

Distanční vzdělávání v náhradní rodině během pandemie COVID-19: Zkušenosti, výzvy a spolupráce s učiteli z perspektivy poručníků

Barbora Plisková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 27. 2. 2024 / upravená verze obdržena 7. 6. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 24. 6. 2024

Abstrakt: Tato studie se zaměřuje na výzvy vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči během pandemie COVID-19 s cílem hlubšího porozumění spolupráci mezi náhradní rodinou a školou v tomto období z perspektivy náhradních rodičů, poručníků dvou chlapců na 1. stupni základní školy. První část vysvětluje specifické faktory prostředí a pozadí náhradních rodin, které mohou přispívat ke vzdělávacím nevýhodám a komplikacím. Rovněž upozorňuje na významnou pozici školy jako podpůrné instituce pro tento typ rodin. Druhá část se zabývá metodologií výzkumu. Byl zvolen kvalitativní výzkumný design metodou případové studie. Data byla získána z nestrukturovaného interview s manželským párem konaného v roce 2020. Některé kontextové informace však byly doplněny z dalších zdrojů, tj. dalších rozhovorů, pozorování a z poznámek výzkumníka, který sleduje životní cestu této náhradní rodiny a jejích členů od roku 2018. Výsledky výzkumu třetí části studie ukazují, že vzdělávání doma vyvolalo nárůst dalších problémů v rodině v souvislosti s požadavky školy na technologické, materiální a personální zabezpečení k realizaci online výuky. Náhradní rodiče však vnímají tyto požadavky jako nepřiměřené a dokonce nelegální. Situaci pak komplikují další faktory, kdy je rodina zatížena perspektivou učitelek, které vnímají rodinu jako problémovou a péči rodičů jako příliš ochránářskou v důsledku drogové závislosti v rodině, jejích dopadů a kázeňských problémů chlapců, což se pak dále odráží v interakci školy s rodinou během pandemie COVID-19.

Klíčová slova: náhradní rodinná péče, online výuka, vzdělávání doma, spolupráce rodiny a školy, primární vzdělávání, COVID-19

Tato studie se zaměřuje na výzvy vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči během pandemie COVID-19 s cílem hlubšího porozumění spolupráci mezi náhradní rodinou a školou v tomto období z perspektivy náhradních rodičů, poručníků. Toto téma je aktuální a potřebné pro lepší porozumění a podporu těchto rodin a také kvůli nedostatečně zpracované reflexi vzdělávání během pandemie COVID-19 ve výzkumných studiích.

Pandemie COVID-19 přinesla nové formy vzdělávání v domácích podmínkách s využíváním digitálních technologií, což vyvolalo reflexi podmínek pro vzdělávání žáků v domácím prostředí. Celosvětová pandemie poskytla jedinečnou příležitost k přehodnocení vzdělávacích paradigmat, s důrazem zejména na aspekty *co, jak a kde* probíhá učení, jak to vyjádřil Zhao (2020).

1 Teoretická východiska

Omezení spojená s COVID-19 výrazně ovlivnila samotnou výuku (De, 2020; Onyema et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021), která se přenesla do domácího prostředí žáků při využití digitálních technologií. Učitelé čelili problémům s digitálními technologiemi a kompetencemi, nedostatkem osobních kontaktů a nemožností individuální podpory (Saman et al., 2022; Woltran et al., 2021). Gudmundsdottir a Hathaway (2020) však také upozorňují, že i přes nouzovou situaci mnozí učitelé projevovali pozitivní postoj a byli ochotni zajít nad rámec svých povinností. Také rodiče žáků čelili různým obtížím a bariérám při vzdělávání doma v souvislosti s nedostatkem pedagogických kompetencí. Švaříček et al. (2020) zjistili ve svém výzkumu, že zapojení rodičů přinášelo nemalé obtíže a bariéry a že existovaly zásadní rozdíly mezi rodiči prvostupňových a druhostupňových žáků. Kromě toho se během pandemie začala upírat pozornost i na význam vztahu mezi učiteli a rodiči a poskytnutí náležité podpory a kooperativní spolupráci s rodiči (Bubb & Jones, 2020; O'Connor Bones et al., 2021).

Mimo oblast vzdělávání neunikla vlivu pandemie COVID-19 ani náhradní rodinná péče, která zesilovala existující stres a finanční obtíže (Miller et al., 2020). Někteří náhradní rodiče ve výzkumu Hanlona et al. (2022) uváděli dopady samotného onemocnění COVID-19 i omezení na emocionální stav jich samotných, ale i dětí, u kterých se zvýšila nedůvěra k lidem. Jako zátěž pocítovali i nedostatek podpory a komunikace ze strany podpůrných organizací, nejasné směrnice nebo protichůdná doporučení. Již tak komplikovaná péče byla touto situací ztížena bez možnosti pomoci a podpory v rámci omezených sociálních interakcí.

