vzdělání.

Školy v tomto směru pak hrají zcela klíčovou roli, a to nejenom v rámci utváření hodnot tolerance a respektu u všech žáků a studentů, ale jsou zcela nezastupitelné i v procesu úspěšné společenské integrace uprchlíků. Vědci i praktici se shodují, že školy dětem-uprchlíkům a jejich rodičům zprostředkovávají kontakt se členy místní komunity, znovu zavádí pocit normality a rutiny, nabízí bezpečné prostředí, zvyšují samostatnost žáků-uprchlíků a podporují jejich sociální, psychologický i intelektuální vývoj (Ager & Strang, 2008; Rutter 2006). I přes tento konsenzus však z výsledků mnohých výzkumů vyplývá, že vzdělávací systémy tuto svou roli ne vždy úspěšně plní (Taylor, 2008; Pinson & Arnot, 2007; Rutter, 2006; Hek, 2005). Z toho důvodu si předkládaný článek klade za cíl představit současnou situaci ve vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice v porovnání se situací v Norsku a zamyslet se nad tím, které oblasti norské praxe by mohly být inspirativní i v rámci českého vzdělávacího systému.

Přestože komparace těchto dvou zemí se může zdát jako prvoplánová, s předem jasnými výsledky, důvodem není naivní přesvědčení autorky, že je třeba bezmyšlenkovitě kopírovat praktiky ostatních – v mnohém vyspělejších – zemí; autorka si je také plně vědoma toho, že je vždy nutné přihlížet ke konkrétnímu kontextu země, jeho historii, tradicím i ekonomickým podmínkám. Na druhou stranu ovšem zůstává pravdou, že zkušenosti nabyté jinými zeměmi je dobré reflektovat a mít je na paměti při zlepšování praxe v našich vlastních podmínkách. Uprchlíci také tvoří specifickou skupinu, jasně vymezenou mezinárodním právem od širší skupiny migrantů, které je třeba věnovat zvýšenou pozornost, péči a ochranu, především pak nejzranitelnějším skupinám, jako jsou děti. Výše zmíněné, spolu s vědomím současných trendů v pedagogice, jako je inkluzivní vzdělávání, je hlavní motivací pro sepsání předkládaného článku na téma podpory nabízené dětem-uprchlíkům základními školami v Norsku a v České republice.

2 Metodologie

Metodologie šetření je postavena na studiu a analýze dokumentů (tj. odborné literatury, národních legislativ,¹ vládních dokumentů,² diagnostických materiálů,³ kurikulárních dokumentů⁴ a statistických ročenek⁵), částečně též i na reflexi vlastní praktické zkušenosti autorky se vzděláváním dětí-uprchlíků v Norsku a v ČR. Autorka v letech 2006–2007 v rámci odborné stáže na Høgskolen i Sør-Trøndelag vyučovala děti-uprchlíky na jedné z běžných škol v městě Trondheim, od roku 2007 pak působila jako lektor českého jazyka pro děti-uprchlíky v neziskových organizacích a na jedné z běžných základních škol v Praze. Autorka v rámci předkládané studie využívá také výsledků svého disertačního výzkumu (Bačáková, 2011b) a dat sebraných v rámci výzkumných šetření realizovaných pro pražskou kancelář Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (Bačáková, 2009, 2010a,b).

3 Státní politika

Norsko patří spolu s ostatními skandinávskými státy k zemím tradičně přijímajícím imigranty, zejména pak osoby žádající o mezinárodní ochranu (Valenta & Bunar, 2010). To mimo jiné dokládá i angažovanost Norska při zakládání Komisařátu pro uprchlíky při Lize národů v roce 1921,⁶ jehož prvním Vysokým komisařem byl jmenován Fridtjof Nansen. V Norsku každoročně žádají tisíce osob o azyl a jejich počet neustále roste.⁷ Děti-cizinci tvoří v norských školách 8–10 % populace, v Oslu však

¹ Zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění; Zákon o azylu č. 325/1999 Sb. v platném znění; Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění; Metodický pokyn k školní docházce žadatelů o azyl, čj. 10 149/2002-22; Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, čj. 21836/2000-11; Lov om grunnskolen og den vidaregå ande opplæringa (LOV-2010-06-25-49); Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80).

