

# Multikulturní diverzita a speciální vzdělávání



# **MULTIKULTURNÍ DIVERZITA A SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

**SOUHRNNÁ ZPRÁVA**

**Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání**



Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání je nezávislou organizací s vlastní samosprávou, kterou podporují členské země Agentury a evropské instituce (komise a parlament).

Názory vyjádřené jednotlivci v tomto dokumentu nevyjadřují nutně oficiální názory Agentury, jejích členských zemí či Evropské komise. Komise nenesе žádnou zodpovědnost za způsob, jakým mohou být informace v tomto dokumentu použity.

Tuto zprávu sestavily členky Agentury Axelle Grünbergerová, Mary Kyriazopoulouová a Victoria Sorianová na základě příspěvků členů sboru reprezentantů Agentury, jejích národních koordinátorů a nominovaných odborníků. Kontaktní informace naleznete v seznamu přispěvatelů na konci tohoto dokumentu.

Velice děkujeme Trinidad Riverové (poradkyně Národní agentury pro speciální vzdělávání a školy) za její specifický přínos k přípravě této zprávy.

Části tohoto dokumentu mohou být zveřejněny za podmínky přesného udání zdroje. Bibliografická citace by měla mít tuto formu: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. *Multikulturní diverzita a speciální vzdělávání*, Odense, Denmark: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání.

Elektronické verze této zprávy jsou k dispozici na webových stránkách Agentury: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Tato verze zprávy je překladem vyhotoveným členskými zeměmi Agentury na základě anglického originálu.

Překlad: Linda Kaprová, Magdalena Pehalová

Ilustrace na titulní straně: koláž vytvořená z prací Pascala Souvaise, Střední odborné učiliště École d'Enseignement Secondaire Spécialisé de la Communauté Française, Verviers, Belgie.

ISBN: 978-87-92387-55-4 (Elektronická verze)

ISBN: 978-87-92387-92-9 (Tištěná verze)

### © Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání 2009

Sekretariát  
Ostre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Kancelář v Bruselu  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Vydání tohoto dokumentu podpořilo  
Generálního ředitelství pro vzdělávání  
a kulturu Evropské komise:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

---

## OBSAH

<b>PŘEDMLUVA .....</b>	<b>5</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1. VYBRANÉ TEZE VÝZKUMŮ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Situace v Evropě.....	11
1.2 Problematické oblasti.....	14
1.2.1 Cílová skupina.....	14
1.2.2 Dostupná data.....	14
1.2.3 Vzdělávání .....	15
1.3 Hlavní společné závěry analyzované odborné literatury .....	16
1.3.1 Dostupná data.....	16
1.3.2 Poskytované vzdělávání .....	19
1.3.3 Podpůrná opatření .....	19
1.3.4 Zjišťování potřeb žáků.....	21
<b>2. INFORMACE O JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH.....</b>	<b>25</b>
2.1 Cílová skupina .....	25
2.2 Dostupná data týkající se žáků-imigrantů se SVP.....	28
2.3 Poskytované vzdělávání .....	32
2.3.1 Vzdělávání cílené na žáky-imigranty.....	33
2.3.2 Vzdělávání žáků-imigrantů s postižením/SVP .....	34
2.3.3 Poskytované služby a odpovědnost.....	35
2.3.4 Spolupráce mezi poskytovateli služeb .....	37
2.3.5 Informace pro rodiče a jejich zapojení .....	37
2.3.6 Financování služeb .....	38
2.4 Podpůrná opatření .....	40
2.4.1 Hlavní problémy škol/učitelů .....	40
2.4.2 Postoje k imigrantům.....	43
2.4.3 Úspěchy/pozitivní výsledky podpůrných opatření .....	44
2.4.4 Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu prostředí multikulturní třídy.....	46
2.5 Hodnocení .....	47
<b>3. SHRNUÍ PRAKTICKÉ ANALÝZY .....</b>	<b>51</b>



3.1 Představení a hlavní charakteristiky navštívených míst .....	52
3.1.1 Malmö (Švédsko) .....	52
3.1.2 Athény (Řecko).....	53
3.1.3 Paříž (Francie).....	55
3.1.4 Brusel (Belgie).....	57
3.1.5. Amsterdam (Nizozemsko).....	59
3.1.6 Varšava (Polsko).....	61
3.2 Obecný komentář .....	63
3.2.1 Cílová skupina.....	63
3.2.2 Dostupná data .....	64
3.2.3 Poskytované vzdělávání .....	65
3.2.4 Podpůrná opatření .....	66
3.2.5 Hodnocení .....	67
<b>4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ .....</b>	<b>69</b>
4.1 Dostupná data .....	69
4.2 Poskytované vzdělávání .....	70
4.3 Podpůrná opatření .....	72
4.4 Hodnocení .....	73
<b>LITERATURA.....</b>	<b>75</b>
<b>PŘÍSPĚVATELÉ.....</b>	<b>79</b>
Názvy a adresy navštívených míst .....	82



## PŘEDMLUVA

Tato zpráva shrnuje výsledky analýzy, kterou provedla Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (Agentura) se zaměřením na téma speciálního vzdělávání a imigrace, které je jedním z prioritních témat členských zemí Agentury.

Zástupci ministerstev školství zapojených do Agentury vyjádřili v roce 2005 zájem na provedení výzkumu, který by se tomuto citlivému tématu věnoval a soustředil se na to, jak nejlépe vyjít vstříc speciálním vzdělávacím potřebám žáků s různým kulturním zázemím, kteří mnohdy hovoří jiným jazykem, než jakým se hovoří v dané zemi.

Analýzy se zúčastnilo celkem 25 zemí – Belgie (vlámsky a francouzsky hovořící komunity), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko (francouzsky a německy hovořící komunity) a Velká Británie (Anglie).

Za každou zemi byl pro účast na analýze nominován jeden či dva experti. Bez jejich odborných zkušeností a znalostí by se tato analýza neobešla. Poskytli velmi hodnotné informace o situaci na místní a/nebo národní úrovni a přispěli svými názory ke konečnému výsledku. Kontakty na jednotlivé experty jsou uvedeny na konci zprávy a též na webových stránkách projektu. Jejich přínosu, stejně jako i přispění členů sboru reprezentantů Agentury a národních koordinátorů, si velmi vážíme. Díky jejich přispění byl projekt Agentury úspěšný.

Tato souhrnná zpráva představuje hlavní závěry projektu. Vychází z analýzy praxe a z informací obsažených v národních zprávách, které vypracovaly všechny zúčastněné státy. Veškeré tyto informace jsou k dispozici na webových stránkách projektu Multikulturní diverzita a SV (Multicultural Diversity and SNE):

<http://www.european-agency.org/agency-projects/>

**Cor J.W. Meijer**

Ředitel

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání





## ÚVOD

Tato zpráva shrnuje výsledky analýzy, kterou provedla Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (Agentura) se zaměřením na téma speciálního vzdělávání a imigrace, což představuje pro členské země Agentury prioritní téma. Zástupci Agentury požádali o informace z jednotlivých zemí o tom, jaký efekt má spolupůsobení těchto dvou faktorů. Rovněž si vyžádali, aby byla na základě analýzy zformulována konkrétní doporučení.

Pojem speciální vzdělávání (SV) označuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). UNESCO (1994) definuje SV v rámci inkluzivního vzdělávání jako vzdělávací intervenci a podporu zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby. V angličtině se používá termínu „*special needs education*“ (vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Migrace představuje citlivý jev, který může vyvolávat negativní konotace. Migrační pohyby obyvatelstva zejména z ekonomických důvodů za účelem nalezení lepších životních a pracovních podmínek, byly vždy součástí evropské společnosti. V poslední době jsou zjevným novým důvodem emigrace konflikty a války. Zdá se však, že ne vždy evropská populace chápe lidi pocházející z odlišných kultur jako obohacení své kultury či vzdělávacího systému. Tato odlišnost se naopak chápe jako problematická.

Proto hlavní evropské a mezinárodní organizace zdůrazňují důležitost tohoto tématu a vybízejí státy, aby podporovaly a poskytovaly vysoce kvalitní vzdělání žákům bez ohledu na jejich původ a kulturní situaci. UNESCO (1994) zcela jasně prohlašuje, že: „školy by se měly přizpůsobit všem dětem bez ohledu na jejich tělesné, duševní, sociální, emocionální, jazykové či jiné schopnosti. To by se mělo týkat dětí s postižením, nadaných dětí, dětí ulice a pracujících dětí, dětí z odlehlých či kočovných společností, jazykových, etnických či kulturních minorit a dětí z dalších znevýhodněných a přehlížených oblastí či skupin“ (str. 6).

Akční plán Rady Evropy pro rok 2006–2015 rovněž upozorňuje, že „příslušníci menšin, migranti a uprchlíci s postižením mohou být vystaveni mnohostrannému znevýhodnění, protože jsou diskriminováni či nejsou dostatečně obeznámeni s veřejnými službami. Členské státy by měly zajistit, aby podpora lidí





s postižením zohledňovala jejich jazykové či kulturní zázemí a specifické potřeby konkrétní menšiny“ (Dodatek 4.6, str. 32).

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením praví, že osoba s postižením má stejné právo na uznání a podporu své specifické kulturní a jazykové identity, jako má i zbytek společnosti (článek 30, 2008).

Pojem „imigrant“ je v různých zemích definován různě. Rozdíly vyplývají z rozdílu situace v jednotlivých státech, co se příslušné populace týče. Definice též odrážejí historii států a jejich politickou a ekonomickou situaci. Termín imigrant/přistěhovalec nebo cizinec používají státy na základě místa narození žáka nebo jeho rodičů či na základě užívaného jazyka, který se někdy liší od jazyka hostitelské země.

OECD (2006) a Eurydice (2004) využívají pojem žák-imigrant pro „žáky cizince“ nebo „žáky-imigranty první generace“ v případě, že se žák i jeho rodiče narodili mimo hostitelskou zemi. Pojem „žáci-imigranti druhé generace“ se používá pro žáky narozené v hostitelské zemi, jejichž rodiče se však narodili jinde. Žáci třetí a čtvrté generace jsou označováni za původní obyvatele: mohou mít občanství v zemi pobytu, narodili se v hostitelské zemi a alespoň jeden z rodičů se zde rovněž narodil. V zemích s dlouhou tradicí imigrace nejsou imigranti třetí a další generace považováni za žáky imigranty, nýbrž za žáky s odlišným etnickým původem, za příslušníky menšiny či za žáky s původem v etnické menšině.

Je důležité zdůraznit, že analýza, kterou provedla Agentura, se nesoustředila na obecnou problematiku vzdělávání žáků z imigrantských rodin, nýbrž výlučně na otázky vzdělávání žáků-imigrantů se SVP. Hlavním cílem analýzy bylo zjistit, jakým způsobem nejlépe vyjít vstříc vzdělávacím potřebám žáků se SVP s jiným kulturním zázemím, kteří v některých případech užívají jazyk odlišný od jazyka hostitelské země.

Z uvažování o obou stránkách problému vyplynula následující témata:

- a) Do jaké míry jsou obtíže s jazykem považovány za problémy v učení;
- b) Jak jsou hodnoceny potřeby a schopnosti žáků-imigrantů;
- c) Jak nejlépe podporovat učitele a rodiny.



Skupina jmenovaných expertů projektu pro účely analýzy identifikovala charakteristiku cílové skupiny, kterou projekt zkoumal, jako žáky:

- Se všemi typy postižení/speciálních vzdělávacích potřeb;
- Kteří jsou „imigranty“ v tom smyslu, že:
  - i) jsou migranty první, druhé či třetí generace;
  - ii) využívají jiný či pouze podobný jazyk jako země pobytu;
  - iii) mají/nemají národnost hostitelské země;
  - iv) v porovnání s hostitelskou zemí mají/nemají nízkou úroveň vzdělání a/nebo úroveň ekonomickou;
- Kteří mají kulturní zázemí odlišné od hostitelské země.

V průběhu analýzy se čím dál více projevovала nutnost jasně definovat pojem „imigrant“. Bylo nutné, aby takováto definice zohlednila celou analyzovanou skupinu žáků, totiž nově příchozí žáky (odpovídající termín je zde „imigrant“) a žáky, kteří mají občanství dotyčného státu, avšak náleží k etnické menšině. Proto analyzovaná cílová skupina zahrnovala žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou imigranty nebo jsou členy etnické menšiny. Pojem žák-imigrant je tedy v tomto dokumentu používán ve smyslu takto definované cílové skupiny.

I přes rozdíly mezi jednotlivými zeměmi se analýza pokusila soustředit na pět hlavních oblastí. Tyto oblasti byly považovány za centrální pro sběr informací a následnou praktickou analýzu vzdělávání žáků-imigrantů, kteří mají zároveň i SVP:

1. Cílová skupina, jak byla definována jednotlivými zeměmi;
2. Data, která jsou k dispozici o situaci na místní (a/nebo národní) úrovni;
3. Vzdělávání poskytované žákům a rodinám;
4. Podpůrná opatření;
5. Hodnotící nástroje využívané k počáteční identifikaci potřeb a schopností žáků-imigrantů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jako zásadní problém, který bylo v průběhu analýzy potřeba řešit, byla neexistence dat vztahujících se k tématu. Lze se domnívat, že omezené množství či nepřítomnost dat je pozitivním výsledkem a



důsledkem politiky nediskriminace využívané ve vzdělávacím systému jednotlivých zemí.

Máme za to, že výsledkem projektu Agentury bylo shromáždění informací, které vedly k diferencovanějšímu obrazu reality, kterému se věnují následující kapitoly.

Celková analýza v tomto projektu je výsledkem procesu zahrnujícího několik kroků:

- Byla provedena syntéza studií a publikovaných výsledků z výzkumů, která zohlednila výše uvedené základní oblasti. Kapitola 1 představuje přehled klíčové literatury.
- Spolu s experty projektu byl sestaven dotazník, který umožnil shromáždít na místní úrovni základní informace týkající se pěti výše uvedených oblastí. Jako výběrový úkol byl připraven obšírnější dotazník pro sběr informací na národní úrovni. Na základě informací získaných pomocí dotazníků sestavili experti návrhy místních/národních zpráv z jednotlivých zemí. Tyto zprávy byly základem celkové syntézy, kterou popisujeme v kapitole 2.
- Zmíněných pět klíčových oblastí rovněž představuje základ praktické analýzy provedené v rámci projektu. Pro zkoumání průběhu vzdělávání v zemích s dlouhou tradicí imigrace nebo u žáků, kteří přišli nedávno, bylo vybráno šest míst. Výsledky této praktické analýzy jsou popsány v kapitole 3.
- Projektový tým Agentury vypracoval shrnutí výsledků výzkumu, národních zpráv a příkladů z praxe, které se pak stalo podkladem pro diskuzi s experty projektu. Kapitola 4: „Návrhy a doporučení“ představuje návrhy a hlavní závěry těchto společných diskuzí.



## 1. VYBRANÉ TEZE VÝZKUMŮ

### 1.1 Situace v Evropě

Cílem této kapitoly je shrnout základní teze zdůrazněné několika evropskými studii, analýzami a výzkumnými studii, které se týkají vzdělávání žáků-imigrantů se SVP a které se soustřeďují na pět v úvodu uvedených oblastí (definice, data, poskytované vzdělávání, podpora a postupy hodnocení). Na webových stránkách Agentury týkajících se tohoto projektu ([www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)) je k dispozici bibliografie existujících evropských, mezinárodních a národních dokumentů, které byly pro analýzu využity.

Pro přehled literatury byla použita metoda systematického prohledávání databází (např. ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris atd.) a tištěných dokumentů týkajících se vzdělávání žáků-imigrantů se SVP. Z důvodu rostoucího využívání informačních a komunikačních technologií pro šíření informací byl proveden rozsáhlý průzkum Internetu za účelem nalézt relevantní webové stránky, elektronické abstrakty, zprávy a dizertace, které se věnují či odkazují na spojení SVP a imigrantského původu.

Pro potřeby této analýzy se průzkum soustředil především na výsledky výzkumu a práce prováděné v Evropě, protože projekt Agentury byl zaměřen právě na tuto geografickou oblast. Nicméně důležitá práce v této oblasti probíhá též mimo Evropu, a analýza proto zahrnuje též informace z amerických a kanadských pramenů (např. AMEIPH, 1998 a 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen, Orfield, 2002).

Kromě analýz provedených jednotlivci, případně na národní či místní úrovni, se naše pozornost soustředila i na průzkumy a zprávy publikované mezinárodními institucemi se zaměřením na Evropu, například Evropskou komisí, Evropským monitorovacím centrem rasismu a xenofobie (nyní Evropská agentura pro základní práva), Eurydice, či institucemi se širším geografickým působením, jako je například Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO).

Analýza zohlednila výsledky a výzkumy staré maximálně 15 let. Tento široký časový rozsah byl nutný kvůli vysoké specifičnosti



diskutovaného tématu a kvůli omezenému objemu dostupné relevantní literatury.

Než se začneme podrobně věnovat hlavním závěrům analýzy dosavadní práce věnované definovaným pěti oblastem, na který se projekt Agentury soustředil, je třeba nastínit důležité faktory celkového kontextu analýzy.

Většina evropských států je cílem poměrně silných vln přistěhovalectví a v případě některých zemí se jedná o trend s již dlouhodobou tradicí. Pro jiné státy naopak migrace představuje nový fenomén. V některých oblastech Evropy, kde dříve převládala emigrace, nyní státy zažívají příchod nových obyvatel, kteří se zde usazují. Nedávná studie OECD (2006) týkající se migrace zdůrazňuje, že je „pravděpodobné“, že imigrace do evropských zemí zůstane vysoká či se dokonce zvýší. Tyto mnohostranné demografické změny proměnily identitu evropské populace-evropská společnost se čím dál více stává společností multikulturní.

Tuto diverzitu odráží i současné složení žactva evropských škol. Školy mezi své žáky přijímají děti s různým etnickým původem, pocházející z jiné země než je země pobytu, či takové, jejichž rodiče se narodili v zahraničí. Jejich kultura a někdy i jazyk se liší od jazyka a kultury hostitelské země, kde se vzdělávají.

Vzdělávací systém a legislativa hrají roli v podpoře integrace populace imigrantů do hostitelské společnosti. Zelená kniha Evropské komise (2008) o migraci zdůrazňuje, že: „Přítomnost výrazného počtu žáků-migrantů má významné důsledky pro vzdělávací systém. Školy se musí jejich přítomnosti přizpůsobit a systematicky zahrnout jejich specifické potřeby do svého tradičního programu zaměřeného na poskytování vysoce kvalitního a spravedlivého vzdělávání ... Školy musí sehrát vedoucí úlohu při vytváření společnosti otevřené sociálnímu začlenění, neboť dávají hlavní příležitost pro to, aby se mladí lidé z migrujících a hostitelských komunit lépe poznali a našli k sobě vzájemnou úctu ... Jazyková a kulturní rozmanitost může do škol přinést neocenitelné obohacení“ (str. 3). Oslovení této nové populace a respektování potřeb žáků z migrantských rodin ve školách je zásadní otázkou pro odpovědné politické činitele a významnou výzvou, se kterou se celá Evropa pokouší vyrovnat.



V oblasti speciálního vzdělávání je situace taková, že lidé z praxe, výzkumu a politiky na evropské i národní úrovni projevují rostoucí zájem o situaci žáků-imigrantů se SVP. Avšak i přesto, že všechny evropské státy projevují zájem přizpůsobit svou vzdělávací politiku a praxi novému multikulturnímu charakteru populace žáků, nebyla dosud provedena žádná rozsáhlejší studie, která by analyzovala dopad této změny na speciální vzdělávání v Evropě.

Tento tematický projekt organizovaný Agenturou je první iniciativou, která se pokouší analyzovat situaci žáků-imigrantů se SVP v evropských školách.

Informace z dostupné relevantní literatury ukazují, že se provedly celoevropské studie soustředěné buď na otázky speciálního vzdělávání (např. Meijer, Soriano, Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) nebo otázky vzdělávání žáků-imigrantů (např. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Žádná analýza se však v celoevropském rozsahu nesoustředila na kombinaci obou témat.

Jediným nalezeným zdrojem, který by se na evropské úrovni dotýkal propojení těchto dvou oblastí je: projekt Comenius Action 2 (nazvaný „Rozvoj podmínek pro postižené rómské děti a děti migrujících pracovníků – projekt speciálního vzdělávání“), který probíhal v letech 1996–1998 v devíti zemích. Dále pak projekt Comenius Action 2 (s názvem „Výukové materiály pro žáky-imigranty s postižením“), který probíhal v letech 1999–2001 a zahrnoval 3 státy, a konečně Evropská konference o dětech z migrantských rodin se speciálními vzdělávacími potřebami, která se konala v Kodani 7. a 8. června 1999.

Po všem, co bylo řečeno, by bylo chybné domnívat se, že v Evropě neproběhl dosud žádný výzkum, který by se věnoval možnému zdvojenému znevýhodnění žáků-migrantů se SVP. Bylo provedeno několik relevantních studií a analýz, avšak pouze na místní či národní úrovni.