V čase precovidovém čelili náhradní rodiče mnoha výzvám a zakoušeli vysoký počet stresujících životních událostí (McFadden, 1996) daných charakteristikami dětí v náhradní rodinné péči. Fuentes et al. (2015) upozorňují na behaviorální problémy dětí v důsledku nepříznivých životních událostí. Ve srovnání s běžnou dětskou populací a mládeží trpí tyto děti

více zdravotními problémy, mají narušené duševní zdraví (Shpiegel, 2015). Kvalitní náhradní péče tak vyžaduje od náhradních rodičů specifické dovednosti, jako je přijetí dítěte a jeho integrace do nové rodiny a podpora speciálních potřeb dětí (Berrick & Skivenes, 2012). Kvalitní náhradní péči ovlivňuje velké množství faktorů (Chipman et al., 2002; Montserrat & Casas, 2006; Shlonsky & Berrick, 2001), především jsou to však charakteristiky náhradních rodičů, kooperativní vztahy mezi manželi a jejich schopnost zabezpečit kvalitní péči o děti (Buehler et al., 2003; Chipman et al., 2002; Shlonsky & Berrick, 2001). Berrick a Skivenes (2012) pak dále identifikovali ve svém výzkumu jako faktor vztahy s biologickými rodiči a schopnost podporovat specifické potřeby dětí. Navzdory různým výzvám mnoho náhradních rodin dokáže vyvinout odolnost, zvládání a adaptaci (Lietz et al., 2016). Samotní náhradní rodiče z výzkumu Landeros a Watson-Nuneze (2022) však vyjadřují potřebu větší podpory, lepší komunikace a respektování jejich role a názorů jako součásti týmu.

Mnoho studií se tak věnuje důležitosti systémového holistického přístupu k porozumění a podpoře těchto rodin, což má významné důsledky na kvalitu péče (Brown et al., 2016), a to včetně institucí, které jsou také zásadním faktorem a přispívají ke kvalitní náhradní péči. Chipman et al. (2002) a Messing (2006) zdůrazňují, že pro zajištění kvalitní péče je nutné identifikovat potřeby všech zúčastněných stran, včetně institucí, které s náhradními rodinami spolupracují a významně přispívají ke kvalitě péče pomocí a podporou. Mezi základní služby pro náhradní rodiny patří zdravotnické a rehabilitační služby, služby sociální péče a péče psychologická (Shlonsky & Berrick, 2001). V rámci tohoto komplexního pohledu na péči je důležitým prvkem integrace školy jako podpůrné instituce. Výzkum pravidelně zdůrazňuje klíčovou roli škol v podpoře tohoto typu rodin. Školy mohou poskytovat nejen vzdělání, ale i další nezbytné služby, jako je psychická podpora, příprava a podpora rodičů, péče o děti a pomoc s problémovým chováním. Tato spolupráce se školou je klíčovým krokem směrem k poskytování komplexní a kvalitní individualizované péče (Morton, 2016; Palmieri & La Salle, 2017). V českých podmínkách je však systémové ukotvení komplexní a individualizované péče komplikované. Přestože je již od 90. let 20. století patrná snaha posílit potřeby škol v případě, že se objeví problémy, např. problémy s chováním či vývojové obtíže žáků či potřeba podpořit pedagogy o poradenské služby přímo v prostředí školy (Kovářová & Vitásková-Janků, 2008), problémem zůstává zejména neuspokojivá personální situace, např. nedostatek školních

psychologů a sociálních pedagogů. Čech a Hormandlová (2020) dále upozorňují, že v mnohých školách spolupráce s těmito odborníky absentuje z různých důvodů, buď v důsledku problému systémového financování těchto pozic, nebo školy nemají vůbec potřebu tyto pozice do škol zavádět. Z toho následně mohou vyplývat i omezené možnosti speciální podpory dětí v různých životních situacích.