² Usnesení vlády ČR ze dne 4. ledna 2006 č. 5; Usnesení vlády ČR ze dne 14. května 2008 č. 543; Usnesení vlády ČR ze dne 22. března 2010 č. 224; Usnesení vlády č. 321 ze dne 3. května 2010; Koncepce národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu; Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze; Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen (2007); Handlingsplan mot fattigdom (2007); Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009); Strategipal for likeverdige utdanning (2004); Integreringskart (2006); Strategiplan: Likeverdige opplæring i praksis! (2007); Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere; NOU 2009: 18 (Rett til læring); NOU 2010: 7 (Mangfold og mestring); St. meld. no 23, 1997–1998.

³ Språkkompetanse i grunnleggende norsk; Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer; META, o.s.: Úvodní zjištění znalostí z ČJ u žáků s ČJČJ.

⁴ Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

⁵ ČSÚ (2009); ÚIV (2010a); Henriksen et al. (2010)

⁶ Dnes Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR).

⁷ V letech 2005–2009 v Norsku požádalo o azyl celkem 48 910 osob (UNHCR, 2010a).

84 jejich zastoupení sahá až ke 40 %⁸ (Taguma et al., 2009; OECD, 2010a) a jejich vzdělávání je jednou z politických priorit země již mnoho let.

Norsko je dále zemí s příkladným modelem integrace cizinců a uprchlíků do společnosti (Cooper, 2005), který se vyznačuje svou štedrostí především k osobám hledajícím v zemi azyl (Valenta & Bunar, 2010). Norsko je zároveň také zemí, která již mnoho let prosazuje politiku nejprve integrace a nyní inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému běžného vzdělávání (Briseid, 2005). Mezinárodní srovnání řadí Norsko často k těm nejúspěšnějším zemím v oblasti inkluze ve vzdělávání (Taguma et al., 2009; OECD, 2010b), přestože se najde i řada kritiků poukazujících na nesourodost politické rétoriky s praxí (viz např. Haug, 1999, 2000). Současný školský zákon⁹ v § 1–3 zaručuje všem osobám právo na inkluzivní vzdělávání v místě bydliště. Dětem, jejichž rodným jazykem není norština ani sámština, zároveň zákon (§ 2–8) dává právo na adaptovanou výuku norštiny až do doby, dokud dítě jazyk dostatečně neovládne, a v případě potřeby také právo na vzdělávání v mateřském jazyce. Zákon dále dává za povinnost místním samosprávám (*communer*) jazykové dovednosti dětí-cizinců diagnostikovat před zahájením adaptované výuky i v jejím průběhu.

Hlavními principy vzdělávací politiky Norska¹⁰ jsou: (a) rovné příležitosti, (b) adaptované formy vzdělávání, (c) inkluzivní vzdělávání, (d) vzdělání pro všechny, (e) spoluúčast dětí. Současná norská vzdělávací politika je vedena strategií Rovné podmínky ve vzdělávání v praxi!,¹¹ jejímž hlavním cílem je právě zlepšení jazykových dovedností a školního prospěchu dětí-cizinců. Na základě tohoto akčního plánu z roku 2004 (a revize z roku 2007) bylo založeno Národní centrum multikulturního vzdělávání,¹² jehož úkolem je tyto snahy koordinovat, vyvíjet analytické, metodické a diagnostické materiály a zároveň nabízet podporu konkrétním školám a pedagogům.

Naproti tomu pro Českou republiku jsou otázky spojené s migrací relativně novým fenoménem zapříčiněným izolovaností země až do roku 1989. Migrační mechanismy byly ustanoveny až v devadesátých letech 20. století, kdy země sloužila především jako tranzitní bod pro většinu migrantů. Postupně se však začala stávat i jejich cílovou destinací, a to i v případě osob žádajících o mezinárodní ochranu.¹³ Podíl dětí-cizinců na českých základních a středních školách neustále stoupá, nicméně v porovnání s ostatními západoevropskými zeměmi je stále výrazně nižší – žáci a studenti-cizinci tvoří přibližně 1,2–1,7 % školní populace (ÚIV, 2010a). V 90. letech minulého století prioritami státu bylo vytvoření demokratické a pluralitní společnosti postavené na ekonomice volného trhu (Drbohlav, 2003), což zanechalo problematiku vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků na okraji zájmu.

Z toho důvodu nemá Česká republika se začleňováním cizinců ani uprchlíků a jejich dětí do společnosti tak rozsáhlé zkušenosti jako Norsko, ani se jí nedostává

⁸ Počet dětí-uprchlíků v norských ani v českých školách není přesně znám, z toho důvodu je zde uveden pouze počet širší populace dětí-cizinců.