Ve zbytku kapitoly se budeme věnovat hlavním závěrům, které lze vyvodit ze zkoumání těchto prací. Je třeba zdůraznit, že analýza se záměrně věnuje dokumentům, které pojednávají právě o kombinaci otázky imigrace a speciálního vzdělávání. Proto do analýzy záměrně nebyla zahrnuta celá řada publikovaných výzkumných prací o situaci žáků-imigrantů ve školách, pokud se zároveň nevěnovaly otázce



speciálního vzdělávání, i když se jedná o dokumenty, které jsou pro projekt zajímavé.

Než se (v kapitole 1.3) budeme blíže věnovat závěrům publikovaných a v rámci projektu Agentury analyzovaných prací, popíšeme (v kapitole 1.2) aspekty, o nichž nepanuje shoda, a otázky, u kterých jsme v literatuře zjistili různé přístupy a výsledky. V obou následujících kapitolách se veškeré závěry popisují v kontextu pěti klíčových oblastí, které byly pro projektovou analýzu stanoveny.

## **1.2 Problematické oblasti**

### *1.2.1 Cílová skupina*

V Evropě neexistuje dohoda, jakou terminologii používat v souvislosti s žáky-imigranty. Některé analýzy používají termín „etnická menšina“ či „minoritní etnická skupina“ (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather, Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), zatím co jiné používají pojem „migranti“ (OECD, 2007; Evropská komise, 2008), „imigranti“ (OECD, 2006; Eurydice, 2004), „bilingvní žáci“ či „menšinové skupiny“ (Rada Evropy, 2006). V Evropě se v současné době většina dětí narodí v zemi pobytu a školní docházky. Nicméně v oblastech blízko evropských hranic se čím dál více vyskytují tranzitní imigranti (kteří nechtějí zůstat v prvním evropském státě, do kterého přijedou, ačkoli zde mohou pobývat dlouhou dobu). Proto může být užívání terminologie označující různé formy „migrace“ problematické.

Neexistence jednoty terminologie odráží odlišné přístupy k fenoménu migrace, jak jsou patrné v politice a praxi evropských států. Tyto rozdíly též odrážejí specifickou historickou situaci jednotlivých zemí. Cílem této analýzy však nebylo zkoumat existující rozdíly na úrovni definic, nýbrž jak lze vyjít vstříc vzdělávacím potřebám žáků imigrantů se SVP.

### *1.2.2 Dostupná data*

Přehled projektové literatury ukázal, že v současné době nelze získat globální a srovnatelný statistický obraz počtu žáků imigrantů se speciálními vzdělávacími potřebami v Evropě. Studie dokazuje, že je stěží možné kompilovat statistiky migrace v jednotlivých zemích na mezinárodní úrovni, neboť statistické systémy jednotlivých států nejsou vzájemně harmonizovány.



Jak zdůrazňuje Poulain, Perrin a Singleton (2006): „je široce uznávanou skutečností, že data o migraci není snadné shromažďovat a že systémy sběru dat i definice užívané k popisu migračních fenoménů se v různých zemích zásadním způsobem liší“ (str. 77). Dále zde čteme: „... Ze statistického hlediska nebyl na mezinárodní úrovni zvolen žádný příslušný indikátor k součtu cizinecké/imigrační populace ... Data, která lze považovat za spolehlivá, nejsou vždy srovnatelná na evropské úrovni, protože neexistuje jednota ve využívaných zdrojích dat, definicích a pojmech“ (str. 373).

Podle Fassmanna (in Pfliegerl, 2004) se v současnosti (oproti 50. létům 20. stol) imigrace dotýká mnohem více lidí, než nějaké malé populace. Se statistickými údaji o imigračních tocích by se mělo nakládat velmi opatrně, protože skutečný rozsah imigrace je mnohdy podceňován. Fassmann tvrdí, že čistá pozitivní migrace v EU byla v roce 2002 vyšší než v USA, přestože jsou USA mnohdy považovány za hlavní cíl imigrace.

Agenturou provedená analýza se snaží odkrýt obraz reálné situace. V kapitole 2 uvádíme data pocházející vesměs z lokální úrovně.

### *1.2.3 Vzdělávání*

Na strategii, jak zlepšit kvalitu vzdělávání žáků-imigrantů se SVP, napanuje jednotný názor.

Hlavním rozporuplným bodem v pracích analyzovaných pro tuto zprávu je postavení a role rodného jazyka žáka ve škole. Názory na užívání rodného jazyka žáka ve škole se liší. Někteří autoři prosazují bilingvní vzdělávání, jiní zastávají názor, že žáci by měli ve škole (a občas dokonce i v rodině) využívat výlučně jazyka hostitelské země.

Podobně pak může používání mateřského jazyka žáka být považováno pro žáka za pomoc, avšak může též představovat nebezpečí, že žáci, kteří hovoří stejným cizím jazykem, budou vyloučeni z kolektivu, který používá jazyk hostitelské země. Vícejazyčný přístup ke všem žákům (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, de Pietro, 2003) je novou sociální a didaktickou cestou k respektování všech jazyků ve škole a otevření všech žáků diverzitě.

Dalším diskutovaným tématem v odborné literatuře je profil pedagogických pracovníků. Někteří autoři tvrdí, že k tomu, aby





pracovník navázal dobrou komunikaci s žákem, není nutné, aby měl velké znalosti kultury žáka a jeho rodiny: „Pro vytvoření pozitivní komunikace a pro úspěšnou práci nepotřebujeme vědět vše o kultuře dotyčného ... Nemusíme být odborníkem na ‚kulturu‘ či jiné jazyky. Je však nutné neklást na dotyčného a jeho kulturu požadavky ... Mnohem důležitější je to, co lidé mají společného, co všichni sdílíme“ (SIOS, 2004, str. 64).

Naproti tomu jiní autoři silně podporují intervenci ze strany pracovníků se stejným etnickým původem, jakého je žák či jeho rodina: „S bilingvními dětmi by měli pracovat výlučně buď přímo bilingvní či bikulturální pracovníci, či alespoň takoví, kteří chápou hlavní rysy kulturního zázemí a jazyka dítěte“ (Zpráva z Evropské konference o dětech z migrantských rodin se speciálními vzdělávacími potřebami, červen 1999, str. 7).

Leman (1991) zmiňuje přítomnost učitelů z komunity imigrantů jako důležitý interkulturní faktor: tito učitelé mohou působit jako propojení a jazykový most s původní komunitou. Verkuyten a Brug (2003) rovněž zdůrazňují, že učitelé s různým etnickým původem mohou škole přinést nové perspektivy a mohou poskytovat modely rolí.


I přes některé odlišné názory nalezneme v evropské odborné literatuře o situaci ve vzdělávání žáků-imigrantů se SVP celou řadu společných závěrů. Ty popisuje následující kapitola.

### **1.3 Hlavní společné závěry analyzované odborné literatury**

#### *1.3.1 Dostupná data*

Prvním bodem, na kterém se analyzovaný výzkum a studie shodují, je skutečnost, že existuje nepoměr v zastoupení žáků-imigrantů ve speciálním vzdělávání. Některé výzkumy vedené na místní a národní úrovni (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather, Strand, 2006; Werning, Löser, Urban, 2008) zdůrazňují, že při hodnocení žáků-imigrantů existuje zkreslení, které vede k jejich nadměrnému či naopak nízkému zastoupení ve speciálním vzdělávání. Mezinárodní zprávy potvrzují týž trend, že „menšiny a imigranti jsou do institucí speciálního vzdělávání zařazováni neproporčně“ (OECD, 2007, str. 156).

Podle Evropského monitorovacího centra rasismu a xenofobie „je v řadě členských států EU běžné, že žáci-migranti či žáci z menšinových etnických skupin- jsou ve speciálních školách



---

zastoupení nadměrně ... Pokud předpokládáme u všech etnických skupin totéž procento žáků s postižením, ukazuje toto nadměrné zastoupení žáků-migrantů či z etnických skupin v těchto třídách, že určitá část těchto žáků je do takových tříd zařazena neoprávněně“ (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004, str. 28). Studie provedené v USA tento trend rovněž popisují. Jak tvrdí Losen a Orfield (2002) „nevhodná praxe ve třídách běžného i speciálního vzdělávání vede k nadměrnému zastoupení, chybné klasifikaci minoritních žáků a jejich obtížím, obzvláště černošských dětí“ (str. xv).

K nepoměrnému zastoupení žáků imigrantů ve speciálních školách dochází zejména, pokud se jedná o mentální postižení či poruchy učení. Možná odůvodnění tohoto nepoměru, která uvádí literatura, jsou: častěji se vyskytující problémy v sociálním chování v rámci populace imigrantů či ve skupinách etnických menšin, chybějící raná intervence či zdravotní péče pro tyto skupiny, předsudky hostitelské společnosti proti osobám imigrantského původu a konečně problémy se stanovením potřeb a schopností žáků-imigrantů.

Rozlišit problémy s učením od obtíží jazykových je i nadále složitým úkolem. Například „příliš nízké zastoupení specifických poruch učení a poruch autistického spektra u žáků jakéhokoli asijského či čínského původu by mohlo naznačovat, že je někdy obtížné odlišit poruchy učení od obtíží spojených s angličtinou jako druhým jazykem“ (Lindsay, Pather, Strand, 2006, str. 117). Jak navíc Salamehová (2003, 2006) podotýká „bilingválnost nikdy nezpůsobuje poruchy řeči a jazyka. U bilingvního dítěte se porucha řeči a jazyka týká obou jazyků: mateřského i toho hostitelské země“.

Z výzkumu též vyplývá, že chudoba má na umístění žáka do speciální školy silný vliv. V souvislosti se socio-ekonomickými podmínkami, ve kterých někteří imigranti a etnické menšiny žijí, se mohou vyskytnout zdravotní problémy, které mají vliv na vývoj těchto dětí. Proto je chudoba rizikový faktor pro pozdější výskyt některých speciálních vzdělávacích potřeb. To představuje základ teorie socio-ekonomické deprivace, podle které se žáci-imigranti potýkají s týmiž problémy, jako místní žáci s podobným socio-ekonomickým statutem (Nicaise, 2007).

Lze usuzovat, že neproporční zastoupení žáků-imigrantů ve speciálních školách lze vysvětlit tím, že etnické menšiny jsou více



zastoupeny v nižších socio-ekonomických třídách evropské společnosti. Jak říká Werning, Löserová a Urban (2008), „situaci imigrantských dětí a jejich rodin lze konceptualizovat jako multisystemickou exkluzi. Exkluze rodin z občanství a jejich marginalizace v možnosti podílet se na ekonomickém systému a mít přístup na trh práce souvisí se silným omezením potenciálu jejich dětí dosáhnout úspěchu ve vzdělávání“ (str. 51).

Avšak jak zdůrazňuje Lindsay, Patherová a Strand (2006), je takovéto situace třeba pečlivě analyzovat: „Silněji než etnicita jsou s obecným rozšířením speciálních vzdělávacích potřeb a určitých jejich kategorií asociovány socio-ekonomické znevýhodnění (chudoba) a gender. Avšak i po vyloučení důsledků socio-ekonomického znevýhodnění, genderu a věkové skupiny, přetrvává výrazně příliš nízké či vysoké zastoupení různých etnických skupin v poměru k bílým žákům britského původu“ (str. 3).

Neproporční zastoupení žáků imigrantů ve speciálních školách může naznačovat, že v některých případech hlavní vzdělávací proud nedokázal vyjít vstříc potřebám těchto žáků. To přimělo autory ptát se, jaká je kvalita vzdělávání poskytovaného žákům imigrantům v systému hlavního vzdělávacího proudu. V literatuře se obzvláštní pozornost věnuje dvěma aspektům: jednak praxi zjišťování potřeb a doporučení na zařazení či další postup a dále pak výukovým metodám uplatňovaným u žáků imigrantů.

Analýzy tohoto problému provedené v různých zemích Evropy zjistily další významný trend, totiž že jednotlivci se SVP, stejně tak jednotlivci z populace imigrantů, jsou ostatními lidmi (sociálními pracovníky, pracovníky ve školství, jinými žáky atd.) považováni za zástupce své skupiny. Jinými slovy existuje sklon kategorizovat a jednat se žáky-imigranty či žáky se SVP na základě představ o „skupině“, ke které náležejí. Tyto představy potlačují skutečnou osobnost, neboť se žák stává symbolem kolektivní skupiny, a tato skupina je (v případě osob se SVP) spojována s péčí a podporou či (v případě imigrantů a etnických menšin) s kulturou a náboženstvím. To je politováníhodný trend, neboť člověk není zástupcem celé kultury nebo skupiny. Kategorizování a zavedené představy o určité „skupině“ zastiňují dotyčného skutečného člověka a ten kvůli tomu ztrácí svou jedinečnost a význam. Dochází k marginalizaci (SIOS, 2004).



### 1.3.2 Poskytované vzdělávání

Z analyzovaného výzkumu a literatury též vyplývá domněnka, že nepoměrné zastoupení žáků-imigrantů ve speciálním vzdělávání může odrážet skutečnost, že pedagogické a výukové metody, které se využívají ve třídách hlavního vzdělávacího proudu, se nedokážou vyrovnat se speciálními vzdělávacími potřebami této specifické skupiny žáků.

Podle literatury o situaci žáků-imigrantů se SVP se zdá, že si učitelé neuvědomují, jak hluboce je jejich výuka zakotvená v jejich vlastní kultuře. Metody učení a postoje žáků se v jednotlivých kulturách skutečně značně liší. V některých kulturách je běžné, že se žáci učí interakcí s učitelem, zatím co v jiných děti nesmějí hovořit přímo s dospělými, nýbrž se učí nasloucháním hovoru dospělých mezi sebou. Proto by učitelé měli, jak je to jen možné, popsat kulturní pozadí své výuky a vysvětlit, co se od žáků očekává. Místo toho, aby se učitelé snažili zjednodušit úkoly pro žáky-imigranty (obzvláště pokud nejsou rodilými mluvčími jazyka hostitelské země), měli by mít za cíl více seznámit tyto žáky s aktivitami, které v hodinách probíhají (Zpráva z Evropské konference o dětech z migrantských rodin se speciálními vzdělávacími potřebami, červen 1999).

### 1.3.3 Podpůrná opatření

Literatura, která se věnuje žákům-imigrantům se SVP, též zdůrazňuje zásadní roli rodiny. Analýza ukazuje, že rodiny žáků-imigrantů se SVP obecně nevyužívají služeb podpory tolik, jak by je využívat mohly. Nejčastěji uváděné důvody jsou mimo jiné tyto: rodina žáka nehovoří jazykem hostitelské země, rodina žáka nerozumí dostatečně systému a službám nabízeným celé populaci nebo není na takovou podporu v zemi původu zvyklá, rodina žáka se obává vyhoštění ze země pobytu, pokud bude mít „přemrštěné požadavky“.

Proto je zcela zásadní poskytnout rodinám žáků-imigrantů se SVP komplexní informace. Informace by měly mít za cíl zajistit, že rodiče pochopí, jak země jejich pobytu chápe speciální vzdělávací potřeby a jaký je zde systém vzdělávání a přístupy k němu. Na začátku by měly rodiny obdržet jasné, pochopitelné a zřetelné informace. Pokud je to nezbytné, měl by komunikaci zprostředkovat tlumočník či zaměstnanec školy hovořící jazykem rodiny. Bezproblémovému předání informací mezi školou a rodinou žáka může též pomoci



využití různých druhů materiálů (fotografií aktivit žáků atd.). Osvědčily se také diskuzní skupiny rodin, jejichž přínosem je, že se vytvářejí kontakty mezi rodiči a předejde se izolaci rodin žáků-imigrantů se SVP.

Podle výzkumu by také neměly informace plynout pouze jedním směrem, totiž ze strany školy k rodinám. Také rodiny by měly škole poskytovat informace o dítěti, škola by se s nimi měla radit a zapojit je do procesu rozhodování týkajících se jejich dítěte. Jak bylo zdůrazněno na Evropské konferenci o dětech z migrantských rodin se speciálními vzdělávacími potřebami v Kodani v červnu 1999: „úspěch vzdělávání žáků z etnických minorit do značné míry závisí na spolupráci, konzultaci a vzájemném porozumění mezi rodiči a učiteli. Je třeba demytizovat povolání učitele a rodiče musí získat přístup k rozhodovacímu procesu, který ve škole probíhá, a to zdola nahoru“ (zpráva z konference, str. 15).

Rodiny by se obecně měly zapojit v roli partnera. Studie na toto téma vyžadují, aby školy braly v potaz celou rodinu-nejen rodiče, ale i sourozence, prarodiče a širší rodinu. Některé analýzy také ukazují, že obzvláště v případě imigrantských rodin má přítomnost dítěte se SVP silný vliv na strukturu rodiny a někdy vede k tomu, že se role jednotlivých členů rodiny změní (SIOS, 2004).

Roli odborníků lze shrnout jako zajištění dobré interakce s rodinami a zabránění kulturním střetům. Jak říká Moro (2005): „V případě dětí imigrantů ... postup, který nezohledňuje jejich kulturní jedinečnost, pouze přispívá k umocnění rozporu mezi jejich dvěma referenčními světy. Tím přispíváme de facto k jejich vyloučení z hostitelské společnosti, k jejich marginalizaci. Zohlednění jejich kulturního zázemí naproti tomu vede k upřednostnění strategií, které posilují individuální přístup, proces učení a míru zapojení do hostitelské společnosti“ (str. 21).

Literatura doporučuje využívat přístupy, které podporují zapojení žáků a jejich rodičů a které jsou staví na dosaženém úspěchu. Pozitivní přijetí socio-kulturní, kognitivní a jazykové diverzity žáků a rodin je zásadní nejen v boji proti případným diskriminačním postojům, ale také pro rozvoj sebeuznání a motivace žáků-imigrantů se SVP.

V literatuře je rovněž zdůrazněna potřeba odpovídající odborné průpravy pracovníků škol, nutná pro splnění daného úkolu a pro



úspěšné zvládnutí obtíží, kterým čelí nová školní populace. Veškeré analýzy týkající se situace ve vzdělávání žáků-imigrantů se SVP ukazují zásadní důležitost odborné přípravy pracovníků pro zlepšení procesu zjišťování potřeb, zvýšení kvality poskytovaného vzdělávání a zlepšení spolupráce s rodinami žáků-imigrantů se SVP. Snaha uspokojit vzdělávací potřeby nové školní populace vyvolává nutnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a potřebu vývoje nových vyučovacích metod ze strany učitelů. Pro zajištění potřeb žáků-imigrantů se SVP je navíc třeba spolupráce odborníků různých profesí, nejen učitelů, ale i psychologů, podpůrného personálu, pracovníků ve zdravotnictví atd.

Na základě analýzy (zejména v Evropě) publikovaných prací o vzdělávání žáků-imigrantů se SVP můžeme vyvodit jasný závěr, že ačkoli se jedná o čím dál aktuálnější téma a že se jím zabývají odpovědní političtí činitelé a lidé z oboru speciálního vzdělávání, objem výzkumu a analýz věnovaných tomuto specifickému tématu je relativně značně omezený. Typické je, že se pozornost věnuje pouze jednomu z obou působících faktorů: vzdělávání žáků se SVP, nebo vzdělávání žáků-imigrantů. Kombinaci těchto dvou aspektů vzdělávání se dosud věnovalo jen velmi málo studií.

Zdá se, že vzdělávací politika a praxe v evropských zemích sdílí tentýž jednostranný přístup. Analýzy ukazují, že opatření k podpoře žáků-imigrantů se SVP mnohdy řeší pouze jednu ze dvou charakteristik cílové skupiny. Buď je pozornost věnována speciálním potřebám žáků, či tomu, že se jedná o imigranty. Například programy, které jsou nabízeny žákům-imigrantům, aby se naučili jazyk hostitelské země, většinou neřeší SVP. Na druhou stranu zase nástroje a metody zjišťování schopností a potřeb žáka většinou nezohledňují jeho kulturní identitu.

Veškerý výzkum týkající se situace ve vzdělávání žáků-imigrantů se SVP dochází k závěru, že je této oblasti třeba dalšího rozvoje a pozornosti. V souvislosti s tím bude potřeba uvažovat o nové koncepci a praxi zohledňující potřeby žáků-imigrantů se SVP. Bude proto nutné zaměřit na tuto oblast další výzkum a analýzy.