Vztah mezi náhradními rodinami a školami a poskytnutí podpory mohou však být narušeny i v důsledku častých změn školy u dětí, nedostatkem kontextuálních informací o dítěti, nedostatečnou koordinací mezi organizacemi, které jsou zodpovědné za dohled nad dítětem, a nedostatečnou komunikací mezi náhradními rodiči a učiteli (Moyer & Goldberg, 2020; Zetlin et al., 2012), ale i učiteli a dalšími institucemi, které se podílí na ochraně dítěte. Tyto výzvy tak mohou vést k dalším obtížím u dětí, včetně vysoké míry školní absence, potřeby speciálního vzdělávání a nižší míry akademické úspěšnosti (Moyer & Goldberg, 2019). V tomto směru mnoho studií zdůrazňuje intervence specificky přizpůsobené dětem v náhradních rodinách k řešení jedinečných výzev, včetně sociálně-emocionální, behaviorální a akademické podpory (Männistö & Pirttimaa, 2018; Morton, 2016; Palmieri & La Salle, 2017; Pasztor et al., 2006;), ale také je nutné zapojit a podporovat náhradní rodiny dětí (Stapleton & Chen, 2020; Weinberg et al., 2009). Ćwirynkało a Bartnikowska (2020) však zjistily, že náhradní rodiče často čelí výzvám ve spolupráci s učiteli, včetně nedostatečného porozumění potřebám těchto rodin, obtížím dětí a nesourodých požadavků. Nicméně v jejich studii byly identifikovány i pozitivní prvky, jako je schopnost učitelů rozpoznat potřeby a problémy dítěte v některých rodinách.

2 Metodologie

Cílem výzkumu je identifikovat výzvy spojené s náhradním rodičovstvím a zapojením poručníků v průběhu pandemického období. Dále se zkoumá, jak náhradní rodiče vnímali spolupráci mezi rodinou a školou v tomto náročném období. Na tomto základě byly stanoveny dvě dílčí výzkumné otázky:

DC1: Jak náhradní rodiče vnímají změny ve vzájemné spolupráci mezi rodinou a školou v době pandemie COVID-19?

DC2: Jaké jsou klíčové faktory ovlivňující spolupráci mezi náhradními rodiči a školou v souvislosti s pandemií COVID-19?

Pro naplnění cílů byl zvolen kvalitativní výzkumný design metodou případové studie. Případové studie umožňují detailní analýzu a pochopení specifických a často jedinečných situací a interakcí konkrétních zkoumaných případů (Chrastina, 2019; Mareš, 2015), včetně situací a interakcí rodin ve spolupráci se školou (Chappel & Ratliffe, 2021).

Rodina, která byla zkoumána, je starší manželský pár žijící na vesnici, kteří se stali náhradními rodiči dvou chlapců (v čase konání výzkumu X1, 11 let; X2, 9 let). Chlapci byli opuštěni svými na drogách závislými rodiči. X1 byl osvojen náhradními rodiči v devíti měsících, X2 jeden měsíc po svém narození. Biologická matka chlapců je neteří náhradních rodičů, o jejím osudu náhradní rodiče neví. Participantka (P1, v čase konání výzkumu 57 let) pečuje o oba chlapce a v čase COVID-19 pracovala na poloviční úvazek jako uklízečka. Participant (P2, v čase konání výzkumu 62 let) trpí závažným onkologickým onemocněním a je v invalidním důchodu. V čase výzkumu byl chlapec X1 v pátém ročníku a chlapec X2 ve čtvrtém ročníku 1. stupně základní školy.

Náhradní rodiče se rozhodli u obou chlapců k výběru konkrétní základní školy v menším městě blízko vesnice, kde žijí. Věřili, že škola v městském prostředí má více zkušeností a zdrojů k profesionálnímu zhodnocení situace rodin tohoto typu. Chlapci navštěvují základní školu od počátku povinné školní docházky. V současné době navštěvují osmou (X1) a sedmou třídu (X2). Oba náhradní rodiče, účastníci výzkumu, poskytli dobrovolný souhlas k výzkumu. Data byla anonymizována, nahrávky obsahující citlivé informace nebyly zveřejněny a zůstávají v držení výzkumníka. Místa sběru dat zůstala anonymní.

Pro sběr dat byla využita metoda nestrukturovaných rozhovorů, kdy byla účastníkům položena jedna klíčová otázka ohledně jejich zkušeností s vzděláváním doma v době pandemie COVID-19. Rozhovor měl interaktivní povahu, manželský pár vzájemně komunikoval na dané téma. Účastníci byli povzbuzováni k detailnímu popisu svých postřehů a zkušeností týkajících se tohoto tématu. Rozhovor proběhl během druhého lockdownu roku 2020. Jeho cílem bylo získat odpovědi na otázky zaměřené konkrétně na distanční vzdělávání doma během lockdownů. Přestože hlavní důraz byl kladen právě na tento konkrétní rozhovor, některé kontextové informace nutné k pochopení a interpretaci byly integrovány do širšího rámce celého výzkumu, který sleduje životní cestu této náhradní rodiny a jejích členů od roku 2018. V konkrétním výzkumu byla tak další komplementární data získána z dalších

rozhovorů, pozorování a poznámek výzkumníka z terénu. Každý zdroj dat tak byl jedním dílem „skládačky“, přičemž (dle Baxter a Jack, 2008) každý díl přispívá k tomu, aby výzkumník porozuměl celému fenoménu.