⁹ Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-2010-06-25-49)

¹⁰ Dle NOU 2009: 18 (Rett til læring).

¹¹ Likeverdige opplæring i praksis!

¹² Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

¹³ V letech 2005–2009 v ČR požádalo o azyl celkem 12 030 osob (ibid.).

takového mezinárodního uznání. Nicméně z hlediska legislativy splňuje základní podmínku, a to, že zaručuje dětem-uprchlíkům stejný přístup ke všem stupňům vzdělání, jako mají děti české národnosti. Zároveň je také řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (na rozdíl od dětí-cizinců bez udělené mezinárodní ochrany), kteří mají nárok na podpurná opatření v rámci svého vzdělávání.¹⁴ Dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, mají navíc všechny osoby, jimž byla na území České republiky udělena mezinárodní ochrana, tj. azyl či doplňková ochrana, právo účastnit se Státního integračního programu (SIP), který mimo jiné nabízí i výuku českého jazyka zdarma.

V oblasti vzdělávacího systému na úrovni praxe, i přes snahu země reflektovat současné pedagogické trendy a řadu dílčích úspěchů, však nelze současný stav považovat za uspokojivý, jak dokládá také četná mezinárodní kritika. Mnohaletá historie segregovaného speciálního školství s akcentem na deficit (O’Nions, 2010) má mimo jiné za následek, že již několik let je země terčem mezinárodní kritiky pro nedostatečnou inkluzivitu vzdělávacího systému a umisťuje se na předních pozicích v mezinárodních porovnáních počtů žáků navštěvujících speciální školy (Evans, 2000). Závažným problémem systém čelí obzvláště v oblasti vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním, včetně dětí romských (viz rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní vs. Česká republika). Jak Evans (2003) spolu s Amnesty International (2010) ukazují, Česká republika tvoří výjimku v praxi ostatních zemí OECD, které vzdělávají děti se sociokulturním znevýhodněním zásadně v běžných školách.

Odpovědi na výše zmíněnou kritiku by mohl být připravovaný Národní plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) spolu s Centry podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV). Reakce odborné veřejnosti na současnou podobu implementace NAPIV jsou však vesměs kritické¹⁵ a konkrétní výsledky plánu zůstávají nejasné, včetně dalšího směřování. Stejně tak Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která započala svou činnost v roce 2009 jako tříletý projekt navazující na aktivity Středisek integrace menšin (SIM), zatím nevykazují v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků kýžené výsledky. Slibované metodické materiály, které by pedagogové či pracovníci pedagogicko-psychologických poraden mohli v praxi (a to nejenom s dětmi-uprchlíky) využívat, stále ještě nejsou k dispozici.

4 Jazyková výuka

Norsko na jazykovou výuku dětí-cizinců a uprchlíků systematicky vynakládá značné množství financí i personálních zdrojů. Akční plán proti chudobě¹⁶ např. v roce 2007

¹⁴ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 20.

¹⁵ Viz např. Pastorek (2011), Rameš (2011) či dopis adresovaný ministru školství České republiky z listopadu 2010 dostupný z http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/knihovna/Dopis_Inkluzivni_vzdelavani_4_11_2010.pdf.

¹⁶ Handlingsplan mot fattigdom.

86 vyčlenil 13,6 mil. NOK jako investici do vzdělávání dětí-cizinců. Norsko je jednou z mála zemí, kde předmět norština jako cizí jazyk má vytvořen vlastní osnovy (NOU 2010: 7), které jsou dostupné, nezávislé na věku žáka a založené na znalostních úrovních (OECD, 2010a). Přibližně 40 000 dětí každoročně navštěvuje výuku norštiny jako cizího jazyka (z celkového počtu cca 620 000 žáků na prvním a druhém stupni základního školství).¹⁷ Přesto však ani situace v Norsku není jen pozitivní. Jazyková výuka dětí-uprchlíků je v kompetenci jednotlivých samosprávních celků, které se k této povinnosti staví rozdílně, jak ukazuje výzkum (Rambøll, 2006).