#### *1.3.4 Zjišťování potřeb žáků*

Studie zaměřené na značně neproporční zastoupení žáků-imigrantů ve speciálním vzdělávání zpochybnila kvalitu prováděného (zejména vstupního) zjišťování potřeb u těchto žáků (Andersson, 2007;



Rosenqvist, 2007). Nástroje a metody zjišťování potřeb jsou mnohdy zakořeněné v kultuře země, kde žák pobývá a vzdělává se. Z toho důvodu je proces hodnocení/zjišťování potřeb kulturně neobjektivní. Děti, jejichž kultura se liší od kultury země pobytu, mají horší možnost uchopit a dešifrovat kulturní odkazy implicitně přítomné v testovacích materiálech použitých pro zjišťování potřeb, než žáci, kteří kulturu země pobytu sdílejí. Proto prameny navrhují přezkoumat používané materiály a proces hodnocení/zjišťování potřeb, aby se pokud možno vyjasnily veškeré obsažené kulturní odkazy.

Jedna z hlavních a nejzřetelnějších (a v literatuře opakovaně zdůrazňovaných) kulturních bariér, kterým musí žáci-imigranti čelit při zjišťování jejich potřeb a schopností, se týká používaného jazyka. Jak na Evropské konferenci o dětech z migrantských rodin se speciálními vzdělávacími potřebami na příkladu dyslexie ilustroval Landon (1999): „je nejprve třeba vyřešit obtíže, které tito studenti mají, než můžeme identifikovat, kdo z nich má percepční či kognitivní poruchu. Počet bilingvních dětí s podezřením na dyslexii je mnohem nižší než v případě rodilých mluvčích. Skutečnost je taková, že žáci mají obtíže se čtením, ale nikdo neprovede jasnou diagnózu ... Učitelé nevidí problém, protože nevědí, jak zjištění potřeb provést“ (zpráva z konference, str. 18).

Můžeme se setkat s názorem, že vstupní zjišťování vzdělávacích potřeb žáků-imigrantů má být prováděno s pomocí dvojjazyčných materiálů, nebo, aby ho prováděli pracovníci, kteří dobře rozumějí jazyku i kulturnímu zázemí žáka (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

V některých případech je samozřejmě možné provádět vstupní zjišťování potřeb a schopností bez využití jazyka. Existují však kulturní rozdíly (například na úrovni definice barev nebo kontextu učení, jak podotýká Salamehová, 2006), které, pokud nejsou zohledněny, mohou ovlivnit proces neverbálního zjišťování potřeb. Detailněji se využitím neverbálního zjišťování potřeb zabývá kapitola 2.

Na závěr můžeme konstatovat, že analýza výzkumů ukázala na potřebu provádět hodnocení/zjišťování potřeb komplexně, s cílem zohlednit celou žakovu situaci: okolnosti, které zapříčinily migraci rodiny, jazyk, kulturu, situaci komunity v zemi pobytu, prostředí doma atd.



Analýza provedená Agenturou (Watkins, 2007) v oblasti hodnocení v inkluzivních podmínkách ukázala, že ve většině evropských zemí se v posledních letech změnilo chápání formativního<sup>1</sup> hodnocení. Ukázaly se nedostatky využití „testování“. V důsledku toho se rozšířilo zaměření formativního hodnocení, které nepokrývá pouze akademický obsah. Zároveň je stále běžnější praxí, že formativní hodnocení neprovádějí externí pracovníci, ale čím dál více se jeho postupy vyvíjejí ve spolupráci s žáky, jejich rodinami a učitelem. Projekt Agentury ukázal, že většina zemí má takovouto metodiku vstupního zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb jako cíl, ke kterému směřuje.

---

<sup>1</sup> Jak je definován v projektu Agentury týkajícím se hodnocení, pojem „formativní hodnocení“ (též „průběžné hodnocení“) pokrývá postupy prováděné ve třídě většinou třídním učitelem a pracovníky, kteří s ním spolupracují, které poskytují podklady pro proces rozhodování o výukových metodách a dalších krocích v procesu učení žáka. Pojem „vstupní zjišťování potřeb“ nebo „vstupní identifikace potřeb“ pokrývá rozpoznání/zjišťování případných SVP žáka, jež vede ke shromažďování systematických informací, které mohou být využity k vytvoření profilu žakových silných a slabých stránek a případných potřeb. Vstupní identifikace SVP může být propojena s dalšími postupy hodnocení a může zapojovat pracovníky mimo školu hlavního vzdělávacího proudu (včetně pracovníků ve zdravotnictví).







## 2. INFORMACE O JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

Cílem této kapitoly je poskytnout syntézu zpráv jednotlivých zemí, které byly sestaveny v souladu s pěti klíčovými oblastmi projektové analýzy: definice cílové populace, data, poskytované vzdělávání, podpůrná opatření a hodnocení/zjišťování potřeb. Kapitola se zakládá na informacích a datech, která odrážejí stav vzdělávání žáků-imigrantů se SVP na místní a/nebo národní úrovni a která pomocí dotazníků shromáždili experti z jednotlivých zemí ve spolupráci s různými zapojenými subjekty, službami, místními samosprávami a školami. Přestože se zde zohledňují otázky, které vypovídají o celonárodní situaci, shromážděné informace se především soustřeďují na situaci lokální. Tato kapitola také přináší některé údaje o procentuálním zastoupení populace imigrantů a procentu žáků-imigrantů ve školní populaci v různých zemích. Z důvodu omezeného množství informací v národních zprávách neuvádíme procentuální zastoupení žáků-imigrantů se SVP.

Detailnější informace o specifických datech vypovídajících o národní a místní úrovni, kladené otázky a vedené diskuze o situaci žáků-imigrantů se SVP v jednotlivých zúčastněných zemích, jsou k dispozici v národních zprávách na stránkách projektu Agentury: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Níže uvádíme shrnutí získaných odpovědí.

### 2.1 Cílová skupina

Evropa je cílem významného imigračního proudu, a tak otázky týkající se migrace získávají v mnoha zemích na důležitosti. Podle národních zpráv se v Evropě pojem „imigrant“ definuje různým způsobem. Většina zemí používá pojem „imigrant“ nebo „cizinec“ ve vztahu k místu narození dotyčné osoby a jejich rodičů, jejich národnosti a jazyka, kterým se v domácnosti hovoří.

Země, které mají v oblasti imigrace dlouhou tradici, rozlišují mezi těmito pojmy:

- Nově příchozí imigranti a/nebo imigranti první generace, jestliže se žák a/nebo jeho rodiče narodili v jiné zemi než hostitelské;
- Imigranti druhé generace, tedy ti, kteří se narodili v hostitelské zemi, avšak jejichž rodiče se narodili jinde;



- Imigranti třetí a čtvrté generace se narodili v hostitelské zemi, alespoň jeden jejich rodič se zde narodil také a mohou mít občanství země pobytu. Většinou se třetí, čtvrtá (a následující) generace nepovažuje za „imigranty“, nýbrž za žáky s „odlišným etnickým původem“, náležející k „menšinové skupině“ nebo „etnické skupině“.

V kontextu školství vychází legislativa i praxe související s žáky-imigranty v řadě zemí z přístupu, který je více orientován na vzdělávání a odpovídá jazykovým dovednostem žáka: bilingvní/multilingvní žáci či žáci s odlišným rodným jazykem, než je jazyk země pobytu. Tato definice zahrnuje všechny žáky, kteří se v dětství musí naučit více než jeden jazyk.

Jak už bylo nastíněno v úvodu, experti z jednotlivých zemí byli pro účely této analýzy požádáni o poskytnutí informací o žácích-imigrantech se SVP (nově přichozích imigrantech i žácích náležejících k etnickým či minoritním skupinám).

Země Evropy lze na základě podoby imigrace rozdělit do různých skupin:

- Země s dlouhou tradicí imigrace, která má souvislost s průmyslovým a ekonomickým charakterem a/nebo koloniální historií země (např. Belgie, Dánsko, Francie, Lucembursko, Německo, Nizozemsko, Rakousko, Švédsko, Švýcarsko, Velká Británie);
- Země, kde je imigrace fenoménem poměrně novým, který se objevil v posledních desetiletích 20. století, jako je Finsko, Island, Norsko, či země, kde dříve převažovala emigrace, jako Itálie, Kypr, Malta, Portugalsko, Řecko či Španělsko;
- Nové členské státy EU, jako je Česká republika, Estonsko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, které hlavně přijímají žadatele o azyl nebo uprchlíky ze zemí středního východu a imigranty ze zemí bývalého Sovětského svazu.

Imigranti, kteří se usadí v Evropě, pocházejí z různých zemí, ale můžeme je rozdělit do tří hlavních kategorií: občané Evropské unie (EU), Evropského hospodářského prostoru (EHP) nebo Švýcarska, žadatelé o azyl, uprchlíci a bývalí občané severní Afriky a občané jiných zemí.

Procento populace imigrantského původu se v evropských státech značně liší. V některých zemích se populace imigrantů pohybuje

kolem 1% (např. Polsko, Litva) a v jiných kolem 40% (např. Lucembursko). Data z jednotlivých zemí nelze snadno porovnávat z těchto důvodů:

- Definice pojmu „imigrant“ se liší;
- Země mají různé postupy pro naturalizaci cizinců;
- Data se týkají buď stavu na lokální nebo národní úrovni, nebo obou;
- Období, v nichž se data shromažďovala, se různí (2005, 2006 nebo 2007).

Jestliže bereme v úvahu tyto výhrady, lze z Tabulky 1 vyvodit, že ve většině zemí se podíl imigrantů pohybuje mezi 6–20% celkové populace.

**Tabulka 1** Procento populace imigrantů (data vycházejí z národních zpráv z let 2005/2006/2007)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Česká republika	Belgie	Estonsko	Lucembursko*
Dánsko	Island	Francie	Švýcarsko
Finsko	Itálie	Litva	
Lotyšsko	Kypr	Německo	
Maďarsko	Norsko	Nizozemsko	
Malta	Řecko	Rakousko	
Polsko	Španělsko	Švédsko	
Portugalsko		Velká Británie (Anglie)	

\*více než 40%

V jednotlivých zemích a municipalitách se počet jazyků, kterými hovoří žáci-imigranti a jejich rodiny, významně liší: od 18 až po 100 různých jazyků v některých státech.

Imigranti představují vysoké procento populace. V některých zemích/samosprávných celcích pochází více než polovina místní populace z neevropských zemí (např. Turecka, Iráku, Somálska, Ruska, Pákistánu, Brazílie, Ukrajiny, Maroka atd.).



V některých zemích Evropy, jako je Švédsko, až do 70. let minulého století (a v některých až do let 90.) představovala většinu přistěhovalců imigrace ekonomická za lepšími pracovními a životními podmínkami. V 90. letech 20. století pak významně vzrostl počet uprchlíků ze Středního východu a občanů přicházejících z východní Evropy a bývalého Sovětského svazu.

Tato data se v jednotlivých zemích liší, avšak skutečnost zůstává taková, že Evropa v současné době zažívá nárůst socioekonomické imigrace. K tomu přispívá i volný pohyb občanů Evropské unie v rámci jejích hranic.

## **2.2 Dostupná data týkající se žáků-imigrantů se SVP**

Mnoho zemí, které se projektu zúčastnily, oznámilo aktuální nedostatek údajů o žácích-imigrantech se SVP. Různé vládní orgány mají různou odpovědnost a neexistuje koordinace sběru dat. Pro nedostatek dat jsou i jiné důvody. Některé země nevedou oficiální statistiku ohledně etnického původu osob s výjimkou jejich občanství a země narození, protože zpracovávat osobní údaje, podle nichž lze identifikovat rasu, etnický původ, postižení či náboženské vyznání, je zakázáno. V jiných zemích se na národní a místní úrovni data týkající se žáků se SVP nebo žáků-imigrantů se SVP systematicky neshromažďují. V některých municipalitách je počet žáků-imigrantů tak nízký, že není nutné ani relevantní tyto informace shromažďovat. Nejúčelnější a praktické se v současné době jeví možnost získávat data od škol, protože do nich tito žáci chodí. Některé municipality takováto data shromažďují, avšak národní statistiky spolehlivé nejsou.

Na základě dat, která na místní a/nebo národní úrovni shromáždili experti z jednotlivých států, lze usuzovat, že procento žáků-imigrantů se liší mezi jednotlivými zeměmi i mezi municipalitami a/nebo školami v téže zemi. Opět je obtížné data z jednotlivých zemí srovnávat z důvodu odlišných definic pojmu „imigrant“ a skutečnosti, že data buď odrážejí jen místní nebo národní situaci, nebo obojí.

Jestliže bereme v úvahu tyto výhrady, Tabulka 2 ukazuje, že ve většině zúčastněných zemí se procento žáků-imigrantů pohybuje mezi 6–20% žáků plnících povinnou školní docházku (v Lucembursku je to více než 38%).



**Tabulka 2** Procento žáků-imigrantů ve školní populaci (na lokální úrovni, vztažené na počet žáků plnících povinnou školní docházku ve školním roce 2005/2006/2007)

1–5%	5.01–10%	10.01–20%	> 20%
Česká republika	Belgie	Estonsko	Lucembursko
Finsko	Dánsko	Francie	Německo
Lotyšsko	Island	Litva	Švýcarsko
Maďarsko	Itálie*	Nizozemsko	
Malta	Kypr	Rakousko	
Polsko	Norsko	Švédsko	
Portugalsko	Řecko	Velká Británie (Anglie)	
	Španělsko		

\*V případě Itálie jsou data ze školního roku 2007/2008

Počet a procentuální zastoupení rodin/žáků-imigrantů se významně liší mezi jednotlivými municipalitami jednoho státu a mnohdy závisí na zeměpisné poloze a velikosti oblasti, pro kterou byla data shromažďována. Většina imigrantských rodin žije ve velkých městech nebo na jejich okrajích, protože ve městě se předpokládají lepší příležitosti pro práci i vzdělávání. Důsledkem je, že koncentrace žáků-imigrantů může být v hlavních městech (např. Amsterdamu, Athénách, Bruselu, Lisabonu, Londýně, Madridu, Paříži atd.) dvakrát až třikrát vyšší, než je celonárodní procentuální zastoupení.

Ačkoli v této studii nemáme k dispozici údaje o žácích-imigrantech se SVP ze všech zúčastněných zemích, některé státy poskytly určité údaje na národní, federální, regionální a/nebo lokální úrovni. Některé země (např. Nizozemsko, Itálie, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Německo, Rakousko, Španělsko, Švýcarsko) poskytly určitá data na národní i federální, regionální a místní úrovni. Jiné země (např. Belgie, Finsko, Francie, Řecko) poskytly určitá data na regionální nebo místní úrovni/úrovni škol. V jiných případech (např. Česká republika, Portugalsko, Velká Británie (Anglie)) poskytnutá data vypovídají o národní úrovni. Data, která pro jednotlivé země shromáždili experti, vypovídají buď o počtu a procentuálním zastoupení žáků-imigrantů se SVP na národní, federální, regionální a/nebo místní úrovni, nebo vypovídají o konkrétním počtu a



procentuálním zastoupení v různých municipalitách a/nebo školách. V důsledku toho nelze tato data snadno srovnávat a není možné je uspořádat do formy tabulky.


Detailnější informace o specifických údajích o situaci na národní a místní úrovni v jednotlivých zúčastněných zemích jsou k dispozici v národních zprávách na stránkách projektu Agentury.

Vyjdeme-li z výše uvedených informací, mnoho národních zpráv ukazuje, že v souvislosti s žáky-imigranty jsme svědky značné disproporce, která se projevuje v jejich nedostatečném či nadměrném zastoupení ve speciálním vzdělávání. V některých zemích, například Velké Británii (Anglii), to představuje zdroj velkého znepokojení už přes 30 let. V 70. letech 20. století existovaly důkazy o nadměrném počtu dětí, které do Británie (Anglie) imigrovaly z Karibských ostrovů a které byly umístěny do speciálních škol. Jiné země (např. Belgie, Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko) uvedly, že v mnoha municipalitách je relativně vyšší počet žáků-imigrantů ve speciálním vzdělávání a jejich počet roste ve vyšších úrovních vzdělávání (konec primárního a post primárního stupně). Studie provedená v Oslu v roce 1998 prokázala, že žáci-imigranti byli nadměrně zastoupeni ve všech formách speciálního vzdělávání (Nordahl, Øverland, 1998).

Navíc je procentuální zastoupení žáků-imigrantů se SVP ve speciálních školách vyšší než žáků se SVP pocházejících z hostitelské země. Analogicky je proto situace opačná ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Švýcarská národní zpráva ukazuje, že toto nadměrné zastoupení v posledních 20 letech průběžně rostlo a že průměrný nárůst počtu žáků-imigrantů ve speciálních školách je mnohem výraznější, než celkový nárůst žáků-imigrantů zúčastňujících se povinné školní docházky.

Při zkoumání statistických informací ze zúčastněných municipalit/škol (např. z Finska, Rakouska, Řecka) vychází najevo jeden paradox. Ukazuje se, že v některých školách je více žáků-imigrantů se SVP než žáků se SVP, kteří z imigrantských rodin nepocházejí. V jiných municipalitách/školách je situace přesně opačná.

Jedním možným vysvětlením, které zúčastněné země navrhnou, je, že počet žáků se SVP studujících na jednotlivých školách je zcela náhodný. Je rovněž možné, že některé školy hodnotí pokrok žáka efektivněji než jiné. Jiné zprávy zdůrazňují, že rostoucí nabídka



---

speciálních tříd a zvyšující se stavy personálu pro speciální vzdělávání ovlivňují poptávku po této nabídce: pokud existuje nabídka, učitelé mají sklon ji využít, obzvláště pokud jiná podpora není k dispozici. A konečně zde existuje možnost, že se některé školy mohou mylně domnívat, že žáci-imigranti mají SVP, i když se ve skutečnosti se může pouze jednat o komunikační problém související s užíváním vyučovacího jazyka. Příliš časté zařazování do kategorie SVP je mnohdy spojeno s obtížemi se čtením a mluvením (ale i s jinými faktory).

Na druhou stranu je možné, že u žáků-imigrantů se SVP nejsou speciální vzdělávací potřeby zjištěny, protože škola problémy s učením, jazykem, čtením a pravopisem vysvětluje jako nedostatečnou kompetenci v jazyce hostitelské země. Zdá se, že největší obtíž spočívá v rozlišení žáků-imigrantů, kteří potřebují jazykovou pomoc při vzdělávání, od žáků-imigrantů, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Nedávná studie z Velké Británie (Anglie) zkoumala celou populaci žáků v anglických státních školách (cca 6,5 miliónů žáků) a zjistila, že situace je mnohem složitější (Lindsay, Pather, Strand, 2006). Stručně řečeno se identifikace SVP nebo konkrétního druhu SVP u žáků z různých menšinových etnických skupin lišila velmi komplikovaným způsobem. Několik závěrů je důležitých: Za prvé studie ukázala, že se různé etnické minoritní skupiny od sebe značně odlišují s ohledem na socio-ekonomické znevýhodnění. Například, zatímco 14,1% britských žáků bílé pleti mělo nárok na školní stravování zdarma (podpurný program škol pro děti z nižších socio-ekonomických tříd, který je chápán jako indikátor chudoby), u černošských žáků z karibské oblasti to bylo 30% a u černošských žáků afrického původu 43,8%.

Za druhé, když se zohlednil vliv socio-ekonomického znevýhodnění, genderu a věku, ukázaly se v podobnosti žáků se SVP z různých etnických minoritních skupin pozoruhodné zákonitosti. Procentuální zastoupení černošských žáků se SVP *nebylo* ve srovnání s procentem britských žáků bílé pleti se SVP zásadním způsobem odlišné. Avšak u černošských žáků původem z karibské oblasti byla pravděpodobnost výskytu behaviorálních, emocionálních a sociálních poruch stále 1,5 krát vyšší. Pravděpodobnost, že děti s pákistánským a bangladéšským původem budou mít řadu různých typů SVP, byla nižší než u britských žáků bílé pleti. Avšak obzvláště v případě





pákistánských žáků byla pravděpodobnost výskytu sluchového a zrakového postižení a závažných a kombinovaných poruch učení přibližně 2,5 krát vyšší.

## **2.3 Poskytované vzdělávání**

Z národních zpráv vyplývá, že ve většině zemí je v souvislosti s rostoucím objemem imigrace do Evropy obecnou tendencí prosazovat politiku integrace založenou na principu respektování lidských práv a rovných příležitostí. Konkrétně se tato politika projevuje ve spektru možností vzdělávání nabízeného imigrantům a jejich rodinám, které je zaměřeno na osvojení si jazyka hostitelské země, získání zaměstnání a na integraci do místní společnosti. Do nabídky vzdělávání patří mimo jiné: jazykové kurzy, dostatečné možnosti dalšího vzdělávání a odborné přípravy, zlepšování situace žen a dívek, co se týče vzdělání a sociální situace, integrace do místního společenství, života v multikulturním prostředí a zlepšování interkulturních kompetencí, integrace prostřednictvím sportovních aktivit atd.

Z toho vyplývá, že ve většině evropských zemí mají žáci-imigranti v rámci obecné vzdělávací politiky stejná práva na předškolní, povinné a vyšší vzdělávání jako žáci hostitelského státu. Jinými slovy, na všechny žáky, včetně žáků-imigrantů – se vztahuje stejná školská legislativa a další předpisy.

V souladu s obecnou vzdělávací politikou národní zprávy jasně ukazují, že nabídka vzdělávání poskytovaná žákům se SVP se vztahuje rovněž na žáky-imigranty se SVP. Žáci-imigranti mají tedy podle školské legislativy a předpisů ve většině evropských zemí nárok na stejné speciální vzdělávání a mají na národní, regionální i místní úrovni k dispozici stejné poskytované vzdělávání a služby, jako mají žáci původem z hostitelské země. Žákům-imigrantům se SVP se ve většině zemí, o kterých tato zpráva pojednává, dostává stejných služeb jako jiným žákům.

Navíc mají nárok na dodatečné vzdělávání, které lze rozdělit do dvou kategorií: vzdělávání zaměřené na všechny žáky-imigranty a vzdělávání zaměřené specificky na žáky-imigranty se SVP. V obou případech je v různých zemích na národní, regionální a i místní úrovni k dispozici různorodá nabídka. Následující kapitoly popisují nabídku vzdělávání zjištěnou v každé z obou zmíněných kategoriích.



### 2.3.1 Vzdělávání cílené na žáky-imigranty

- Speciální příjmová pracoviště: na místní úrovni a i na úrovni školy, jehož úkolem je přijmout zejména čerstvé imigranty a pracovat s nimi;
- Přípravné či přijímací třídy pro žáky-imigranty: většinou pro čerstvé imigranty a žáky, kteří neovládají jazyk hostitelské země. Žákům je poskytnuta nástavbová jazyková příprava trvající většinou až jeden rok, která má za cíl, aby se žák jazyk naučil a seznámil se s kulturou hostitelské země. Po té žák zahájí vzdělávání, které je pro něj nevhodnější;
- Azylová centra: pro žadatele o azyl a uprchlíky, kde se nacházejí také školy pro jejich děti;
- Jazykový screening zaměřený na všechny bilingvní žáky, kteří ve škole začínají, který má za cíl zjistit úroveň jejich kompetencí v jazyce hostitelské země a na základě výsledků případně přizpůsobit výuku;
- Intenzivní jazykové kurzy s cílem, aby se žák naučil jazyk hostitelské země;
- Odborná multikulturní centra: Většinou je na místní úrovni jedna škola, která je určena pro příjem žáků-imigrantů;
- Kulturní tlumočníci: obvykle učitelé rodného jazyka žáka, kteří vytvářejí kulturní most mezi rodinami imigrantů a společenstvím ve škole;
- Aktivity týkající se domácích úkolů: Žákům je po skončení vyučování k dispozici pomoc při vypracovávání domácích úkolů;
- Vzdělávání s podporou: Žáci mají příležitost získat více individuální pomoci a podpory v menší skupině;
- Školní asistenti: Někteří asistenti jsou původem imigranti a mohou žákovi pomáhat v jeho rodném jazyce;
- Tlumočnické služby: dostupné pro diskuze mezi personálem školy a rodiči imigrantského původu;
- Interkulturní programy pro všechny děti: uskutečňované na různých stupních vzdělávání s cílem rozvinout sociální, kognitivní, emoční a instrumentální dovednosti, povědomí o existenci různých jazyků a jazykové a komunikační dovednosti;



- Poskytování informací rodičům o službách týkajících se výuky a vzdělávání: Takové informační letáky jsou obvykle přeloženy do různých cizích jazyků (především do těch nejběžnějších);
- Dodatečná podpora ve výuce, využití materiálů pro multikulturní vzdělávání, poskytování poradenství v oblasti vzdělávání a volby povolání, vývoj a využívání upravených učebnic a materiálů, interaktivních materiálů na internetu atd.;
- Vstupní a průběžná interkulturní odborná příprava učitelů.

V národních zprávách se jasně uznává důležitost hodnot, které si žáci-imigranti a jejich rodiny s sebou přinášejí, pro rozvinutí pojetí sebe sama, rozvinutí jejich identity a pro zvýšení jejich motivace se učit.

Některé země zákonem zaručují asistenci v rodném jazyce a výuku mateřského jazyka v předškolním, povinném i vyšším vzdělávání. To odpovídá zjištěným výsledkům výzkumů, které ukazují, že obzvláště v raném dětství zlepšuje výuka rodného jazyka žákův výkon a výsledky ve škole. Kromě toho může být žákům v případě potřeby k dispozici výuka v rodném jazyce v jiných předmětech. Cílem je rozvinout žákovu sebedůvěru a podpořit jeho vývoj v bilingvního jedince s multikulturní identitou.

Ačkoli celá řada národních zpráv považuje dvojjazyčnou výuku za velmi pozitivní iniciativu, zdůrazňuje se zde také, že mezi zákonnými garancemi a skutečnou praxí existují rozdíly a že i v různých regionech/municipalitách téhož státu se strategie implementace těchto závazků liší.

### *2.3.2 Vzdělávání žáků-imigrantů s postižením/SVP*

Kromě výše zmíněného vzdělávání mají žáci-imigranti se SVP k dispozici dodatečné služby související s jejich specifickými potřebami. Většinou se jedná o tytéž služby, které jsou k dispozici jiným žákům se SVP a mohou zahrnovat následující:

- Žákům ve třídách hlavního vzdělávacího proudu je k dispozici podpora speciálního pedagoga;
- Žákům ve třídách hlavního vzdělávacího proudu je v omezeném rozsahu k dispozici podpora speciálního pedagoga i mimo výuku;
- Žáci chodí do tříd hlavního vzdělávacího proudu, ale také pro kratší či delší dobu do menších skupin pod vedením speciálního pedagoga;



- Žák i učitel mohou získat podporu místního poradenského centra integrované podpory či jiných odborníků;
- Pro žáky se sestavuje a používá individuální vzdělávací plán;
- Žáci jsou v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu zařazováni po část či celou dobu výuky do speciální třídy;
- Žáci se vzdělávají ve speciálních školách.

Hlavní problém podle většiny národních zpráv představuje skutečnost, že se uváděná opatření, aktivity a poskytované služby zaměřují izolovaně buď na skutečnost, že žák je imigrant, nebo že má SVP. Takových iniciativ a opatření, která by spojovala odborné znalosti a kompetence v obou oblastech, a tak zajistila, že realizovaná opatření podpoří oba aspekty a budou odpovídat veškerým potřebám žáka, není mnoho. Poskytovatelé služeb, školy, učitelé a odborníci mají s žáky-imigranty obecně málo zkušeností. Ještě méně jich je kvalifikovaných v obou dotčených oblastech: vzdělávání žáků-imigrantů a v oblasti speciálního vzdělávání. Bude tedy třeba pracovat na rozvoji odborných dovedností a metod práce, které vybaví učitele a další odborníky odpovídajícími kompetencemi pro řešení otázek souvisejících se SVP a imigrantským původem žáka.

### *2.3.3 Poskytované služby a odpovědnost*

Za opatření, kroky a iniciativy ve prospěch žáků-imigrantů se SVP jsou odpovědní různí poskytovatelé služeb. Poskytování služeb probíhá v souladu s centralizovaným či decentralizovaným obecným politickým či administrativním řízením a systémem vzdělávání uplatňovaným v různých evropských zemích.

Ve většině případů má obecnou odpovědnost ministerstvo školství, které definuje obecné národní cíle vzdělávací politiky a činnosti, vyhodnocuje výsledky a podporuje rozvoj kvality v této oblasti. V některých případech probíhá spolupráce s jinými relevantními ministerstvy (např. ministerstvem pro migraci a integraci).

V závislosti na úrovni a rozsahu decentralizace systému školství v různých zemích se rozložení zodpovědnosti zakládá na principu, kdy příslušné ministerstvo určí národní cíle vzdělávání, zatímco zodpovědností centrálních či federálních úřadů, municipalit a škol je zajistit, aby se kroky v oblasti vzdělávání uplatňovaly v souladu s legislativním rámcem a aby byly národní či federální cíle plněny.



Směrnice a rámce obsahů vzdělávání daného státu většinou specifikují hlavní výstupní hodnoty vzdělávání, zodpovědnost ve vztahu k různým aspektům aktivit ve vzdělávání a definují cíle vzdělávání. Každá municipalita či škola pak na základě tohoto rámce vytvoří plán pro systém vzdělávání na místní úrovni. V mnoha případech může škola pro dosažení stanovených cílů svobodně volit prostředky a zdroje a rovněž pro uvedení osnov do praxe existuje řada způsobů.

Na národní, regionální či místní úrovni se na vzdělávání a podpoře poskytované žákům-imigrantům se SVP podílejí různé služby a agentury. Mezi nejběžnější patří:

- Národní agentury pro vzdělávání;
- Národní agentury pro zlepšování situace ve školách;
- Národní instituty speciálního vzdělávání;
- Národní agentury pro speciální školy;
- Vysoké školy (např. pro odbornou přípravu učitelů);
- Národní organizace etnických minoritních skupin;
- Centra zdravotnických a sociálních služeb;
- Poradenská a diagnostická centra;
- Centra pro vývoj výukových materiálů;
- Centra integrované podpory;
- Služby psychologického poradenství v oblasti vzdělávání;
- Síť škol, sociálních agentur a organizací, municipality atd.;
- Rehabilitační centra;
- Interkulturní centra;
- Náboženská sdružení.

V některých municipalitách s vysokým počtem žáků-imigrantů se vzdělávání pro tyto žáky zvlášť plánuje a připravují se speciální koordinátoři. V jiných municipalitách toto provádí zvláštní tým expertů na multikulturní vzdělávání z různých úrovní vzdělávání: vzdělávání a péče v raném dětství, primárního vzdělávání, odborného školství a vzdělávání dospělých. Činnost tohoto týmu směřuje k vytvoření



efektivních podob podpory podmínek rozvoje a vzdělávání žáků-imigrantů s perspektivou celoživotního vzdělávání.

Ve městech s vysokým počtem imigrantských rodin mnohdy velkou většinu takových dětí z celého města přijímá několik škol. Proto pak v několika školách představují 80% populace žáci-imigranti. To přináší nebezpečí vytváření „ghett“. Příklad strategie, jak předejít těmto tzv. školním ghettům, najdeme v Dánsku, kde zákony umožňují žákům s odlišným etnickým původem zápis do jiných škol než spádových.

#### *2.3.4 Spolupráce mezi poskytovateli služeb*

Všechny národní zprávy zřetelně vyslovují důležitost spolupráce mezi různými sektory, úrovněmi a činiteli, kteří se podílejí na řízení oblasti vzdělávání žáků-imigrantů se SVP. Aktivní spolupráce mezi vzdělávacími, sociálními a zdravotnickými službami, mezi orgány působícími v oblasti práce s mladistvými, vzdělávání a péče v raném dětství, sociálních služeb pro děti, zdravotnictví, sociální práce atd., je považována za jednu ze základních podmínek. Nedostatečná spolupráce mezi zúčastněnými poskytovateli služeb je v mnoha zemích hlavní překážkou dosažení odpovídající efektivity vzdělávání žáků-imigrantů se SVP.

#### *2.3.5 Informace pro rodiče a jejich zapojení*

V evropských zemích se v oblasti poskytování informací rodičům a rozsahu jejich zapojení uplatňují různá opatření, která mají za cíl pomoci žákům-imigrantům a jejich rodinám při zápisu do škol, přivykání novému prostředí a pomoc při získávání informací o možnostech volby v rámci vzdělávacího systému. Vzdělávání rodičů s imigrantským původem se věnuje málo pozornosti. Hlavní důraz se klade na šíření informací. Úroveň zapojení rodičů se v jednotlivých státech, municipalitách, a dokonce i v jednotlivých školách téhož státu značně liší.

Mezi různé typy opatření patří:

- Psané či multimediální materiály (tzn. DVD) v různých jazycích (většinou v nejběžnějších cizích jazycích) o systému vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu a speciálního vzdělávání, poskytovaných službách, osnovách atd.;




- Organizování informačních dní na úrovni municipality či školy za asistence tlumočnicků za účelem poskytnout informace o systému vzdělávání, službách pro žáky-imigranty, o osnovách atd.;
- Přítomnost tlumočnicků v situacích, kdy komunikuje škola s rodinou a v některých případech i při schůzkách učitelů s rodiči. Tlumočení je také v případě potřeby poskytováno při zvláštních úvodních schůzkách s nově příchozími rodinami, kde se dozvědí, jaká práva mají vzhledem ke školní a předškolní výchově a jaké hodnoty stojí v základech národního kurikula;
- Pro spolupráci s rodinami jsou k dispozici učitelé jejich rodného jazyka či asistenti;
- Setkání s organizacemi, které se angažují ve věci imigrantských rodin a na které se rodiny mohou na začátku a v průběhu vzdělávání jejich dítěte obrátit se svými dotazy a žádostmi o informace;
- Kurzy jazyka hostitelské země;
- V několika případech asociace rodičů kontaktují rodiče žáků-imigrantů.

Většina národních zpráv zdůrazňuje důležitost spolupráce školy s rodinami, aby se v rámci školní komunity dosáhlo nejlepšího a nejvyváženějšího rozvoje a integrace žáků-imigrantů. Také zdůrazňují, že tento proces je časově náročný a že bude třeba více pracovat na skutečném zapojení rodičů do aktivit škol.

### *2.3.6 Financování služeb*

Popsat do detailů okolnosti financování služeb, které jsou k dispozici žákům-imigrantům a jejich rodinám, je obtížné. Důvodem je zejména ta skutečnost, že ve většině zemí jsou služby k dispozici všem žákům se SVP bez ohledu na jejich původ nebo status. Ministerstvo školství a další ministerstva zodpovědná za politiku integrace a inkluze žáků-imigrantů se SVP poskytují finance pro podporu dalších relevantních aktivit a projektů. Ve většině případů mají školy a místní úřady nejlepší předpoklady pro určení priorit v dané oblasti a pro získávání vládních grantů zahrnujících veškeré potřebné služby (s určitými omezeními účelu, na které jsou použity). Dostatečné prostředky jsou poskytovány na realizaci aktivit k podpoře integrace, stejně jako na programy zaměřené na eliminaci znevýhodnění a jazykových problémů. Tyto investice mimo jiné pokrývají náklady na přípravné ročníky, předškolní výchovu, základní a střední vzdělávání,



---

služby v oblasti uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb, na podporu jazykových kurzů a výuku rodného jazyka. Pokrývá též finanční prostředky na realizaci projektů základních a středních škol, které se zaměřují na odstranění jazykových problémů u nově příchozích žáků-imigrantů, projektů zaměřených na zapojení rodičů, na realizaci opatření podporujících přechod na jiné stupně vzdělávání, rozvoj odborné způsobilosti učitelů jazyků, na podporu iniciativ vedoucích ke snížení počtu žáků, kteří školu nedokončí a nezískají vzdělání atd.

Přístup k financování, který používají některé municipality (např. v Holandsku), tzv. „rozpočet na žáka“, se zdá být v případě žáků-imigrantů se SVP efektivní. V pozadí této iniciativy je myšlenka změnit financování ze systému orientovaného na poskytované služby na systém, kde jsou prostředky směřovány na osobu, která služby potřebuje. Jinými slovy financování orientované na poptávku. Žáci mohou finanční zdroje přinést s sebou do školy, kterou si vyberou, či do které chodí.

Nicméně financování orientované na poptávku jiné národní zprávy hodnotí kriticky. Někteří autoři (např. Bleidick, Rath a Schuck, 1995) hovoří o problematickém dilematu „nálepkování za účelem láskat finance“, kdy školy mohou zdroje na řešení komplikovaných situací (jako je zvýšená imigrace) získat prostředky pouze tehdy, pokud jsou žáci označeni za odlišné, postižené nebo se SVP.

V některých švýcarských kantonech byl zaveden systém odlišný: Místo označování jednotlivých žáků nedostatky či SVP dostávají školy finanční prostředky na základě socio-ekonomického statusu jejich žáků. Tím se upřednostní školy v oblastech s vysokou nezaměstnaností a méně rodinami bydlícími samostatně, školy, které přijímají více žáků-imigrantů. Sociální index, podle kterého se prostředky přidělují, byl vyvinut na empirickém základě (Milic, 1997, 1998). Škola se pak sama rozhodne, na co ony dodatečné prostředky použije, například zmenšení tříd hlavního vzdělávacího proudu, zaměstnání speciálních pedagogů či vyslání jednotlivých žáků do speciálních programů.

Vyučování některých vyučovacích předmětů v rodném jazyce žáka představuje v mnoha zemích sporné téma. Někteří odborníci z praxe i výzkumu poukazují na vysoké náklady dvojazyčného vzdělávání a zpochybňují právní závazek státu ho organizovat. Navíc je obtížné





adekvátním způsobem zaručit právo na výuku v rodném jazyce, pokud se v zemi hovoří více než 100 jazyky. Někteří lidé z praxe rovněž zdůrazňují, že v této oblasti nemají učitelé dostatek odborné přípravy, zatímco jiní zdůrazňují potřebu individuálního přístupu s postupným přechodem z výuky v rodném jazyce k výuce v jazyce hostitelské země.

Je třeba rozlišovat mezi:

- Výukou v rodném jazyce uskutečňovanou odděleně a výukou v hlavním vzdělávacím proudu;
- Vysvětlováním v rodném jazyce žáka v průběhu výuky jazyka (např. prostřednictvím tlumočnicka);
- Poskytnutím dvojjazyčné výuky ve všech vyučovacích předmětech.

V některých zemích se o výše zmíněné otázce dvojjazyčné výuky uvažuje nejen ve vztahu k finančním prostředkům, ale také v kontextu vzdělávací politiky a ideologie týkající se národní identity země.

Druh a kvalita nabízených vzdělávacích služeb se liší mezi jednotlivými zeměmi i regiony a městy téhož státu. Podle zpráv je důvodem těchto rozdílů: národní či federální vzdělávací politika, centralizované či decentralizované řízení a související odpovědnost za poskytování vzdělávání, přiměřenost lidských a finančních zdrojů, spolupráce mezi službami a jejich poskytovateli, přiměřenost a koherence strategií, kompetentnost a pracovní nasazení lidí ve školství atd.

## **2.4 Podpůrná opatření**

Zprávy uvádějí hlavní obtíže, se kterými se školy, učitelé, žáci i jejich rodiny musí vyrovnávat při poskytování různých podpůrných opatření, která státy zajišťují žákům-migrantům se SVP, uvádějí ale i pozitivní výsledky těchto podpůrných opatření.

### *2.4.1 Hlavní problémy škol/učitelů*

Na vzniku hlavních obtíží škol, učitelů, žáků a jejich rodin se podle národních zpráv ve vzájemné interakci podílejí různé faktory. Všechny zprávy zřetelně konstatují, že vstupní zjišťování potřeb bilingvních žáků představuje pro školy a učitele značný problém.



Výsledky standardizovaných testů pro zjišťování potřeb a/nebo testů psychologických nejsou příliš spolehlivé a nepodávají přesný rozsah schopností a potenciálu žáka. Důvodem je zejména to, že byly vyvinuty a standardizovány pro monolingvní děti z hostitelské kultury, případně z jiných zemí, například USA.

V mnoha národních zprávách jsou reflektovány závěry výzkumů, například nesoulad míry zastoupení žáků-imigrantů ve speciálním vzdělávání. To vede k nadměrné či nedostatečné účasti těchto žáků na všech formách speciálního vzdělávání. Nadměrná účast většinou souvisí s problémy s jazykem, komunikací a čtením. Na druhou stranu je možné, že u žáků-imigrantů nejsou SVP zjištěny, protože škola problémy s učením, jazykem, čtením a pravopisem vysvětluje jako nedostatečnou kompetenci v jazyce hostitelské země. Zdá se, že školy a učitelé mají největší problém rozlišit mezi žáky, kteří potřebují pomoc s jazykem, a těmi, kteří mají speciální vzdělávací potřeby.

Zprávy naznačují, že v mnoha municipalitách a též na národní úrovni není ve školách k dispozici dostatečná podpora, která by žákům pomohla dosáhnout cílů stanovených osnovami. To je obtížné zejména v období, kdy se žák stále ještě učí základům jazyka hostitelské země. Zprávy uvádějí, že pro výuku různých vyučovacích předmětů v rodném jazyce žáka a pro výuku žáků-imigrantů se SVP existuje jen velmi málo materiálů. Žáci, kteří do hostitelské země přijedou ve věku 13–16 let, jimž se dostalo jen omezeného vzdělávání a mohou mít problém s gramotností, zažívají vážné problémy při zvládnání obsahu učiva. Podoba vzdělávání v zemi hostitelské a zemi původu žáka se zpravidla neshoduje a tato skutečnost vyvolává mnoho velkých problémů, které musí školy řešit v rámci strategií o poskytování podpory žákům.

Další otázkou je nedostatečná kompetentnost škol a učitelů obecně co se žáků-imigrantů a jejich vzdělávání týče. Ještě méně škol, zdá se, má zkušenosti s žáky, kteří jsou zároveň imigrantského původu a mají SVP.