Žáci-uprchlíci v České republice mají dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, též nárok na bezplatnou výuku českého jazyka v rámci Státního integračního programu v gesci MŠMT a MV ČR. Výzkum (Bačáková, 2009, 2010a) ovšem ukázal, že tato výuka nebyla až do roku 2011 dětem mladším 16 let poskytována. Důvody této skutečnosti zůstaly nejasné, především ale neopodstatněné. Důsledkem však je, že veškerá jazyková výuka dětí-uprchlíků zůstává v kompetenci základních škol, které děti-uprchlíci navštěvují a které na tuto skutečnost nejsou dostatečně připraveny, ani materiálně a profesně vybaveny (ibid.). Klíčový element pro začlenění dětí-uprchlíků do vzdělávacího systému tak zůstává v České republice nenaplněn. Současný stav, kdy jsou děti-uprchlíci zařazeny do běžného vzdělávacího systému bez nabídnuté jazykové podpory, rámcově odpovídá situaci v Norsku v 60. letech 20. století, jak dokládá Bakken (2007).

Jazykový vývoj všech dětí-cizinců v Norsku je povinně diagnostikován (§ 2–8 školského zákona) před zahájením výuky norštiny i v jejím průběhu (NOU 2010: 7), a to jak v jazyce mateřském, tak v norštině. Za tímto účelem NAFO vytvořilo standardizované diagnostické testy, které pedagogům pomáhají rozpoznat stupeň jazykového vývoje dítěte (a tím také zhodnotit, zda dítě i nadále potřebuje výuku norštiny jako cizího jazyka) a případné specifické poruchy učení a odchylky od běžného kognitivního vývoje. Testovací materiály jsou k dispozici v mnoha různých jazycích, aby bylo možné dobře rozlišit mezi problémy pramenícími z odlišného kognitivního vývoje a problémy způsobenými dočasně omezenou jazykovou kompetencí v norštině (OECD, 2010a).

Jazyková diagnostika dětí-uprchlíků v České republice je zatím v počátcích a v současné době neexistují standardizované materiály, které by citlivě a kompetentně mohly zhodnotit jazykovou úroveň dětí z kulturně odlišného prostředí, dětí traumatizovaných apod. Jak již bylo zmíněno, diagnostické materiály, které mají být jedním z produktů Center podpory inkluzivního vzdělávání, k dispozici zatím nejsou.

5 Kvalifikace pedagogů

5.1 Kvalifikace pro jazykovou výuku dětí-uprchlíků

Norské vysoké školství má dlouholetou tradici přípravy pedagogů pro výuku norštiny jako druhého jazyka, jejíž obdoba pro český jazyk v ČR zatím chybí a je jedním z vý-

¹⁷ <http://gis.wis.no/servlet/gsi07>.

razných nedostatků současné vysokoškolské přípravy pedagogů (Bačáková, 2011a). V Norsku vzdělání v oboru norštiny jako cizího jazyka nabízí všech pět hlavních univerzit v městech Oslo, Trondheim, Bergen, Stavanger i Tromsø, a to jako hlavní bakalářský a magisterský obor, tak i jako roční nástavbové studium. Z výzkumu (Rambøll, 2008) vyplynulo, že 8 % pedagogů vyučujících norštinu jako cizí jazyk postrádá potřebnou kvalifikaci. Obdobná data z českého prostředí chybí, na základě provedených výzkumů (Bačáková, 2009, 2010a,b) se však lze právoplatně domnívat, že tato čísla budou v ČR mnohonásobně vyšší.

Na druhou stranu je nutné zdůraznit, že vysokoškolská příprava pedagogů pro práci s dětmi-cizinci v posledních deseti letech nabývá na důležitosti a aktuálnosti i v České republice. Příkladem institucí, které se touto problematikou velmi intenzivně zabývají, jsou Technická univerzita v Liberci (TUL), Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP) i Univerzita Karlova v Praze (UK). TUL je od roku 2009 řešitelem projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, jehož cílem je zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů pro práci s dětmi-cizinci a vytvoření jazykové databanky (elektronického korpusu). Druhým příkladem pozitivně se měnící praxe ve vzdělávání budoucích pedagogů v České republice je projekt Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ realizovaný na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, nebo nově otevřený navazující magisterský obor na Filozofické fakultě UK Učitelství češtiny jako cizího jazyka. Z výše zmíněného je zřejmé, že jazyková výuka dětí-cizinců v České republice, přestože se jedná o obor nový,¹⁸ má již alespoň částečně vytvořeny odborné základy, na kterých je možné dále stavět. Jelikož však většina současných pedagogů již své vysokoškolské vzdělání nabyla, je nezbytné se cíleně zaměřit také na průběžný profesní rozvoj pedagogů jako nutný předpoklad reformy školského systému.