Některé země uvádějí překážky, které vytváří postoj některých učitelů, kteří považují žáky-imigranty se SVP ve své třídě za další zátěž. Učitelé se mnohdy přizpůsobí pouze jednomu aspektu charakteristiky žáka: buď jeho SVP, nebo skutečnosti, že se jedná o žáka-imigranta. Učitelé někdy tyto dva aspekty prezentují jako



oddělené či protichůdné: národní zprávy například uváděly případy, kdy žákům s autismem nebyla umožněna výuka v jejich rodném jazyce. V těchto případech byly upřednostněny speciální potřeby žáka, které byly prezentovány jako překážka pro navštěvování výuky určené žákům-imigrantům. Je třeba, aby učitelé reflektovali novou situaci ve výuce a uzpůsobili jí svůj přístup k vyučování. Tato změna zahrnuje přehodnocení obsahu výuky, metod a postupů, výukových materiálů a pomůcek, zapojení rodičů atd. Navíc učitelé, kteří pracují s žáky-imigranty se SVP, mnohdy zapomínají na žákův původ, když mají během dne na starost tolik jiných věcí. Proto se soustředí na to, jak vyučovat žáka z perspektivy jeho SVP.

Některé národní zprávy poukazují na skutečnost, že obzvláště na středních školách existuje nebezpečí, že se žáci-imigranti se SVP dostanou pod negativní vliv některých žáků. Velkou pozornost by proto školy měly věnovat prevenci vzniku nežádoucího chování u svých žáků a prevenci možného páchaní trestných činů ze strany žáků. Účinným přístupem k řešení takového problému je např. aktivní příprava žáků k uplatnění na trhu práce. Podle švýcarské národní zprávy tu pak lze vidět další nebezpečí, a to v sociální segregaci ve školách, obzvláště pokud škola vydělí zvláštní třídy pro žáky se SVP či pro žáky, u kterých se očekávají slabší výsledky. Existuje riziko, že se žáci v takových třídách naučí od ostatních žáků něco, co se ne vždy považuje za sociálně přijatelné, a začnou se u nich vyskytovat nežádoucí projevy chování. Sociální inkluze všech žáků by mohlo být řešením, které zamezí vzniku podobných rizikových situací.

Závěrem zmiňme ještě jednu problematickou otázku, kterou mnoho zemí uvádí, totiž nedostatečnou spolupráci mezi poskytovateli služeb, které se podílejí na identifikaci a uplatnění intervenčních strategií zacílených na žáky-imigranty se SVP. V mnoha municipalitách navíc podle všeho chybí systematický monitoring a evaluace uplatňování interkulturních pedagogických metod.

Formy homogenity ve vzdělávání, jako je i případ oddělených tříd, můžeme chápat jako příčinu většího počtu sociálních problémů, zatímco inkluzivní přístup, který podporuje diverzitu ve vzdělávání, může představovat pro všechny žáky možnost k rozvoji jejich sociálních kompetencí.

## 2.4.2 Postoje k imigrantům

V některých školách existují vůči žákům-imigrantům rasistické a negativní nálady. Z národních zpráv vyplývá, že pro vzájemné sblížení žáků-imigrantů a žáků, kteří vyrůstali v hostitelské zemi nebylo dosud učiněno dost. Ve školách není uplatňován přístup dostatečně interkulturní. Ve zprávách se objevuje, že se žáci-imigranti se SVP cítí izolováni a že je mnohdy obtížné žáky-imigranty integrovat do třídy hlavního vzdělávacího proudu poté, co navštěvovali přípravné třídy.

Integrační proces vyžaduje od učitelů v hlavním vzdělávacím proudu vysokou míru flexibility. Národní zprávy uvádějí, že žáci-imigranti se SVP se často stávají obětí šikany.

Národní zprávy zdůrazňují, že pro rodiče je mnohdy obtížné pomáhat svým dětem s domácími úkoly, protože nemají dostatečné znalosti jazyka hostitelské země, nemají dostatečné vzdělání a/nebo proto, že jsou negramotní. Rodiče imigrantského původu ne vždy se školou aktivně spolupracují. Rodiče také mohou mít odlišné postoje ke speciálnímu vzdělávání a doplňující podpoře ve vyučování, než lidé vyrůstající v hostitelské zemi. Mohou speciální vzdělávání považovat za formu negativního nálepkování. Rodiče také mohou mít odlišné nároky na dívky a chlapce. Někteří se mohou domnívat, že vzdělávání dívek není tak důležité jako vzdělávání chlapců, a tak může vznikat konflikt mezi hodnotami rodiny a školy. Proto je třeba dojít ke společnému porozumění, stejně tak je důležité zdůraznit, že zlepšení spolupráce s rodinou a vyrovnání sociálních rozdílů patří mezi základní úkoly školy.

Podle národních zpráv může též vztah mezi kulturními a náboženskými otázkami představovat pro žáky-imigranty se SVP a jejich rodiny problém. Například způsob výuky v hostitelské zemi se může velice lišit od práce učitelů v zemi původu žáka. V některých kulturách se děti se SVP vůbec ve svém vývoji nepodporují, nebo se rodiče stydí, že je jejich dítě postižené. Kromě toho jsou mladiství, obzvláště dívky, mnohdy drženi doma, aby tu pomáhali s prací. Navíc je proces přizpůsobování u rodičů mnohdy velice komplikovaný a rodiče se často musí potýkat se sociálními problémy. Problémy dítěte pak můžou odrážet tuto komplikovanou situaci v rodině.



V jiných národních zprávách se zdůrazňuje, že největší problémy souvisejí se školami, které se nepřizpůsobí měnícímu se prostředí a specifikům svého žactva. Výsledkem jsou například situace, kdy se škola nachází v multikulturní oblasti, ale škola a učitelé i nadále směřují výuku k jednojazyčným žákům, a připravují tak všechny žáky na statickou a monokulturní budoucnost.

Politika bydlení pro obyvatele imigrantského původu v mnoha municipalitách vede k tomu, že ve stejné oblasti bydlí velký počet imigrantských rodin. Zvýšená populace imigrantů v jedné lokalitě může mít negativní dopady na integraci žáků do místní komunity. Naproti tomu jiné municipality přijímají pouze nízký počet žáků-imigrantů, a v důsledku toho poskytují místní školy takovým žákům jen velmi malou podporu. V mnoha případech není pro podporu žáků-imigrantů dostatek kvalifikovaných učitelů a ani prostředků.

Konečně pak mnohé zprávy konstatují, že kulturní a jazykové problémy jednoho či obou rodičů (a často i dítěte) mohou být příčinou obtíží při komunikaci se školou.


#### *2.4.3 Úspěchy/pozitivní výsledky podpůrných opatření*

Kromě těchto problémů můžeme v různých zemích konstatovat i celou řadu pozitivních výsledků podpůrných opatření, která jsou poskytována školám/školami, učitelům/učiteli a žákům-imigrantům se SVP. Níže uvádíme několik příkladů.

V mnoha zemích působí na úrovni municipalit koordinátoři pro různé stupně vzdělávání, kteří zodpovídají za plánování, organizaci a rozvoj vzdělávání žáků-imigrantů se SVP. Mohou zde rovněž působit odborníci na imigraci: psychologové, sociální pracovníci atd. Mnoho městských celků má k dispozici také konzultanty a koordinátory, kteří spolupracují se školami, učiteli a rodinami imigrantů.

Přítomnost specifických pracovníků, jako jsou například učitelé mateřského jazyka žáka a asistenti, učitelé jazyka hostitelské země jako druhého jazyka, učitelé přípravných tříd, spolupracující odborníci, pedagogové, kteří působí jako kulturní tlumočníci, a speciální pedagogové pro žáky-imigranty, je pro školy obecně důležité.

Zpracování a využívání individuálních vzdělávacích plánů pro žáky-imigranty se SVP se rovněž považuje za jedno z velmi důležitých podpůrných opatření. Dvojazyčná výchova je v některých městech



---

efektivní formou podpory. Zejména pro nově příchozí žáky se ukazuje jako efektivní takový systém, kdy žák-imigrant může postupovat v souladu se svým osobním studijním plánem namísto postupu podle daného obsahu vzdělávání v jednotlivých ročnících. Toto opatření přináší flexibilitu, co se doby a náplně studia týče, a také umožňuje, že žák není nucen opakovat ročník, jestliže nedosáhl všech výsledků stanovených pro daný ročník. Pro žáky-imigranty je v mnoha školách po vyučování k dispozici doplňková podpora a pomoc při vypracovávání domácích úkolů.

Vstřícný postoj ředitele školy hraje důležitou úlohu v úspěšnosti výuky žáků-imigrantů se SVP. Učitelé vyzdvihují význam týmové práce a podporu celého pedagogického sboru při vzdělávání žáků-imigrantů se SVP. Na úspěchu poskytované podpory mají značnou důležitost také odborné předpoklady a schopnosti učitelů. Někteří učitelé absolvovali kurzy, odbornou přípravu v rámci školy a konzultace týkající se poskytování podpory žákům-imigrantům, či žákům se SVP.

Výzkumy realizované v některých zemích (např. Maďarsku) přinesly závěr svědčící o významu náhodných a individuálních faktorů (především postoje učitelů, mobilita a vhodnost výběru odborníků) pro úspěšnou adaptaci žáků-imigrantů se SVP. Úspěch integrace žáka ve škole primárně závisí na osobnosti, odborném nasazení a pedagogické zkušenosti učitelů.

Včasná jazyková stimulace žáka-imigranta (např. dětí mezi 3–5 rokem) má pozitivní dopad na pozdější jazykový vývoj dítěte. Výzkumní pracovníci rovněž uznávají fakt, že jazyková stimulace vede k časnějšímu odhalení SVP u bilingvních dětí. V některých případech (např. ve Švédsku) studijní týmy vypracovaly program podpory osvojování jazyka u malých dětí. Tento program je založen na nejnovějších studiích a výzkumech.

Mezi některé principy tohoto programu patří: povzbuzování dítěte, aby hovořilo nejen jazykem hostitelské země, ale i jazykem rodným, pomoc dětem dosáhnout dobré jazykové úrovně, hodně s nimi mluvit a nechat mluvit i je, naslouchat a mít otevřený přístup, podpořit interakci s dospělými a vrstevníky, vést dialog, vytvořit bohaté a stimulující prostředí, pracovat v malých skupinkách, uznávat potenciál dětí a jejich rodin.




V jiných případech (např. ve švýcarském Zurichu) ukazují výsledky externí evaluace, že se kvalita multikulturních škol zlepšuje, pokud se školám jako celku poskytne podpora zaměřená na zvládnutí nárůstu populace žáků-imigrantů. Rodiče a široká veřejnost má na tyto školy lepší názor, všichni žáci – nejen imigranti – se lépe učí, učitelé významně rozvíjí své dovednosti, zlepšují svou týmovou práci a vyvíjejí společné vzdělávací strategie.

V některých zemích přijímají školy interkulturní přístup s cílem posílit sociální společenství všech dětí, zavádějí multijazykové programy pro posílení kognitivních, sociálních a emočních dovedností dětí. V jiných případech (např. v Portugalsku) odpovídá za všechna opatření, podporu a zjišťování potřeb učitel dotyčného žáka, což vede ke koordinaci veškerých služeb zaměřených na uspokojování potřeb žáka na úrovni školy hlavního vzdělávacího proudu. Poskytování podpory jazykových dovedností a podpory SVP je koordinováno prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Tato politika je považována za inkluzivní a podporuje využívání přístupu, který je orientovaný na dítě.

#### *2.4.4 Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu prostředí multikulturní třídy*

V odkazech na plánovanou či již provedenou evaluaci podpůrných opatření, která se soustřeďují na kombinaci SVP a imigrantského původu žáků, mnoho zemí uvedlo, že sice neexistuje velký počet kompletních studií na toto téma, na místní či národní úrovni však proběhlo/probíhá několik studií a evaluací menšího rozsahu. Níže uvádíme hlavní faktory a překážky úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu či oddělenému výukovému prostředí multikulturních tříd, jak je jednotlivé země uvedly a které vyplývají ze zmíněných méně rozsáhlých studií a evaluací.

Na úvod je třeba říci, že v mnoha školách bylo dosaženo inkluzivního učení, žáci-imigranti se SVP navštěvují místní školu spolu se svými vrstevníky. Je třeba zdůraznit, že takovýto úspěch vyžaduje, aby byly pro vzdělávání žáků-imigrantů se SVP poskytnuty potřebné finanční prostředky a odpovídající podpora. Důležitá je též možnost diverzifikace kurikula a možnost upravovat obsah výuky a využívat výukové materiály, které zohledňují zkušenost žáků-imigrantů se SVP. V některých vyučovacích předmětech je výhodné vytvořit menší výukové skupinky.



---

Osvědčilo se také zapojení učitelů mateřského jazyka žáka, účast asistentů, bilingvních učitelů, či speciálních pedagogů ve třídě.

Pozitivním faktorem pro inkluzivní výukové prostředí je také podpora ze strany ředitele školy a kladný přístup všech zaměstnanců školy. Důležitá je úvodní odborná příprava učitelů a jejich další vzdělávání. Pracovníci škol velmi kladně hodnotili otevřenost škol, ve kterých učitelé spolupracují navzájem a také s organizacemi a pracovníky mimo školství. V některých městských celcích je zastáván názor, že by přípravné třídy měly přijímat skupiny multikulturní, a nikoli pouze žáky jednoho či dvou různých etnických původů. Přítomnost zaměstnanců školy imigrantského původu se též obecně považuje za výhodné.

Pro proces inkluzivního vzdělávání má významnou důležitost využívání formativního hodnocení (například pozorování a hodnocení na základě portfolia) jako alternativy standardizovaných testů.

## 2.5 Hodnocení<sup>2</sup>

Ve většině zemí se v současné době věnuje velká pozornost hodnocení výsledků vzdělávání žáka v jazyce hostitelské země. Tento trend je dán potřebou podpořit rozvoj jazykové kompetence žáka od předškolního vzdělávání a připravit ho pro vstup do povinného vzdělávání. Jazykové dovednosti jsou pro úspěšné vzdělávání mimořádně důležité, a mnoho zemí proto využívá materiály pro testování úrovně těchto dovedností.

Ve všech zemích bylo vyvinuto velké množství nástrojů hodnocení a testů, které jsou přizpůsobeny situaci v dané zemi a jsou využívány pro hodnocení pokroku žáka, jeho akademických znalostí a také k určení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Většinou se jedná o standardizované nástroje hodnocení a testy, které byly vytvořeny především pro monolingvní žáky. Některé testy jsou přeložené do různých jazyků, ale v rámci překladu dochází k jejich změnám – jsou složitější (nebo jednodušší), větná struktura a skloňované formy se

---

<sup>2</sup> „Hodnocení“ označuje proces, kdy učitelé a další pracovníci systematicky sbírají a využívají informace o úrovni dosažených výsledků žáka a/nebo jeho pokroku v různých oblastech vzdělávacích zkušeností (akademických, behaviorálních a sociálních). Tato kapitola pojednává jak o *vstupním zjišťování potřeb*, které směřuje k určení žákových schopností a případných speciálních vzdělávacích potřeb, tak o *formativním hodnocení*, které má za cíl poskytnout učitelům informace o procesu učení žáka a být jim vodítkem v dalším postupu výuky.





jazykově liší. Proto míra obtížnosti daného slova či výrazu nemusí být v různých jazycích stejná, přestože může slovo mít tentýž zřejmý význam. Navíc i v případě, že jsou materiály přeložené do rodného jazyka žáka, mohou rozdíly mezi kulturou žáka a kulturou hostitelské země vytvořit překážku a ovlivnit výsledky testu.


V jiných případech při procesu hodnocení asistuje tlumočnick, který buď pouze překládá zadání testu a jeho obsah, nebo též vysvětluje mnohem více aspektů testu se záměrem eliminovat kulturní a socio ekonomické rozdíly. Někdy mohou být také požádáni rodiče, aby se tohoto úkolu sami ujali, ačkoli zasahování osoby, která je v emocionálním vztahu k žákovi je předmětem značné kritiky.

Pro omezení kulturních vlivů a důsledků úrovně jazykových dovedností při hodnocení využívají některé země ke zjištění kognitivních schopností žáka nástroje neverbální.

Problém, který uvádějí mnohé národní zprávy (např. Dánsko, Finsko, Kypr, Německo, Řecko, Švédsko), je, že nástroje hodnocení nejsou vytvořeny či uzpůsobeny pro žáky-imigranty a jejich užívání přináší řadu komplikací. Odborníci musí při interpretaci výsledků těchto testů postupovat velmi opatrně. Žáci-imigranti nemají stejné šance dosáhnout dobrých výsledků jako žáci z hostitelské země, protože mají omezenější jazykové a/nebo jiné dovednosti, které nástroj hodnocení vyžaduje. Psychologické nástroje a testy jsou jen málokdy přizpůsobeny tak, aby odpovídaly potřebám žáků-imigrantů v Evropě.

Efektivní stanovení individuálních potřeb žáka proto značně závisí na pracovníkovi, který je za proces hodnocení/zjišťování potřeb zodpovědný, a na jeho znalostech a schopnosti zohlednit při používání nástrojů hodnocení a vyhodnocování výsledků bilingvnost i multikulturní aspekty. I když v mnoha zemích tvoří bilingvní žáci více než 10% z celkového počtu všech žáků, neexistují žádná konkrétní pravidla či požadavky týkající se vzdělávání a požadavků na znalosti osob, které v tomto oboru pracují.

Aby se tento problém při hodnocení žáků-imigrantů se SVP podařilo překonat, je třeba při hodnocení/zjišťování potřeb uplatňovat holistický přístup, který zahrnuje celý proces učení a vývoje žáka. V mnoha případech učitelé jako nástroj hodnocení využívají hodnocení průběžné, stejně tak rozhovor s žáky a rodiči. Cíle stanovené pro učení žáka by měly vycházet z úrovně stávajících základních znalostí žáka, jeho dosavadních zkušeností se vzděláváním a měly by



---

zohledňovat i celkovou životní situaci žáka. V procesu hodnocení jsou důležité informace získané od rodičů i samotného žáka. V případě potřeby doplňujícího hodnocení/zjišťování potřeb, využívají školy hodnotící týmy, které jsou sestaveny z více odborníků. Proces hodnocení pak vyžaduje informace od všech učitelů, kteří se na výuce žáka podílejí (třídní učitel, učitelé předmětů, jazyka, učitel v přípravném ročníku, učitel rodného jazyka žáka a speciální pedagogové). Rovněž sociální pracovníci a psychologové se podílejí na procesu hodnocení a zjišťování a stanovování speciálních vzdělávacích potřeb a problémů v učení žáka.

V některých zemích a/nebo municipalitách (např. Finsku) někteří psychologové volí možnost kombinovat tradiční metody hodnocení/určování potřeb žáka s analýzou a vyhodnocováním vývoje jazykové kompetence žáka v druhém jazyce a někdy i využívají popis dovedností dítěte v jeho mateřském jazyce.

V případě potřeby doplňujícího hodnocení pro určení žákových SVP/problémů s učením je ve většině zemí žák školou či rodiči odkazován na pracoviště poskytující speciální služby v oblasti hodnocení/určování potřeb, diagnostiky a podpory (například pedagogicko psychologické poradny, centra integrované podpory, lékařsko-pedagogického centra, centra pro zjišťování potřeb atd.). Hodnocení/zjišťování potřeb probíhá na základě vyjádření školy a rodičů a pozorování, studií a testování dítěte, které provádějí příslušní odborníci (např. psychologové, pedagogové atd.), kteří škole a rodičům též poskytují poradenství týkající se vývoje dítěte a podpory, kterou specifické potřeby dítěte vyžadují.

Ve většině zemí rodiče nemají záznamy o vzdělávání dítěte v zemi původu (vysvědčení, výsledky hodnocení/zjišťování potřeb atd.), přestože jsou tyto dokumenty vyžadovány, když žák nastupuje do školy v hostitelské zemi. V případech, kdy není dostatek informací nebo existují pochybnosti o SVP žáka v okamžiku zápisu do školy v hostitelské zemi, proběhne dodatečné pedagogicko-psychologické hodnocení/zjišťování potřeb, které vychází z dostupných dokumentů ze země původu a/nebo se využívá doplňkových testů k určení žákových schopností a pro účely rozhodování o případné potřebě podpůrných opatření.

V případě, že rodiče nejsou spokojeni s rozhodnutím místních úřadů ohledně hodnocení a doplňkových podpůrných službách poskytovaných jejich dítěti se SVP, mají v některých zemích, např.



Velké Británii (Anglii, Skotsku a Walesu), právo obrátit se na soud (či jiný orgán nebo organizaci řešící spory v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a postižení). Mohou vznést protest v případě, kdy příslušný úřad odmítne provést zjišťování potřeb nebo odmítne vydat „prohlášení o SVP“, ve kterém se stanovují a popisují dodatečné pedagogické služby, které dítě potřebuje, nebo mohou vyjádřit svou nespokojenost s navrhovanými službami či umístěním dítěte v určité škole.