5.2 Profesní rozvoj pedagogů

Norský školský zákon (§ 10-8) a státní strategie dalšího vzdělávání pedagogů¹⁹ staví na předpokladu, že vysoce kvalifikovaný pedagog je klíčem k úspěšnému vzdělávacímu systému, a proto dává pedagogům za povinnost účastnit se kurzů dalšího vzdělávání. Ty mohou mít formu jednorázových seminářů či formálního vzdělávání na institucích terciárního stupně (univerzity a tzv. høyskoler). Nabídku kurzů i podporu pedagogů při získávání dalšího formálního vzdělání zajišťují samosprávné celky, jednotlivé školy pak mají za povinnost zpracovat plán dalšího vzdělávání svých pedagogů včetně identifikace prioritních oblastí. Školy také mají povinnost každoročně zhodnotit plnění plánu dalšího vzdělávání pedagogů, a tím zajišťovat potřebnou kvalifikaci svého personálu dle znění zákona. Kurzů týkajících se interkulturní výchovy a vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků je bezpočet, jedním z hlavních organizátorů je i výše zmíněné Národní centrum multikulturního vzdělávání.

¹⁸ Více ke stručné historii oboru před rokem 1989 viz např. Hájková (2005).

¹⁹ Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere.

V České republice § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, dává pedagogům povinnost dalšího vzdělávání. To ovšem může probíhat i formou samostudia, což v praxi znamená, že aktivní účast na seminářích, které pedagogům pomáhají zvyšovat kvalifikaci ve směru současných trendů v pedagogice, jako je například inkluzivní vzdělávání, není povinná ani školou vymahatelná. Výzkum dále ukazuje, že školy nemají vypracován plán profesního rozvoje svých pedagogických pracovníků (Bulant, 2010), současně s tím také mají pedagogové v České republice zatím omezené možnosti týkající se profesního rozvoje v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků/cizinců. Systematický přístup k profesnímu rozvoji pedagogů v dané oblasti tak chybí a nabízené informace a programy jsou značně roztržité, bez návaznosti, hlubší angažovanosti a koordinace ze strany státních orgánů (MŠMT ČR). Pedagogové o jejich existenci také často nemají povědomí (Bačáková, 2011a).

6 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika dětí-uprchlíků je velmi diskutovaným tématem v zahraniční odborné literatuře. Jelikož si nikdy nemůžeme být jisti, že výsledky standardizovaných testů (včetně testů neverbálních) u dětí-uprchlíků jsou objektivní, neboť kontext testovacího materiálu, jazyk zadání a kritéria hodnocení jsou kulturně ovlivněny (Rosselli & Ardila, 2003; Pihl, 2005; Fraine & McDade, 2009), je třeba diagnostice dětí-uprchlíků věnovat speciální pozornost. Kulturní aspekty jako motivace uspět (tj. důraz kultury na individualitu vs. spolupráci) nebo variace ve významu konceptů (např. ochrana zvířat má jiný smysl v západní kultuře než v tradičních loveckých kulturách) ovlivňují výsledky testů (Ardila, 2005). Dalším důležitým faktorem je jazyk, neboť vezmeme-li v úvahu, že žákovi-uprchlíkovi trvá přibližně deset let, než si plně osvojí akademický jazyk nové země (Thomas & Collier 1997; Brown et al., 2006), není možné považovat výsledky silně verbálně založených testů zadávaných v češtině pro tuto populaci za spolehlivé (ODEOSE, 2001).

Jak již bylo výše naznačeno, tvorbou diagnostického materiálu pro děti-uprchlíky a cizince se v Norsku zabývá Národní centrum multikulturního vzdělávání. To vyvinulo testy čtenářských dovedností pro třetí třídu v jedenácti různých jazycích a pro pátou třídu ve třech jazycích. Dalším materiálem je diagnostika znalostí dětí-cizinců a uprchlíků v jednotlivých vyučovacích předmětech, a to anglický jazyk, přírodní vědy, společenské vědy, matematika a informační technologie. Tento materiál má potenciál školám velmi usnadnit správné zařazování dětí-uprchlíků do jednotlivých ročníků základní školy, stejně tak může velmi dobře sloužit jako výchozí bod pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro tuto skupinu dětí.