Na hodnocení/zjišťování potřeb žáků-imigrantů se SVP se v souladu s různými předpisy a metodami jednotlivých zemí účastní celá řada poskytovatelů služeb a odborníků. Potřeby a schopnosti žáka obvykle nejprve pozoruje a hodnotí učitel. Speciální potřeby se pak zjišťují ve spolupráci se speciálními pedagogy.

V mnoha případech se na postupech hodnocení/zjišťování potřeb podílí tým všech učitelů, kteří žáka-imigranta vyučují (učitel v přípravné třídě, učitel rodného jazyka žáka, jazyka hostitelské země, speciální pedagog atd.). V případě potřeby se na procesu hodnocení/zjišťování potřeb mohou podílet také další odborníci (psycholog, zdravotní sestra, sociální pracovník, logoped, lékař atd.), pracovníci sociálních služeb municipality/školy nebo speciální školy, resp. místního centra integrované podpory. Je důležité, aby se procesu hodnocení/zjišťování potřeb účastnili i rodiče. Pokud je třeba, může škola poskytnout radu a pomoc žákovi i rodičům, nasměrovat je na další služby v oblasti speciálních potřeb, rehabilitace, sociálních a zdravotnických služeb, pomoci místních center integrované podpory, center zjišťování potřeb/diagnostiky/podpory, institutů speciálního vzdělávání atd.

Na základě výsledků hodnocení/zjišťování potřeb žáka přijmou (ve většině případů) místní školské úřady ve spolupráci se zúčastněnými poskytovateli služeb rozhodnutí ohledně speciálně pedagogické podpory, kterou žák potřebuje. Následně je zformulován plán, ve kterém je podrobně popsáno, jakou odpovídající podporu bude žák s ohledem na své vzdělávací potřeby vyžadovat.

Veškeré informace obsažené v této kapitole vycházejí z údajů uvedených v národních zprávách a podtrhují složitost vztahu mezi SVP a imigrantským původem žáka a jeho rodiny. Složitost vztahu mohou ovlivňovat různé parametry, jako je socio-kulturní zázemí, kulturní a jiné společenské normy, náboženské vyznání, gender, ekonomické faktory atd.



### 3. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ANALÝZY

Praktická analýza pro tuto studii je založena na výsledcích prezentací a diskuzí, které proběhly v průběhu šesti návštěv uskutečněných v rámci tohoto projektu v Malmö (Švédsko), Athénách (Řecko), Paříži (Francie), Bruselu (Belgie), Amsterdamu (Nizozemsko) a Varšavě (Polsko). Místa k navštívení se vybírala podle tří hlavních kritérií:

- a) Ochota země vytvořit v průběhu studijních návštěv podmínky pro realizaci praktické analýzy;
- b) Zeměpisná poloha země ukazující diverzitu kultury a přístupu ke vzdělávání;
- c) Tradice imigrace – kombinace míst s dlouhou tradicí imigrace a míst, pro něž je imigrace fenoménem relativně novým.

Cílem těchto návštěv bylo vidět v praxi situaci žáků-imigrantů se SVP v různých vzdělávacích podmínkách a ve vztahu k pěti oblastem zkoumaným naší analýzou.

Všichni pracovníci, kteří se podíleli na návštěvách v jednotlivých hostitelských zemích, byli předem informováni o projektu i o pěti oblastech, které chtěli odborníci analyzovat a probírat na praktické úrovni při návštěvě. Všechny návštěvy probíhaly stejně: úvod k tématu přednesený místními a/nebo národními odborníky, představení místa návštěvy hostiteli, návštěvy a diskuze s hostitelskými pracovníky a následná diskuze a předběžná analýza skupinou odborníků

Přestože všechny návštěvy probíhaly podle stejného modelu, zahrnula každá země, vzhledem k vědomí důležitosti jednotlivých aktérů podílejících se na vzdělávání žáků-imigrantů se SVP, do návštěvy také jednoho z následujících účastníků, rozhodující aktérů v procesu vzdělávání: rodiny, pracovníky, kteří nevyučují, pracovníky z center pro zjišťování potřeb žáků a politické činitele.

Než shrneme hlavní charakteristiky jednotlivých navštívených míst, je třeba zdůraznit, že všichni pracovníci ze všech navštívených lokalit byli velice otevření a ochotní sdílet své zkušenosti, úspěchy i těžkosti s pracovníky z ostatních zemí. Všichni vykazovali vysokou úroveň pracovního nasazení.



### 3.1 Představení a hlavní charakteristiky navštívených míst

Výsledky z jednotlivých návštěv budou představeny nejprve krátkým úvodem ke každému místu a poté obecným komentářem. Podrobnější informace a kontakt na navštívené školy a místa v šesti navštívených zemích je možné nalézt na k tomu určených agenturních webových stránkách, kde jsou k dispozici veškeré informace z návštěvy v každé zemi: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)


Kontaktní informace navštívených míst jsou také uvedeny v seznamu na konci této zprávy.

#### 3.1.1 Malmö (Švédsko)

První návštěva proběhla v Malmö, které bylo jediným místem, kde odborníci nenavštěvovali vzdělávací centra, nýbrž se setkali a diskutovali s pracovníky ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu (pro žáky ve věku 7 až 16 let) a pracovníky z podpůrného centra.

Hostitelští pracovníci byli všichni z Rosengårdu, což je část města Malmö, které je jedním z nejdůležitějších švédských multikulturních měst a kde je zhruba 34% obyvatel imigrantů. Vyskytuje se u nich vysoká míra nezaměstnanosti, která může v Rosengårdu dosáhnout i 80%. Ve Švédsku pochází žáci-imigranti převážně ze zemí Blízkého východu a bývalé Jugoslávie. V rosengårdských školách je vysoká koncentrace žáků s tímto etnickým původem. Předškolní třídy, kam lze chodit od šesti let, navíc v Rosengårdu navštěvují zejména děti imigrantského původu.

Švédsko má velmi decentralizovaný vzdělávací systém, jednotlivé obce jsou velmi samostatné a mají velké kompetence ohledně implementace vzdělávání. Co se týče Malmö, poskytuje městská rada peníze navíc na podporu cizinců. Žáci a jejich rodiny mají k dispozici širokou nabídku služeb, z nichž některé jsou přímo určeny imigrantům: migrační úřad, místní zdravotní střediska pro velmi malé děti, zdravotní střediska pro uprchlíky a imigranty, centra pro výuku mateřského jazyka atd. Na zapojení rodičů je kladen velký důraz, ale pracovníci sdělili, že s nimi někdy mají komunikační problémy. Rodiny imigrantů ne vždy rozumějí strukturu a funkci škol a vzdělávacího systému. Výsledkem je, že se rodiny a žáci podle svých slov někdy cítí segregovaní. Pro rodiny představuje důležitý



---

problém také to, že musí projít dlouhou procedurou, než je jim dovoleno v hostitelské zemi zůstat.

Co se týče škol, mají děti a mládež, jejichž rodným jazykem není švédština, ze zákona právo na výuku svého rodného jazyka při základním a středním vzdělávání. Cílem je pomoci dětem a mládeži prohloubit znalost mateřského jazyka a získat možnost naučit se více o své kultuře i o rozdílech a podobnostech mezi oběma kulturami. Pokud je to potřeba, mohou navíc žáci získat podporu v dalších předmětech ve svém mateřském jazyce. Podle zúčastněných pracovníků je někdy náročné najít učitele mateřského jazyka, zejména když se jedná o nepočetnou menšinovou skupinu. Pracovníci navíc tvrdili, že je velmi důležité učit a hodnotit znalost nejen švédštiny, ale i mateřského jazyka. Různá kulturní zázemí vyžadují různé způsoby učení a komunikace. Je potřeba, aby se ve školách o kulturní rozmanitosti hovořilo a aby se pozitivně podporovala.

Žáci-imigranti, kromě dětí se sluchovým postižením, které často dostávají zvláštní podporu a mohou navštěvovat zvláštní zařízení nebo programy, obvykle navštěvují školy hlavního vzdělávacího proudu. Žáci s mentálním postižením navštěvují speciální třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kde jim pomáhají pomocní učitelé a mobilní tým přímo ve třídách. Školy disponují kvalitními nástroji a pomocnými materiály pro učitele.

Učitelé i pracovníci podpůrného centra představili své jasné priority, jejichž součástí je i: vysoký důraz na intervenci v raném dětství, důležitost a potřeba spolupráce s rodiči, spolupráce s/mezi pracovníky školy a vytvoření dobré atmosféry ve škole. Tito dotazovaní také potvrzují, že vysoká koncentrace lidí s odlišným etnickým původem může vést k vytváření „ghett“.

### 3.1.2 Athény (Řecko)

Druhá návštěva se odehrála v jedné základní a jedné střední škole hlavního vzdělávacího proudu v Athénách. Tyto školy navštěvují žáci ve věku od 5 do 16 let. Součástí byla i návštěva v centru pro hodnocení potřeb žáků.

Základní školu navštěvuje celkem 110 žáků, z nichž 40 je žáků-imigrantů. Někteří z těchto 40 žáků měli drobné problémy s učením. Střední školu navštěvuje celkem 270 žáků, z nichž 25 je žáků-imigrantů, z nichž u dvou byly rozpoznány speciální vzdělávací




potřeby. Většina žáků pochází ze států, které nejsou členy EU – zejména z Albánie, Moldavska, Ukrajiny, Ruska, Afriky, Pákistánu, Spojených arabských emirátů a Turecka – a také z Rumunska, Polska a Bulharska.

Obě navštívené školy začalo v poslední době navštěvovat významné množství žáků-imigrantů z různých zemí. Často je složité žáky-imigranty poznat, protože rodiny mohou přijmout řecká jména. Tuto možnost dostaly rodiny imigrantů, aby se předešlo jakémukoli typu diskriminace, a zdá se, že u osob s dobrou znalostí řečtiny dobře funguje. Obě navštívené školy jsou otevřené multikulturalismu, jsou vůči němu citlivé a mají flexibilní přístup ke vzdělávání. Základní škola se snaží kontaktovat rodiny, aby je a jejich děti přivítala. Zaměstnanci školy navíc dostávají potřebnou podporu, aby uváděli inkluzi do praxe. Školy sice musejí dodržovat národní kurikulum, ale učitelé připravují individuální studijní plány pro všechny žáky. Pro nově příchozí žáky je k dispozici pozvolný a flexibilní integrační proces, jehož cílem je, aby se žáci naučili řecky. V průběhu prvního roku a půl nepodstupují žáci žádné písemné zkoušky, pouze ústní.

Potřeby žáků-imigrantů se SVP jsou zjišťovány centrem pro hodnocení potřeb žáků. To poskytne učitelům rady, jak mají potřebným způsobem upravit studijní plán. Podporu pro učitele představuje také psycholog a specializovaný učitel, který vyučuje zejména matematiku a řečtinu ve speciálních třídách, ve kterých je nejvýše pět žáků a rozsah výuky je maximálně deset hodin.

Navštívené centrum pro zjišťování potřeb žáků je nové. Poskytuje služby žákům ve 250 školách v Athénách za pomoci 18 pracovníků, kteří pracují interdisciplinárně. Jedná se o státní pracoviště zřízené ministerstvem školství, jehož služby jsou zdarma, čekací doba pro přijetí je ale jeden až dva roky. Všem žákům se SVP (Řekům i imigrantům) je poskytován stejný druh služeb. Úkoly se však modifikují s ohledem na rozdílnost jazyka a kultury. U žáků-imigrantů se SVP využívají pracovníci pozorování doma nebo ve škole, neformální, neverbální a formální testy. Někdy byly potřeby žáků zhodnoceny již v jejich zemi původu a jsou překládány do řečtiny, zároveň jsou však také znovu zjišťovány. Nová procedura zjišťování potřeb je plánována vždy po třech letech. Hodnocení potřeb žáků-imigrantů probíhá vždy ve škole.



---

Centrum spolupracuje, hlavně neformálně, s rodiči, školami a s ministerstvem školství. Rodiče dostávají závěrečné hodnocení potřeb žáka a mohou je škole poskytnout nebo nikoli. Oslovení pracovníci zmiňovali, že rodinám často chybí informace v jejich rodném jazyce, a že tento fakt může způsobovat komunikační problémy. Spolupráce mezi školami a centrem je založena na doporučeních poskytnutých pracovníkům školy, která však nemá povinnost se jimi řídit. Jako důvod učitelé někdy uvádějí nedostatek zdrojů a nutnost pracovat ve třídách s příliš mnoha žáky. Centrum také připravuje doporučení pro ministerstvo školství týkající se požadovaného typu podpory a potřebných prostředků, které je třeba poskytnout žákům a školám.

Přestože zvyšující se množství žáků-imigrantů je pro obě školy poměrně novou situací, odhodlanost a nasazení jejich třídních i dalších učitelů hraje důležitou pozitivní roli. Obě školy zavedly flexibilní studijní plány, rozvinuly kooperativní výuku a začaly spolupracovat a sdílet odpovědnosti s dalšími organizacemi.

### 3.1.3 Paříž (Francie)

Třetí návštěva proběhla v Paříži ve čtyřech základních školách a mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Věk jejich žáků je od tří do jedenácti let. Jedna ze škol měla speciální integrační třídu „CLIS“ (Classe d’Intégration Spécialisée). Tato třída postupuje podle integračního programu, který poskytuje podporu žákům se SVP v běžných třídách, v kombinaci s podporou dostupnou flexibilně.

Všechny čtyři školy se nacházejí ve stejné oblasti, vzdělávání imigrantů je zde prioritou z je zde vysoká hustota populace imigrantů. Velké množství rodin tady žije ve složitých ekonomických podmínkách a potýká se s nezaměstnaností. Školy navštěvuje celkem asi 680 žáků a 85% z nich jsou žáci-imigranti. Většina těchto žáků pochází ze severní a západní Afriky, zejména z bývalých francouzských kolonií, ale také z Asie a menší množství také z evropských zemí. 50% z nich je ve škole podporováno speciálními pedagogy nebo lékařsko-psychologickými centry mimo školu a 12 žáků navštěvuje CLIS. Školy ve spolupráci s místními spolky organizují velké množství volnočasových aktivit po výuce nebo v době školních prázdnin, aby žáci měli možnost poznat činnosti, které jim jejich rodiny nemohou zajistit. Žáci z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem mají slevu na všechny školní aktivity a nárok






na oběd zdarma během školního dne. Přesto učitelé pociťují, že tato finanční podpora nedostačuje potřebám škol.

Navštívené školy úzce spolupracují s „Centrem pro podporu, interakci a výzkum v oblasti etnopsychologie“, které je částečně financováno magistrátem. V tomto centru pracuje psycholog a čtyři kulturní mediátoři, jejichž rolí je sloužit jako prostředníci mezi školou a rodiči. Zaměstnanci centra pomáhají zaměstnancům škol a poskytují své služby rodinám, když mají děti problémy s učením. Setkávají se s rodinami dvakrát měsíčně ve školách mimo výuku. Znalost a chápání kultury původu žáka jsou považovány za důležité pro lepší podporu dítěte, rodiny, a v důsledku toho i školy. Všechny školy jsou otevřené spolupráci s rodiči. Rodiče byli přítomni a podíleli se na návštěvě odborníků a poskytovali informace důležité pro pochopení reakcí žáků. Žáci se zapisují do škol podle místa bydliště, rodiče nemají možnost výběru.

Žáci-imigranti navštěvují vzdělávací instituce hlavního vzdělávacího proudu. Když mají problémy s učením, zůstávají ve své škole, ale dostane se jim podpory speciálních pedagogů a dalších odborníků. Školy mají zjednodušené upravené učebnice pro žáky se SVP. Když žák dosáhne očekávané studijní úrovně, podpora ustává, ale pokud jeho těžkosti trvají, nabídne školní psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem rodičům možnost zhodnocení potřeb žáka. V případě, že nabídka školy nedostačuje potřebám žáka nebo ji rodiče odmítnou, může být zapojena externí služba v oblasti sociální nebo zdravotnické. Ta se setká s rodinou a žákem, zhodnotí jeho potřeby a může přistoupit k určitému druhu terapie (například v případě žáků se sluchovým postižením). Jiné druhy zásahů z venku mohou přijít na řadu v případě pohybových problémů nebo duševní poruchy. Zhodnocení potřeb žáka může také vést k jeho umístění do speciální třídy.

Jazykem výuky a učebnic je francouzština. Přestože někteří žáci mají nízkou znalost francouzštiny, je v této oblasti velmi málo škol, které mají přípravné třídy zaměřené na zlepšování jazykových schopností v jazyce hostitelské země. Žáci zde mohou navštěvovat lekce francouzštiny po dobu tří měsíců až jednoho roku a poté se vracejí do svých škol. Výuka mateřského jazyka tu není považována za relevantní ani učiteli imigrantského původu. Ovládnutí jazyka hostitelské země se zde zdá být nejvyšší prioritou.



---

Ve školách byla dobrá atmosféra a dostatek dobře uspořádaného prostoru, v němž se žáci pohybují. Organizace školních aktivit je pečlivě plánována podle potřeb žáků. Učitelé nadnesli několik otázek, které je potřeba řešit: vyšší finanční podpora, větší množství praktických školení učitelů a problém náboru učitelů do škol v oblastech považovaných za „problematické“.

### 3.1.4 Brusel (Belgie)

Čtvrtá návštěva proběhla ve dvou frankofonních školách v Bruselu – jedné běžné základní škole a jedné speciální – a ve vlámském centru pro hodnocení potřeb žáků. Obě školy navštěvují žáci ve věku 2,5 až 14 let.

Před návštěvou měla skupina odborníků možnost dvou setkání s jednou rodinou a s několika mladými lidmi s odlišným etnickým původem a debatovat s nimi. Rodiče pojmenovali překážky, se kterými se musejí potýkat, pokud chtějí pro své dítě co nejlepší podporu při speciálním vzdělávání a zařazení do běžného vzdělávacího systému, a hovořili též o nutnosti bojovat proti nepřímému rasismu. Mladí lidé tyto názory sdíleli, ale měli také obavy týkající se vlastní identity. Ke které kultuře tedy patří? Někdy se cítí odmítnutí hostitelskou zemí i svou etnickou skupinou. Domnívají se, že ve skutečnosti jsou součástí dvou odlišných kultur, což musí nejprve přijmout oni sami a poté i ostatní.

Navštívená základní škola hlavního vzdělávacího proudu se nachází v oblasti, kde žije velké množství imigrantů, zejména ze severní části Afriky, ale i z Asie, ze zemí mimo EU a částečně i z Jižní Ameriky. Škola, kterou navštěvuje přibližně 400 žáků z 57 různých zemí, klade na tento fakt velký důraz. Zavedla pět „vyrovnávacích“ tříd pro nově příchozí žáky, kteří je mohou navštěvovat po dobu maximálně jednoho roku, než jsou zařazeni do odpovídající třídy podle své školní úrovně. Žáci mohou být do těchto tříd zařazeni kdykoli během školního roku. Tyto třídy navštěvovalo v době pobytu expertů 80 žáků s téměř nulovou znalostí francouzštiny. Jazykové znalosti jsou hlavním kritériem při rozřazování do tříd. Zdálo se, že žáci neměli žádné speciální vzdělávací potřeby, nýbrž jen problémy týkající se jazyka. Žáci v těchto třídách mluvili různými jazyky a byli promícháni, co se týče věku i schopností. Na prvním stupni, kde jsou tři různé úrovně, byl mezi učiteli jeden interkulturní pedagog. Na druhém stupni, kde je pět různých úrovní, byli pouze francouzští učitelé.




Atmosféra ve škole je velmi přátelská, žáci i učitelé se zdají být motivovaní. Součástí tradičního způsobu výuky jsou pevná pravidla a disciplína, ale tyto jsou dobře přijímány jako součást školní výuky, při které se uplatňuje směs autority a naprostého respektu k odlišnosti. Škola se podílela na pilotním projektu „Jazyk a kultura původu“, který spojuje francouzštinu s kulturou žáků imigrantů. Pokud tento projekt přinese pozitivní výsledky, bude realizován na dalších 80 školách ve francouzské komunitě v Belgii.

Učitelé mají velmi pozitivní přístup k rozdílnému kulturnímu zázemí jednotlivých žáků. Používají různé metody a didaktické přístupy k výuce jazyka hostitelské země a využívají také mnoho různých pedagogických nástrojů za účelem zjednodušení procesu učení a komunikace. Je však potřeba zdůraznit několik zjištění: výběr materiálů by měl zohledňovat nejen jazykovou úroveň žáků, ale také jejich věk. V některých konkrétních vyučovacích předmětech by bylo vhodné používat přizpůsobené učební texty. Budoucí přechod žáků do běžné třídy by mohlo též usnadnit častější setkávání žáků školy a žáků „normálních tříd“ při běžných školních aktivitách. Společná výuka vytváří nediskriminační ovzduší ve „vyrovňovacích“ třídách, a škola tak plní svou roli prvního kontaktního místa mezi různými kulturami a zeměmi. Společná výuka by také napomohla zapojení rodičů a rodin. Je velmi důležité zajistit dostatečný prostor pro dialog a poskytnout učitelům veškerou nutnou podporu.