Současně je však nutné podotknout, jak ukazuje výzkum (Valenta, 2008), že spolupráce norských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami v oblasti diagnostiky dětí-uprchlíků je zatím neefektivní a ne příliš častá. Obdobná situace panuje

také v České republice, kde pedagogicko-psychologické poradny zatím nedisponují kvalifikovanými pracovníky, kteří by diagnostiku dětí-uprchlíků mohli citlivě a erudovaně provádět, přestože je toto jedním z cílů práce výše zmíněných Center podpory inkluzivního vzdělávání. Narozdíl od norských škol však české školy nemají k dispozici ani žádné další diagnostické materiály. Tato situace má za následek to, že děti-uprchlíci jsou v mnoha případech zařazeny do ročníků základních škol bez jakékoli předešlé diagnostiky zcela v rozporu s jejich vzdělávací historií, potenciálem i budoucím kognitivním, psychologickým a sociálním vývojem (Bačáková, 2011a). V nejzávažnějších případech dokonce dochází k zařazení dítěte-uprchlíka do systému speciálního školství, a to opět bez validní a citlivé pedagogicko-psychologické diagnostiky (Bačáková, 2010b).

7 Diskuse: Příčiny popsaných realit

Norsko je zemí, kterou Rozvojový program OSN v roce 2010 vyhodnotil jako zemi s nejvyšším indexem lidského rozvoje (UNDP, 2010). Již od dvacátých let 20. století má země vybudovanou reputaci jako stát nabízející pomoc uprchlíkům v čele s Fridjofem Nansenem, který je považován za otce mezinárodního systému ochrany uprchlíků (Cooper, 2005; UNHCR, 2011). Znakem norské imigrační politiky již od 70. let byla snaha rovného zacházení se všemi osobami na jejím území, přestože tyto kroky vyvolaly pozdější protesty a vzrůstající podporu ultra-pravicově zaměřené strany Fremskrittspartiet (Valenta & Bunar, 2010). I přesto však Norsko zůstává nejloajálnějším partnerem Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR, 2011), jedním z jeho nejvýznamnějších donorů a zemí přijímající po Švédsku nejvyšší počet přesídlených uprchlíků v Evropě (UNHCR, 2010b).

Výše řečené samo o sobě je velmi silným argumentem při snaze objasnit příčiny rozdílné podpory nabízené dětem-uprchlíkům v České republice a v Norsku. Silné ekonomické zázemí spolu s dlouhou tradicí pomoci uprchlíkům a zkušeností s přijímáním imigrantů jistě Norsku dává před Českou republikou náskok, který nelze jednoduše dohnat. Přesto je nutné zmínit ještě další oblasti, které bezpochyby mají vliv na to, že dětem-uprchlíkům je v Norsku poskytnuto více podpory, a ve kterých je možné hledat inspiraci i pro naše podmínky.

Odborný výzkum věnující se vzdělávání dětí-uprchlíků a zizinců je v Norsku, stejně jako v ostatních zemích západní Evropy, Severní Ameriky, v Austrálii a na Novém Zélandu velmi bohatý.²⁰ Naproti tomu v České republice je toto téma stále spíše ojedinělé. Existuje pouze několik výzkumných zpráv²¹ věnujících se této problematice, ve většině případů však předmět vzdělávání představuje pouze okrajový zájem výzkumu, či se jedná o rychlé dotazníkové šetření. Zcela tudíž chybí kvalitní výzkum, který by do hloubky analyzoval současnou situaci, jasně identifikoval silné i slabé

²⁰ Přehledy norských studií nabízí např. Bakken (2007) či Pihl (2002).

²¹ Uhrek & Procházková, 2002; ČŠI, 2004, 2008; Eurydice, 2004; GAC, 2007; META, 2007; SVK, 2010; ÚIV 2010b.

90 stránky soudobé praxe a přinesl teoretické zamyšlení nad kauzálními vztahy jednotlivých proměnných spolu s východiskem do budoucna. To vše zároveň ve výzkumu, který by dostal všem kritériím kvality a reflektoval také zkušenosti nabyté tradičně přistěhovaleckými zeměmi za poslední desetiletí z pozice nejenom sociologické, ale především pedagogické.