Navštívená speciální škola byla základní školou a odborným učilištěm s 300 žáky, z nichž 60% je žáků-imigrantů. Jedná se o poměrně rozlehlou budovu s některými architektonickými překážkami. Žáci mají problémy s učením, poruchy chování a někteří mají tělesné postižení. Podle pracovníků školy navíc také často chybí komunikace s rodinami z důvodu jazykové bariéry. V některých případech dochází také k problémům v komunikaci s žáky-imigranty, protože veškerá výuka probíhá ve francouzštině. Pro překonání těchto potíží komunikují učitelé pomocí obrázkových knih. Problematika jazyka může ovlivňovat hodnocení žáků i přesto, že jsou si pracovníci školy této situace vědomi. Kontakt se školami hlavního vzdělávacího proudu označují učitelé jako omezený.

Organizace VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) je Asociace center pro podporu žáků a poradenství. Jejím hlavním úkolem je podporovat a koordinovat 48 sdružených regionálních center (CLB) a spolupracovat s nimi, nikoli pracovat



---

přímo se žáky a rodinami. Všechna centra poskytují své služby zdarma a jsou organizována a financována ministerstvem školství vlámské komunity. Centra CLB nabízejí podporu a konzultace žákům, rodičům, učitelům a základním a středním školám. Cílem VCLB je získat větší možnosti pro školy, učitele a rodiče. Snaží se posílit běžné školy, odstranit překážky ovlivňující/znemožňující konzultace, hledat preventivní strategie a podnikat různé kroky vedoucí k nestranné diagnóze potřeb žáků: eliminují rušivé faktory a zdůrazňují ty pozitivní. Podle pracovníků asociace mají žáci-imigranti i žáci původem z hostitelské země podobné problémy, pokud pocházejí ze stejných nízkých ekonomických poměrů, a vyjadřují názor, že co je dobré pro dítě imigranta, je dobré pro každé dítě. Žákům-imigrantům se SVP není věnována žádná zvláštní pozornost.

### *3.1.5. Amsterdam (Nizozemsko)*

Pátá návštěva proběhla v Amsterdamu ve dvou speciálních základních školách, jedné speciální střední škole kombinované s odborným učilištěm v pěti různých budovách a ve dvou diagnostických centrech. V průběhu návštěvy mohla skupina vyslechnout jednoho holandského poslance, který hovořil o problematice diskriminace a o řešeních, která mají diskriminaci zabránit a zajistit zvýšení kvality vzdělávání poskytovaného takto ohroženým žákům. Mimo jiné zdůraznil potřebu a význam předškolní a rané školní výchovy, jazykových kurzů a potřebu zvláštního rozpočtu na výuku žáků s nedostatečnými jazykovými znalostmi.

Do první navštívené základní školy dochází 320 žáků ve věku mezi 3 a 13 lety, z nichž asi 70% je žáků-imigrantů. Škola nabízí péči žákům s řečovými a jazykovými poruchami a poskytuje také peripatetickou podporu 180 žákům v dalších školách v Amsterdamu. Hlavním cílem je rozvíjení řečových a jazykových schopností. Někteří z žáků zahájili školní docházku v běžné škole, ale kvůli jazykovým problémům byli přeloženi do této speciální školy. Někteří žáci se sice vracejí do své původní školy hlavního vzdělávacího proudu, ale mnoho jich zůstane ve speciální škole po celé základní vzdělávání.

Rodiče mají možnost vybrat si školu, kam své dítě pošlou, i když pro rodiče – imigranty to nemusí být jednoduché. V blízké budoucnosti mají místní školy převzít odpovědnost za hodnocení potřeb žáků a za nalezení nejvhodnější školy pro ně ve spolupráci s rodiči.



Při výuce používá škola mnoho druhů vizuálních nástrojů a všemi prostředky se snaží rozšířit slovní zásobu žáků a usnadnit komunikaci s rodinami. Škola úzce spolupracuje s běžnými školami, kde provádí odbornou přípravu učitelů, poskytuje podporu a navazující služby. Zaměstnanci školy zdůraznili důležitost včasného zjištění potřeb žáků a včasnou intervenci.

Druhou navštívenou základní školu navštěvuje 153 žáků ve věku 4 až 12 let. Žáci na této škole mají vážné problémy s učením a komunikační problémy (např. autismus). 85% z nich jsou žáci-imigranti původem zejména z Afriky, Asie a několik málo z Evropy. 40 žáků je integrováno v běžných třídách. Škola podporuje rodiče v jejich výběru základní školy v blízkosti bydliště a poskytuje jim mobilní podporu a poradenství. V případě žáků s autismem integrovaných v běžných školách poskytují speciální pedagogové v rámci svého úvazku svým kolegům v těchto školách praktické konzultace a školení.

Navštívená škola využívá „inkluzivní praxi“ v tom smyslu, kdy žáci s autismem jsou integrováni ve smíšených skupinách, nikoli v samostatných. Všichni žáci mají svůj individuální studijní plán. Celá škola má dobře zavedený a intenzivně používaný systém „neverbální“ komunikace.

Škola klade velký důraz na zapojení rodičů do všech školních aktivit – vzdělávání, mimoškolních aktivit atd. Když je třeba, pomáhají při komunikaci mezi rodiči a učiteli tlumočníci. Na škole také existuje „kontaktní kniha“, která usnadňuje komunikaci mezi rodiči, učiteli a žáky. Přesto některé děti zůstávají doma a do školy nechodí. Výuka mateřského jazyka žáka tu zřejmě není prioritou, i když tři učitelé školy jsou sami imigrantského původu. Naopak se klade velký důraz na přizpůsobení se kultuře hostitelské země.

Navštívená střední odborná škola se nachází v pěti budovách na různých místech. Navštěvují ji žáci s lehkými a středně těžkými poruchami učení často spojenými s problémy v chování. Školu navštěvuje asi 300 žáků ve věku 12 až 20 let. Vysoké procento z nich (80% nebo více) je žáků-imigrantů. V jedné z pěti poboček je vysoká koncentrace žáků z bývalé holandské kolonie Surinamu. Většina těchto žáků by byla schopna navštěvovat běžné školy, kdyby se jim dostalo zvýšené podpory. Pracovníci školy pracovníci skupině sdělili, že v mnoha případech žákům v získání jazykových schopností



a v učení brání závažná kulturní deprivace. Tito žáci postrádají potřebnou kontrolu, učební témata, která by dokázali snadněji pochopit a také praktičtější zaměření studijního programu. Každý žák má vlastní individuální studijní plán, který bere v potaz jeho schopnosti. Po čtyřech letech v této škole začínají žáci pravidelně získávat pracovní zkušenosti ve firmách.

Atmosféra v jednotlivých pobočkách je dobrá, pravidla jsou jasně stanovena a dodržována a prostředí je bezpečné. Učitelé pracují s nasazením a věnují žákům individuální pozornost. Pracují dokonce i ve svém volném čase. Studijní materiály i vybavení je dobře přizpůsobeno. Na škole existuje dobře strukturovaný, praktický a s pracovním trhem propojený systém podpory vstupu mladých lidí na trh práce.

Vztahy s rodiči jsou podle pracovníků různé. Některé pobočky kladou velký důraz na předávání informací mezi školou a rodiči, ale není tomu tak všude. Rodiče ze školy s vysokou koncentrací žáků ze Surinamu se podle svých slov potýkají ve společnosti se silnou diskriminací.

Škola nabízí žákům, jejichž mateřský jazyk není holandština, speciální jazykové programy. Kontakty s běžnými školami hlavního vzdělávacího proudu jsou podlé všeho omezené.

Obě diagnostická a rehabilitační centra pracují s mladými lidmi, kteří mají vážné sociální problémy a problémy s chováním. Většina z nich jsou imigranti – zejména ze severní části Afriky. Někteří se již setkali s policií nebo soudy. Centra se zejména snaží získat informace o minulosti těchto mladých lidí, plánují společně s nimi přechodné období pozorování a školí je, aby mohli nalézt uplatnění na trhu práce. Práce s rodinou je tu na prvním místě, využívá se služeb tlumočnicků nebo mediátorů, což umožní lépe vysvětlit a pochopit rodinnou situaci těchto mladých lidí.

### 3.1.6 Varšava (Polsko)

Šestá návštěva se konala ve Varšavě v pěti školách hlavního vzdělávacího proudu – dvou základních a třech středních – a v Asociaci pro právní intervenci. Navštívené základní školy byly státní, střední nikoli.

Do navštívených základních škol chodí více než 700 žáků ve věku od 6 do 14 let. Jednu ze škol navštěvuje 35 žáků pocházejících



převážně z Čečenska a ze Severního Kavkazu. Množství žáků-imigrantů se stále mění, protože Polsko je pro imigranty především tranzitní zemí. Kromě prožitých válečných traumat je hlavním problémem, se kterým se žáci-imigranti na této škole potýkají, problém jazykový. Místní školské instituce zajišťují výuku polštiny dvakrát týdně. Škola spolupracuje s Asociací pro právní intervenci v rámci pilotního projektu „Multikulturní škola“, který probíhá s podporou školského úřadu města Varšavy. Cílem projektu je usnadnit integraci žáků-imigrantů do školní komunity. Na této škole pracuje asistent z Čečenska jako kulturní mediátor a tlumočnick, který také vyučuje žáky-imigranty jejich mateřskému jazyku. Výuka mateřského jazyka žáka je zde považována za důležitou pro zachování kulturní identity žáků-imigrantů a usnadnění jejich další integrace. V navštívené škole nebyl žádný žák, u něhož by byly identifikovány SVP.

Na druhé navštívené základní škole je asi 10% žáků-imigrantů, převážně z Vietnamu. Tito žáci nevykazují žádné SVP, naopak jsou studijně velmi úspěšní. Rodiče jsou ochotni platit svým dětem doučování, kdykoli to potřebují.

Navštívené střední školy jsou nové a jejich pedagogická orientace je silně ovlivněna pedagogy či politiky, kteří se tématem zabývají. Dvě ze tří středních škol navštěvuje 420 žáků ve věku od 13 do 16 let. 30 z nich jsou uprchlíci z Čečenska a z jiných asijských a afrických zemí, a dalších 27 žáků jsou žáci-imigranti. Dva žáci mají SVP/postižení. Školy spravují učitelé společně s rodiči.

Žáci, s výjimkou mladých lidí se SVP, se do těchto škol přijímají na základě vstupních testů. Rodiče platí školné, z něž 6% je určeno na poskytnutí půjček žákům z rodin ve složité ekonomické situaci. Školné je odpuštěno méně než 10% žáků. Školy jsou částečně finančně podporovány místními školskými orgány.

Hlavním cílem je naučit všechny žáky životu v demokratické společnosti a podporovat je v otevřenosti vůči jiným kulturám a prostředím. Učitelé mají intenzivní podporu ze strany rodičů. Zodpovědnost je sdílena všemi, učiteli, rodiči i žáky. Dvě ze vzdělávacích metod používaných na navštívených školách jsou tutorství a formativní hodnocení. Doučování polštiny nebo jiných předmětů školy je poskytováno ihned, jakmile se u žáka vyskytnou



problémy. Žáci z Čečenska mají také hodiny svého mateřského jazyka.

Třetí střední školu navštěvuje 103 žáků ve věku mezi 16 a 19 lety. 9 z nich jsou žáci-imigranti. Ve škole nejsou žádní žáci se SVP. Tato škola, stejně jako obě předchozí, připravuje žáky, aby se mohli aktivně podílet na životě v moderní, multikulturní a demokratické společnosti.

Asociace pro právní intervenci, kterou skupina navštívila, je neziskovou organizací, která zdarma poskytuje právní asistenci lidem, kteří jsou ohroženi diskriminací a jsou odsouváni na okraj společnosti. Jsou to zejména migranti, uprchlíci a žadatelé o azyl. Asociace jim v kontaktu s místními úřady slouží jako mediátor, poskytuje jim tlumočníky, nebo je jako tlumočníky zaměstnává. Jak již bylo popsáno výše, spolupracovala Asociace v době návštěvy intenzivně na pilotním projektu s jednou z navštívených základních škol, které poskytla mediátora, aby podporoval jazykovou a společenskou integraci žáků-imigrantů.

## **3.2 Obecný komentář**

Návštěvy umožnily shlédnout různé způsoby výuky a také daly možnost setkání a diskuzí s odborníky v oboru a s rodinami žáků. Důležitým přínosem setkání je také možnost shrnout a zdůraznit některá zjištění. Není možné detailně popsat výsledky proběhlých diskuzí, ale následující text je shrnutím hlavních témat, o nichž se ve skupině a s odborníky hovořilo. Témata jsou sestavena podle pěti oblastí, jichž se projektová analýza týkala, a vyplývají z pozorování pouze v navštívených institucích.

### *3.2.1 Cílová skupina*

Návštěvy umožnily skupině pozorovat řadu různých situací na místě. Jednak ve školách v zemích s dlouhou tradicí imigrace a jednak ve školách v zemích, které začaly teprve nedávno přijímat rodiny, které z ekonomických nebo politických důvodů přicházejí z jiných zemí. Na všech navštívených školách bylo možné vidět žáky ze skutečně velkého množství různých míst. Jen v jedné škole byla většina žáků z bývalé kolonie hostitelské země. Na všech navštívených místech se odborníci domnívají, že množství žáků-imigrantů vzrůstá. Tento názor byl silnější v zemích, které nemají dlouhou tradici imigrace.





Kulturní diverzita se na školách nezdá být vnímána negativně. Obecně se k ní ve školách přistupuje pozitivně a odborníci se snaží zdůrazňovat hodnoty, které jiné kultury přinášejí do hostitelské země. Přesto je kulturní odlišnost někdy asociována s problémy, které „je potřeba vyřešit“. To je zdůrazňováno zejména ve školách v oblastech s vysokou koncentrací imigrantů, kde jsou rodiny obvykle ve složité socio-ekonomické situaci. Někteří odborníci také sdělili, že tuto novou situaci ve vzdělávání, se kterou se setkávají, obtížně zvládají.

### *3.2.2 Dostupná data*

Co se týče dat, je potřeba vzít v úvahu dva aspekty návštěvy: místo, kde se vzdělávací zařízení nachází, a jeho typ. Ve školách ležících oblastech s vysokou koncentrací populace imigrantů bylo možné pozorovat i vysokou koncentraci žáků-imigrantů. V některých školách bylo žáků-imigrantů i více než 85%. Odborníci se obávají, že tato situace může vést k vytváření „ghett“ nebo „škol s převahou žáků-imigrantů“. Takové školy vznikají zejména v socio-ekonomicky znevýhodněných oblastech.

Typ vzdělávacího zařízení, do něž byli žáci umístěni (běžná škola hlavního vzdělávacího proudu, nebo speciální škola), je dalším důležitým aspektem, který je v této zprávě potřeba vzít v úvahu, protože získané informace se vztahují pouze k malému množství škol. Na běžných školách, ať už s vysokým nebo nízkým počtem žáků-imigrantů, je nižší množství žáků se zjištěnými SVP než ve školách speciálních, kde je těchto žáků (pochopitelně) daleko více. Běžné školy hlavního vzdělávacího proudu tyto žáky integrují a podporují je pomocí specializovaných pracovníků a různých dalších služeb. V případech, kdy škola nedokázala vyhovět potřebám žáka se SVP s pomocí zdrojů, které měla k dispozici, přestoupil tento žák do specializovaného zařízení.

Podíl žáků-imigrantů se SVP tvoří v navštívených speciálních školách 60 až 80% z celkového počtu žáků. Zaměstnanci speciálních škol jsou si této situace vědomi. V některých místech spolupracují speciální školy se školami hlavního vzdělávacího proudu na integraci a podpoře žáků se SVP, aby tito mohli pokračovat ve studiu v běžném vzdělávacím zařízení, ale není tomu tak ve většině případů. Navštívené speciální školy navštěvují převážně žáci s problémy s učením a chováním.

### 3.2.3 Poskytované vzdělávání

Většina navštívených zařízení je státní a poskytuje své služby zdarma. Pouze u jedné školy tomu tak není. Navštívené školy jsou financovány rozdílným způsobem podle toho, v jaké zemi se nacházejí. Některé jsou financovány centralizovaně na úrovni státní, nebo decentralizovaně na úrovni obcí nebo dokonce jednotlivých škol. Některé školy jsou financovány převážně ze soukromých darů.

Rodiny imigrantů a žáci-imigranti mají stejná práva jako občané hostitelské země. Odborníci, kteří se návštěv zúčastnili, zdůrazňují důležitost boje proti diskriminaci a naprostého respektu k žákům-imigrantům, jejich rodinám a k jejich lidským právům. Přesto tu existují otázky ohledně některých potenciálně diskriminačních situací. Rodiče často nemají možnost si školu pro své dítě vybrat a i v zemích, kde tuto možnost mají, může být volba „zkreslena“ komunikačními problémy mezi rodinou a úřady nebo školou. To může vést k zapisování velkého množství žáků-imigrantů do škol v některých oblastech nebo k jejich umisťování do speciálních škol. Rodiny imigrantů také vypovídaly, že se často cítí být segregovány a nepřijímány obyvateli hostitelské země.

Pokud rodiny imigrantů potřebují, mohou získat zvláštní finanční částku na podporu vzdělávání ve shodné výši, jako místní obyvatelstvo. V některých případech existují pro rodiny s nižším socio-ekonomickým statusem slevy nebo zvláštní aktivity (například školní oběd) zdarma. Školní pracovníci se však shodují, že finanční podpora nedokáže pokrýt všechny potřeby žáků. Toto tvrzení se týká zejména škol ve znevýhodněných oblastech a vztahuje se na všechny žáky, nikoli pouze na žáky-imigranty.

Do procesu vzdělávání jsou zapojeny další instituce, které se školami spolupracují. Většinou záleží na typu školy, ale na spolupráci se obvykle podílejí zdravotní a sociální zařízení. Zvláštní situace je v Paříži, kde dochází ke spolupráci s centrem pro etnopsychologii a v Malmö, kde pro potřeby místní školy existuje podpůrný tým.

Spolupráce mezi školami a dalšími institucemi je velmi často neformální. Odborníci z navštívených škol poukazují na potřebu spolupráce s jiným typem organizací, jako jsou například etnická sdružení. Velmi také zdůrazňují potenciální hodnotu asistentů s různým etnickým a kulturním původem. Tito asistenti by nebyli pouze praktickým řešením při zdolávání jazykových překážek a



usnadňování komunikace s rodinami, ale pomohli by také lépe porozumět tomu, jak různé kultury vnímají SVP/postižení.

Informování rodičů, komunikace s nimi a jejich plná účast na rozhodnutích týkajících se jejich dětí bylo jasnou prioritou ve všech navštívených zařízeních. Odborníci v jednotlivých školách si však také uvědomují závažné mezery v komunikaci dané zejména jazykovou bariérou mezi rodinami a zaměstnanci školy.

### *3.2.4 Podpůrná opatření*


Ve všech navštívených školách byla zavedena určitá opatření pro usnadnění integrace žáků-imigrantů. Všichni vyučující si uvědomovali důležitost toho, aby se žáci-imigranti (obzvláště ti, kteří do země přišli nedávno) naučili jazyk hostitelské země co nejdříve a aby v něm rychle získali dobrou úroveň. Zaměstnanci škol se shodují v tom, že škola hraje zásadní roli místa setkávání různých kultur a je prvním krokem na cestě k integraci žáků-imigrantů do hostitelské společnosti.

Hlavním cílem, který formulovali pracovníci na všech školách, je překonat jazykové překážky. Některé školy zavedly „vyrovnávací“ třídy, kde jsou žáci po předem stanovenou dobu maximálně podporováni v osvojování si jazyka hostitelské země, na několika málo místech nabízí škola možnost dvojjazyčného vzdělávání, jinde mají k dispozici doučování nejdůležitějších předmětů i v rodném jazyce žáků. Nejčastější formou výuky je používání jednojazyčných učebnic. Přesto však školy používají i jiné způsoby, například obrázky, zjednodušené knihy atd. Na většině škol učitelé flexibilně upravují studijní plán pro jednotlivé žáky a v některých školách využívají individuální vzdělávací programy. Všichni odborníci zdůrazňují nutnost věnovat potřebám žáků individuální pozornost.

Velmi důležitou roli ve výsledcích, kterých školy dosahují, hraje pozitivní přístup pedagogů škol, a to i přesto, že pracovníci škol poukazují na mnohé obtíže, které je potřeba vyřešit, zejména potřebu svého dalšího vzdělávání.