Norsko je současně též jedním z nejúspěšnějších sociálních států světa s jasnými politickými prioritami. Mezi ty patří i rovné příležitosti všech obyvatel, vytvoření inkluzivní společnosti, nejenom školství, aby se každý mohl účastnit společenského a kulturního života (Morken, 2006). Norsko od 60. let minulého století prosazuje politiku integrace dětí s postižením do běžných škol (Briseid, 2005), v roce 1988 vstoupil v platnost nový školský zákon, který požadoval, aby všechny děti měly možnost navštěvovat spádovou školu v místě bydliště. Od 90. let Norsko plně přijalo a podpořilo myšlenku, že školní prostředí se musí přizpůsobit dítěti, nikoli naopak (Briseid, 2005), což je hlavní charakteristikou inkluzivního vzdělávání (Avramidis et al., 2000; Mitchell, 2005).

Délka implementace inkluzivní politiky v zemi je bezpochyby jedním z faktorů majících vliv na její úspěšnost (Sharma et al., 2007). Zde opět historie mluví jasně ve prospěch Norska. Samotná vládní nařízení, zákony, vzdělávací strategie však nezajistí to, že proces vzdělávání bude v praxi vskutku inkluzivní, jak dokazuje i realita České republiky. V čem se tedy Norsko tolik odlišuje?

Dovolím si zde tento, dle mého názoru, zásadní rozdíl ilustrovat na jednom příkladu z vlastní praxe asistenta pedagoga na základní škole ve středním Norsku. Při svém působení ve 4. ročníku jsem s dětmi spolupracovala na projektu, který se týkal mezinárodní rozvojové pomoci. Žáci se již v tomto útlém věku seznamovali s tím, že ne všechny děti na světě mají k životu stejné podmínky jako oni. Ne všechny děti dokonce mají co jíst, mohou chodit do školy a hrát si. Zároveň s tím se (způsobem věkově adekvátním) seznámili se státní politikou Norska, která financuje mnoho rozvojových projektů, s organizacemi, které tuto činnost vykonávají i s tím, co jako desetileté děti mohou pro své vrstevníky v jiných částech světa udělat. To vše ve třídě, do které chodily děti-uprchlíci, děti s postižením i děti mimořádně nadané.

Hodnoty spravedlnosti, rovných příležitostí a práv, sociální citlivosti vůči druhým a pomoci slabším jsou silně zakořeněny v norské společnosti a jsou základními kameny sociálního státu (NOU, 2009, s. 18; NOU, 2010, s. 7). Stejně tak tvoří i základní princip norského školství, jak dokládá i výše uvedený příklad. Je tedy zřejmé, že pouhé silné ekonomické zázemí země nikterak nezaručuje jejím obyvatelům, tím méně těm znevýhodněným, blahobyt a prosperitu, přestože k nim výrazně přispívá. Naopak převládající národní hodnoty jsou bezesporu jedním z faktorů určujících míru inkluzivity školství (Skaalvik & Skaalvik, 2005) a zde se možná skrývá největší prostor pro inspiraci v rámci našeho českého prostředí.

Literatura

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understating Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Amnesty International. (2010). *End injustice: Elementary schools still fail Romani children in the Czech Republic*. London: Amnesty International.
- Ardila, A. (2005). Cultural Values Underlying Psychometric Cognitive Testing. *Neuropsychology Review*, 15(4), 185–195.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 277–293.
- Bačáková, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic: Report for UNHCR Prague*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2010a). *Analysis of the State of the Czech Language Training under the State Integration Programme for the Period 2007–2010*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2010b). *Education of Resettled Refugee Children at Elementary and Secondary Schools in the Czech Republic*. Praha: UNHCR.
- Bačáková, M. (2011a). Developing Inclusive Educational Practices for Refugee Children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163–175.
- Bačáková, M. (2011b). *Inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků* (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Bačáková, M. (2011c). Praxe zařazování dětí-uprchlíků do ročníků jako bariéra inkluzivního vzdělávání – případová studie. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV*. Wernerová, J., Ed. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian Secondary Schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162.
- Bulant, M. (Ed.). (2010). *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Cooper, B. (2005). *Norway: Migrant Quality, Not Quantity*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- ČSÚ. (2009). *Cizinci v ČR*. Praha: Český statistický úřad.
- ČŠI. (2004). *Vzdělávání cizinců – zadanatelů o azyl v základních školách*. Praha: Česká školní inspekce.
- ČŠI. (2008). *Rovnost příležitostí pro vzdělávání cizinců v České republice*. Praha: Česká školní inspekce.
- Drbohlav, D. (2003). Immigration and the Czech Republic (with a Special Focus on the Foreign Labor Force). *International Migration Review*, 37(1), 194–224.
- Evans, P. (2000). Including students with disabilities in mainstream schools. In *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* Savolainen, H., Kokkala, H., & Alasuutari, H. (Eds.). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland, 31–39.
- Evans, P. (2003). *Aspects of the Intergration of Handicapped and Disadvantaged Students into Education. Evidence from Quantitative and Qualitative Data*. Paris: OECD.
- Fraine, N., & McDade, R. (2009). Reducing bias in Psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*, 44(1), 16–26.
- GAC. (2007). *Analýza přístupu žen imigrantek a mužů imigrantů ke vzdělání a na trh práce v České republice*. Praha: GAC.