I přes snahu a vysoké nasazení, které bylo možné všude pozorovat, se objevují otázky týkající se následujících témat:

- Jak stanovit jasnou hranici mezi jazykovými obtížemi a studijními problémy?

- 
- 
- Do jaké míry se školy hlavního vzdělávacího proudu zavazují brát na sebe zodpovědnost za výuku všech žáků a do jaké míry se speciální školy snaží žákům pomoci vrátit se na běžné školy?
  - Do jaké míry používají školy spolehlivé a dostačující nástroje na zhodnocení opravdových potřeb žáků a do jaké míry se pak snaží tyto potřeby naplnit?

### 3.2.5 Hodnocení

Navštívená centra pro hodnocení potřeb žáků jsou státní a poskytují své služby zdarma žákům, rodičům, učitelům i školám. Jejich hlavním cílem je zjistit potřeby žáka, sdělit je rodičům a provázet je při naplňování těchto potřeb, posilovat a podporovat práci škol hlavního vzdělávacího proudu. Pracovníci v centrech zmiňovali důležitost implementace preventivních strategií a na roli těchto strategií při pomoci škole a jejím zaměstnancům v řešení problémů v dané oblasti. Jeden zvláštní příklad preventivních strategií se týkal dvou center, která spolupracují s pracovníky z oblasti justice, neboť se týkal mladých lidí, kteří vykazují závažné problémy v chování. Jedno z center využívá kulturní mediátory a zavedlo pro tyto mladé lidi dvouměsíční program pozorování.

Přestože si všichni pracovníci hodnotících center uvědomují důležitost (vstupního) hodnocení potřeb žáků v rodném jazyce i v jazyce hostitelské země pro lepší porozumění potřebám žáků-imigrantů, probíhá hodnocení v obou jazycích jen v několika málo centrech. K překonání jazykových překážek používají centra formální i neformální nástroje a verbální i neverbální metody. Zaměstnanci center se také shodují v tom, že jen málo nově příchozích žáků-imigrantů přináší výsledky z hodnocení svých SVP ze své země původu.

Hodnocení potřeb bylo citlivým tématem vyvolávajícím mnoho otázek. Jazykové překážky jsou evidentní a ovlivňují veškeré postupy (kontakt a komunikaci s rodinami, zjišťování potřeb žáků atd.) do takové míry, že využívání procesu hodnocení potřeb žáků může i ztratit smysl. Podle navštívených center zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb se zdá, že žáci-imigranti jsou mezi jejich klienty zastoupeni velmi málo. Může tomu tak být proto, že rodiče žáků-imigrantů nemají o tomto druhu center (a dalších službách) dostatek informací. Dalším důvodem může být to, že různé kultury SVP



---

vnímají různě. To znamená, že při identifikaci SVP u žáků-imigrantů je potřeba vzít v úvahu velké množství závažných proměnných okolností.

Ze zprávy je zjevné, že výsledky našich šesti návštěv poskytují pouze omezený obraz situace na jednotlivých místech. Nedomníváme se, že beze zbytku tyto výsledky reprezentují přístupy jednotlivých zemí, ale mohou posloužit jako příklady k pochopení konkrétních poměrů na jednotlivých navštívených místech.



## 4. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

V závěrech analýzy lze zdůraznit několik zjištění, která potvrzují relevantnost otázek položených zástupci jednotlivých zemí na začátku celého projektu:

- a) Do jaké míry jsou jazykové potíže považovány za problémy učení;
- b) Jak jsou hodnoceny schopnosti a potřeby žáků-imigrantů;
- c) Jak nejlépe podporovat učitele a rodiny.

Je téměř jisté, že školy v Evropě budou stále více multikulturní. Z toho vyplývá nutnost vypořádat se s novou situací ve vzdělávání, která je vzhledem ke své relativní novosti vnímána jako složitá. I v minulosti přijímaly země rodiny ze svých původních kolonií nebo z cizích zemí v souvislosti s ekonomickým a průmyslovým růstem hostitelských zemí. V dnešní době je možné identifikovat dvě nové situace. Rodiny, které přicházejí do evropských zemí jako uprchlíci nebo žadatelé o azyl, a rodiny, které žijí v hostitelské evropské zemi jen na přechodnou dobu. Školy tu hrají velmi významnou roli, neboť jsou často prvním místem, kde se rodiny imigrantů s hostitelskou kulturou setkávají.

Níže následují nejdůležitější závěry týkající se čtyř základních oblastí a hlavní doporučení určená pracovníkům v oboru a politickým činitelům.

### 4.1 Dostupná data

Sběr dat byl podle očekávání nelehkým úkolem. V rámci projektu bylo možné získat relevantní informace zejména na lokální úrovni. V některých zemích byl v důsledku našeho projektu vytvořen nový systém sběru informací, které naše analýza vyžadovala. Je však důležité zdůraznit, že zde uvedená data představují pouze omezený obraz situace v zemích, které se projektu zúčastnily, a nemusí tedy vypovídat o poměrech na celostátní úrovni.

Díličí zprávy z mnoha zemí odhalily významný nepoměr žáků-imigrantů, který vede k jejich přílišnému nebo nedostatečnému zastoupení ve speciálním vzdělávání. Podle zpráv z jednotlivých zemí představují žáci-imigranti ve většině zúčastněných zemí pouze 6 až 20% žáků ve věku povinné školní docházky (informace ze školního roku 2005/2006).



Jednotlivé zprávy a praktická analýza ukazují, že žáci-imigranti jsou mezi žáky se studijními problémy a částečně také mezi žáky s problémy v chování zastoupeni nadměrně. Tuto situaci je třeba pečlivě analyzovat a vyvarovat se zjednodušených interpretací. Existuje zde několik faktorů, které je potřeba zasadit do souvislostí a zhodnotit: druh speciálních potřeb, zejména problémů s učením, a druh sociální skupiny, zejména skupina žáků s nízkým socio-kulturním a/nebo ekonomickým statusem. Fakt, že žáci-imigranti jsou někdy nadměrně zastoupeni ve speciálních vzdělávacích zařízeních určených pro žáky s problémy v učení, pravděpodobně ukazuje na nedostatek jasného rozlišení mezi problémy v učení a problémy v užívání jazyka, a tedy na potřebu dalšího výzkumu v této oblasti.

### **Doporučení týkající se dat**

Bude potřeba shromáždit více dat a provádět další výzkumy zaměřené na rozbor disproportionálního zastoupení žáků-imigrantů ve speciálních vzdělávacích zařízeních.


Hlavním cílem by mělo být získat větší množství podkladů týkajících se významného nepoměru zastoupení žáků-imigrantů se SVP ve speciálních vzdělávacích zařízeních.

## **4.2 Poskytované vzdělávání**

Všechny zúčastněné země nabízejí různé služby v oblasti vzdělávání odpovídající jejich státní a/nebo inkluzivní politice. Zákony a rozložení odpovědnosti se také v jednotlivých zemích liší. Liší se také poskytované vzdělávací služby, ale respektování lidských práv a podpora rovných příležitostí pro všechny jsou klíčovými principy ve všech zemích. Spektrum poskytovaného vzdělávání pro žáky se SVP je k dispozici také žákům-imigrantům se SVP.

Z analýzy jsou zjevná tři základní témata k řešení. Zaprvé, pracovníci a služby, kterých se problematika týká, nemají dostatečné odborné znalosti v obou oblastech zároveň: speciálního vzdělávání a zacházení se žáky-imigranty, aby mohli naplnit kombinované studijní potřeby žáků-imigrantů se SVP.

Zadruhé, některé země uvádějí, že vzdělávání v jazyce hostitelské země i v rodném jazyce žáků-imigrantů zlepšuje výkony žáků, zejména pokud je toto vzdělání poskytováno od raného věku. Toto vzdělávání žákům pomáhá zvýšit jejich sebevědomí a sebeúctu a podporuje jejich osobní rozvoj coby bilingvních jedinců s dvojj



kulturní identitou. Toto dvojjazyčné vzdělávání je však podle zúčastněných zaváděno nerovnoměrně nejen napříč různými zeměmi, ale i v rámci jednotlivých zemí. Zatřetí, všechny země se shodují na zásadním významu spolupráce mezi institucemi a zapojení rodičů žáků v této oblasti. S ohledem na tuto skutečnost je třeba pěstovat mezi odborníky a rodiči vzájemný respekt kulturní identity.

Experti projektu také zdůrazňují potřebu implementovat a zlepšovat spolupráci s organizacemi zastupujícími jednotlivé etnické menšiny/imigrantské skupiny, z nichž žáci pocházejí. Spolupráci s rodinami žáků a s různými asociacemi je nutné zlepšit.

### **Doporučení týkající se poskytovaného vzdělávání**


Politici činitelé by měli zajistit, aby principy plného respektování lidských práv a rovných příležitostí pro všechny, garantované státními zákony, byly dodržovány. Hlavní cíle této politiky jsou boj proti diskriminaci, rasismu a xenofobii společně se zvyšováním povědomí, podporou a šířením pozitivní praxe na místní i celostátní úrovni. Tato pozitivní praxe by měla zlepšovat integrační a inkluzivní postupy přijímající rozdílnost a zdůrazňující hodnoty vzdělávání dostupného všem žákům bez ohledu na jejich původ nebo potřeby.

Školy by měly mít odpovídající pravidla a zdroje k zavádění inkluzivní praxe. Školy by se měly snažit o následující:

- a) Chápat a respektovat odlišnost;
- b) Vyhnout se veškerým přijímacím a registračním postupům, které podporují segregaci;
- c) Rozpoznat, podporovat a zavádět vzdělávací strategie odpovídající potřebám žáků-imigrantů se SVP;
- d) Aktivně se podílet na spolupráci s poskytovateli služeb včetně imigrantských asociací;
- e) Podporovat komunikaci s rodinami a jejich zapojení do procesu vzdělávání žáka.

Školy by měly mít interkulturní politiku, která odpovídá místní situaci a naplňuje její potřeby. Tato politika bude vyžadovat, aby učitelé na běžných i speciálních školách zvyšovali své odborné znalosti i schopnosti a využívali programy další odborné průpravy, aby pak mohli lépe pochopit interkulturní rozdíly a co nejlépe s nimi pracovat.





Hlavním cílem by mělo být posílení inkluzivní praxe při současném poskytování dostatečných zdrojů školám i odborníkům. Situace „vytváření ghett“ se omezí potlačením segregace a exkluze.

### 4.3 Podpůrná opatření

V různých zemích existují různá podpůrná vzdělávací opatření pro žáky i učitele. Většinou se zaměřují na podporu získání znalosti jazyka hostitelské země, například pomocí dvojjazyčného vzdělávání, „vyrovnávacích“ tříd, pomoci vyučujících, doučování a pomoci s domácími úkoly po skončení výuky aj. Panuje shoda na tom, že vytváření a zavádění individuálních vzdělávacích plánů je důležitým podpůrným opatřením. Také podpora ředitele i ostatních pracovníků školy a týmová práce jsou řazeny mezi důležité faktory. Schopnosti, nasazení a zkušenosti učitelů hrají rovněž klíčovou roli. Průzkumy z některých zemí identifikovaly i další úspěšná podpůrná opatření. Jsou to například možnost žáků-imigrantů navštěvovat stejnou školu jako vrstevníci z jejich okolí, výuka některých předmětů v malých studijních skupinkách, přítomnost učitelů nebo asistentů ze stejné etnické skupiny jako žáci-imigranti, společná, týmová práce učitelů.


V závěru je třeba uvést, že při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů se osvědčilo volit výukové materiály a obsah učiva v kontextu kultury a zkušeností žáků včetně žáků-imigrantů se SVP.

#### **Doporučení týkající se podpůrných opatření**

Školské instituce by měly s ohledem na místní situaci zvolit formu dvojjazyčného a interkulturního vzdělávání směřující k podpoře studijního rozvoje žáků, podpoře jejich společenského přijetí a sebeúcty.

Školy s vysokým podílem multilingvních žáků musí být podporovány ve vytváření vlastních strategií výuky jazyků. To vyžaduje:

- a) Provést analýzu situace ve škole;
- b) Vytvoření specifického „školního plánu“ a návrhu pro zkvalitnění poskytovaných podpůrných opatření.



Učitelé by měli přizpůsobovat své vyučovací metody, usnadnit zapojení rodičů, měli by mít dostupnou podporu ze strany kvalifikovaných odborníků a dostupnou pomoc asistentů s různým kulturním zázemím.

Výsledným cílem je zajištění podpory škol hlavního vzdělávacího proudu tak, aby byly schopné naplnit potřeby heterogenní skupiny žáků bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby a etnický původ žáků.

#### **4.4 Hodnocení**

Na vstupním zjišťování a hodnocení potřeb žáků-imigrantů se SVP se podílí velké množství pedagogů a odborníků podle toho, jak jsou v které zemi nastaveny předpisy a metody týkající se hodnocení a zjišťování vzdělávacích potřeb. Většina procesů v rámci hodnocení probíhá podle standardizovaných metod vyvinutých a používaných pro žáky z hostitelské země. Některé z používaných nástrojů a testů jsou přeloženy do jiných jazyků. Jindy zas probíhá hodnocení potřeb žáka za přítomnosti tlumočnicka a podporuje se také používání neverbálních nástrojů hodnocení. Vliv kulturních aspektů zakotvených v těchto hodnotících nástrojích představuje však pro žáky-imigranty se SVP navzdory snahám odborníků stále překážku.

Vzhledem k nutnosti překonat jazykové a kulturní překážky a rizika potenciálního zkreslení výsledků standardizovaných postupů hodnocení potřeb žáka, je třeba volit holistický přístup, který celkově zohlední vzdělávací proces žáka a jeho dosažené pokroky. V mnoha případech používají učitelé průběžné hodnocení a rozhovor s žáky i rodiči. Při tomto procesu hrají významnou roli informace a dokumentace poskytnuté rodiči, i když nejsou vždy k dispozici. Hlavní prvky, na něž je potřeba se při hodnocení zaměřit, jsou úroveň základních dovedností žáka, historie jeho předchozího vzdělávání a jeho životní situace. Je také potřeba zohlednit informace poskytnuté všemi učiteli, kteří s žákem pracují (třídní, pomocní, speciální atd.), dalšími odborníky, jako jsou sociální pracovníci a psychologové, a rodiči.



### **Doporučení pro hodnocení/zjišťování potřeb žáků**

Postupy hodnocení/zjišťování potřeb by měly usnadnit rozlišení mezi problémem v osvojování si jazyka hostitelské země a poruchami učení. Do hodnocení/zjišťování potřeb žáků jsou zapojeni a nesou odpovědnost všichni, kdo se na vzdělávání žáka podílejí.

Hlavním cílem je vytvoření vhodných materiálů pro hodnocení/zjišťování potřeb žáků-imigrantů se SVP.

Informace získané na základě rozboru existující dokumentace, vyplněných dotazníků a praktickou analýzou přinesly odpovědi na některé otázky. Objevilo se však také mnoho nových témat a vzhledem k tomu, že se jedná o první pokus o sběr tohoto druhu informací, nastolil průzkum více nových otázek než odpovědí. Věřme, že tato první analýza a přehled otevřou cestu pro další výzkumy a hloubkovou analýzu otázek týkajících se sledovaného tématu.

---



## LITERATURA

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: Opinion presented to the Minister of Education of Quebec

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: Document presented at the Durban UN World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7<sup>th</sup>–8<sup>th</sup> June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education“ in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)



Evropská komise, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique“ in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium“ in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S., Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J., Orfield G. (eds.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone“ in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (eds.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (eds.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich,

---



Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T., Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities“ in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D., de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'École*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegel J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18

Poulain M., Perrin N., Singelton A. (eds.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rada Evropy, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with*



*Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961<sup>st</sup> meeting of the Ministers' deputies

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children“, Presentation to the European Agency for Development in Special Needs Education project experts group in Malmö on 7 December 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M., Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents“ in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (ed.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M., Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools“ in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54

## PŘISPĚVATELÉ

<b>Belgie (Fr)</b>	Thérèse SIMONOVÁ	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude De VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
<b>Belgie (VI)</b>	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
<b>Česká republika</b>	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
<b>Dánsko</b>	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANNOVÁ	Tina.Fehrmann@uvm.dk
<b>Estonsko</b>	Maie SOLLOVÁ	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKKOVÁ	kai.kukk@hm.ee
<b>Finsko</b>	Hanna-Mari SARLINOVÁ	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINENOVÁ	anne.nurminen@saunalahti.fi
<b>Francie</b>	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
<b>Island</b>	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
<b>Itálie</b>	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGROOVÁ	leandra.negro@istruzione.it
<b>Kypr</b>	Eftihia KALLEPITIOVÁ	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOUOVÁ	ioannoukalomira@yahoo.com
<b>Litva</b>	Dina BETHEREOVÁ	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASEOVÁ	mudite.reigase@vsic.gov.lv





<b>Lotyšsko</b>	Lina PALACIONIENEOVÁ	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENEOVÁ	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
<b>Lucembursko</b>	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
<b>Maďarsko</b>	Szilvia NÉMETHOVÁ	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOROVÁ	koczormargit@mail.tvnet.hu
<b>Malta</b>	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
<b>Německo</b>	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUBOVÁ	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
<b>Nizozemsko</b>	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
<b>Norsko</b>	Merete BAEKKEVOLDOVÁ	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUDOVÁ	may-britt.monsrud@statped.no
<b>Polsko</b>	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
<b>Portugalsko</b>	Isabel PAESOVÁ	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCOOVÁ	graca.franco@clix.pt
<b>Rakousko</b>	Irene MOSEROVÁ	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDEROVÁ	judith.stender@ssr-wien.gv.at
<b>Řecko</b>	Katerina SPETSIOTOUOVÁ	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOUOVÁ	smi@acm.org
<b>Španělsko</b>	Ana Maria TURIEL PINTADOOVÁ	anamtp@princast.es

	Virginia JIMENEZOVÁ	jimenez_vir@gva.es
<b>Švédsko</b>	Fia ANDERSSONOVÁ	Fia.Andersson@secped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBBOVÁ	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVEROVÁ	trinidad.rivera@spsm.se
<b>Švýcarsko</b>	Priska SIEBEROVÁ	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUXOVÁ	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
<b>Velká Británie</b>	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAHOVÁ	spls@leeds.ac.uk



## Názvy a adresy navštívených míst

<b>Malmö</b>	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Předškolní centrum Drak Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
<b>Athény</b>	6. Dimotiko Kifisias (základní škola) Ulice L.Katsoni 53 13561 Athény johntsat@otenet.gr <a href="http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/">http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/</a>
	3. Gymnasio Kifisias (střední škola) Ulice Patrwn a Korinthou. N.Kifisia 145 64 Athény library@3gym-kifis.att.sch.gr <a href="http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm">http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm</a>
	A' KDAY of Athens, Centrum pro zjišťování potřeb Kandanou 18 11526 Athény E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
<b>Paříž</b>	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
<b>Brusel</b>	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
<b>Amsterdam</b>	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Nizozemsko www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl



<b>Varšava</b>	Gymnasium n°20 Ulice Raszyńska 22 02-026 Warszawa <a href="http://www.rasz.edu.pl">www.rasz.edu.pl</a>
	Gymnasium N° 20 (filia) Ulice Startowa, 9 02-248 Warszawa <a href="http://www.startowa.edu.pl">www.startowa.edu.pl</a>
	Multikulturní střední škola Ulice Kłopotowskiego 31 03-720 Warszawa <a href="http://www.humanistyczne.pl">www.humanistyczne.pl</a>
	Základní škola N° 273 Ulice Balcerzaka 1 01-944 Warszawa <a href="http://www.szkoła273.pl">www.szkoła273.pl</a>
	Asociace právní intervence Ulice Al.3 Maja 12, local 510 00-391 Warszawa <a href="http://www.interwencjaprawna.pl">www.interwencjaprawna.pl</a>
	Základní škola N° 220 Ulice Jana Pawła II 26a 00-133 Warszawa <a href="http://www.sp220.pl">www.sp220.pl</a>

Tato zpráva shrnuje výsledky analýzy, kterou na žádost zástupců členských zemí provedla Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání na téma speciální vzdělávání a imigrace.

Cílem bylo odpovědět na tři hlavní otázky:

a) do jaké míry jsou obtíže s osvojováním si druhého jazyka spojeny či zaměňovány problémy s učením, b) jak jsou zjišťovány schopnosti a potřeby žáků-imigrantů a c) jak nejlépe podpořit učitele, rodiny a žáky.

V době trvání tříletého projektu se sběru a analýze informací o jednotlivých zemích věnovali národní experti z 25 evropských států. Jejich společná práce vedla k některým velmi zajímavým předběžným odpovědím na tyto otázky.

Jelikož se jedná o první pokus o kompilaci takového druhu dat na evropské úrovni, objevilo se mnoho dalších témat a vyvstalo více nových otázek, než bylo poskytnuto odpovědí. Proto doufáme, že tato první analýza a přehled otevře dveře dalšímu zkoumání tohoto tématu.