- 92 Hájková, E. (2005). Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*, 2, 79–83.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231–239.
- Haug, P. (2000). Words Without Deeds: between special schools and inclusive education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*, 8(3), 291–303.
- Hek, R. (2005). The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experience of Young Refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Henriksen, K., Østby, L., & Ellingsen, D. (2010). *Innvandring og innvandrere 2010*. Oslo: Statistisk setralbyrå.
- Kumin, J. (2007). Control vs. Protection. *Refugees*, 4(148), 25–28.
- META. (2007). *Závěrečná zpráva z průzkumu bariér a potřeb mladých migrantů v jejich přístupu ke vzdělání*. Praha: META, o. s.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing inclusive education*. New York: Routledge, 2005.
- ODEOSE. (2001). *Special Education Assessment Process for Culturally and Linguistically Diverse Students: Guidelines and resources for the Oregon Department of Education*. Salem: Education Evaluation Center, Wester Oregon University.
- OECD. (2010a). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *Migrant Education in Norway - Pointers for Policy Development*. Paris: OECD.
- O’Nions, H. (2006). The Erosion Of The Right To Seek Asylum. *Web Journal of Current Legal Issues*, 2006(2). Dostupné z: <http://webjcli.ncl.ac.uk/2006/issue2/onions2.html>.
- O’Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21(1), 1–13.
- Pastorek, M. (2011). *Fraška na ministerstvu*. Praha: Rytmus, o. s. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-381/fraska-na-ministerstvu>.
- Pihl, J. (2002). Special Needs Education and Ethnic Diversity in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), 3–22.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skole. Det sakkyndige blikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Rambøll. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll.
- Rambøll. (2008). *Kompetansekartlegging – lærere i grunleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Oslo: Rambøll.
- Rameš, F. (2011). *Inclusive education as a vehicle to school desegregation: Challenges in implementation of a National Action Plan in the Czech Republic*. 55th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, 1.–5. 5. 2011, Montreal.
- Roselli, M., & Ardila, A. (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and Cognition*, 52, 326–333.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *Korean Journal of Educational Policy*, 4(2), 95–114.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SPVK. (2010). *Výzkumná studie – Individuální šetření potřeb v cílové skupině. Ústí nad Labem: Sdružení pro vzdělávání komunit, o. s.*
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education – Norway*. Paris: OECD.
- Taylor, S. (2008). Schooling and the Settlement of Refugee Young people in Queensland: “... The Challenges are Massive.” *Social Alternatives*, 23(7), 53–65.

- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students. Resource collection series (9)*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ÚIV. (2010a). *Výkonové ukazatele 2009/2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- ÚIV. (2010b). *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Uherek, Z., & Procházková, H. (2002). *Vzdělávací programy pro uprchlíky – Výzkumná zpráva pro UNHCR*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- UNDP. (2010). *Human Development Report 2010*. New York: UN Development Program.
- UNHCR. (2010a). *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2009*. Geneva: UNHCR, 2010a.
- UNHCR. (2010b). *UNHCR Global Appeal 2010–2011*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2011). *Norway's Crown Princess Mette-Marit visits UNHCR headquarters – press release*. Geneva: UNHCR.
- Valenta, M. (2009). *Asylsøkerbarns rett til skole*. Trondheim: NTNU.
- Valenta, M., & Bunar, N. (2010). State Assisted Integration: Refugee Integration Policies in Scandinavian Welfare States: the Swedish and Norwegian Experience. *Journal of Refugee Studies*, 23(4), 463–483.

Mgr. Markéta Bačáková, Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
marketa.bacakova@ujop.cuni.cz