První metodou analýzy dat bylo doslovné přepsání a systematické kódování jednotlivých zrealizovaných rozhovorů a dalších zdrojů metodou tužka–papír s cílem identifikovat jednotlivé významové segmenty a „ponoření se“ do dat, jejich studování a rozkrývání (Chrastina, 2019). V průběhu výzkumu pak postupně vznikl rozsáhlý výzkumný materiál, který byl důkladně analyzován, reflektován a interpretován tak, aby byly respektovány principy reflexivity a otevřenosti vůči novým interpretacím, jak navrhuje Baskarada (2014).

Další analýza se zaměřila na problematiku spolupráce rodiny a školy. Klíčové poznatky z původní analýzy naznačily, že existuje spojení mezi dynamikou rodinného prostředí a interakcí se školou, což vedlo k dalšímu, konkrétnějšímu zkoumání a zaměření se na vzdělávání doma během pandemie COVID-19 s cílem hlubšího porozumění aspektu spolupráce náhradní rodiny a školy v tomto období. I zde integrování dat z dalších rozhovorů, pozorování a poznámek poskytlo další perspektivy a pomohlo vytvořit komplexnější interpretaci ve vztahu ke zkoumanému problému.

V průběhu analýzy byly identifikovány tři hlavní kategorie vysvětlující vzájemné interakce mezi náhradní rodinou a školou ve specifickém kontextu pandemie. Tyto identifikované kategorie byly poté důkladně analyzovány s cílem podrobně vysvětlit každou kategorii (Chrastina, 2019). Při uvádění citací účastníků výzkumu, pokud nebude uvedeno jinak, jde o konkrétní citace z uvedeného rozhovoru konaného v roce 2020; v jiném případě budou citace participantů uvedeny i rokem, kdy se konaly další rozhovory realizované od roku 2018.

Tabulka 1

Strukturování analyzovaných dat do kategorií a popis jejich charakteristik

Kategorie	Popis
1. Diktát školy z perspektivy rodičů	– náhradní rodiče vnímají spolupráci jako diktát školy – pocit nucení k pořízení technologického vybavení a provádění online výuky – bariéry v případech, kdy děti čelily dalším komplikacím (sabotování výuky, kázeňské problémy) – obviňování školy z nedostatku citlivosti k potřebám dětí a rodinnému kontextu
2. Zatížená perspektiva učitelek z perspektivy rodičů	– komplikace ve spolupráci kvůli předsudkům učitelek – detailní znalosti školy o rodinných podmínkách a drogové závislosti – kázeňské přestupky chlapců v minulosti – náhradní rodiče vnímáni ze strany školy jako příliš ochránářští
3. Zatížený nerovný přístup učitelek z perspektivy rodičů	– zatížený nerovný přístup učitelek se projevuje v chování a interakcích s rodinou – připomínky ze strany učitelek vnímané jako nepřiměřené – arogantní a dehonestující tón a obsah výroků ze strany učitelek – intenzivní monitorování ze strany školy – hodnocení výkonů dětí vnímáno jako hodnocení poručnické role a funkčnosti rodiny – transformace přístupu skrze pozitivně vnímané charakteristiky učitelky chápající situaci rodiny a autentické setkání se situací rodiny

3 Výsledná zjištění

V rámci analýzy bylo zjištěno, že náhradní rodiče vnímají spolupráci se školou v čase COVID-19 jako diktát byrokratické instituce, což souvisí s pocitem nucení k pořízení technologického vybavení pro online výuku a k náročnému přizpůsobení se neorganizovanému nejednotnému režimu a dalším okolnostem. Škola je obviňována z nedostatečné citlivosti k potřebám dětí, situačnímu, rodinnému kontextu, ale i ke komplikované nouzové situaci v čase COVID-19. Další komplikace ve vzdělávání a spolupráci jsou z perspektivy rodičů předsudky učitelek v důsledku zatížení rodiny drogovou závislostí a nálepkou rodiny jako problémové již z časů „precovidových“. V čase COVID-19 se problémy už jen dále prohlubují. Toto se pak projevuje dle názoru náhradních rodičů v interakci s dětmi i rodiči, kteří tento přístup vnímají jako nerovný, což vytváří další výzvy a ztěžuje

pozici této rodiny ve vztahu ke škole. Náhradní rodiče ztrácejí sebedůvěru ve své schopnosti a rodina se dále izoluje.

3.1 *Diktát školy*

Shrnutí charakteristik první kategorie: V náročné situaci v době uzavření škol a přechodu na online vzdělávání je snahou školy normalizovat podmínky a situaci tak, aby učitelé mohli plnit výukové plány a kurikulum i v náročných podmínkách pandemie a vzdělávat. Škola preferuje, aby děti a rodiny přinášely do tak již ztížené situace co nejméně problémů a aby je případně co nejdříve řešily. Jakékoliv problémy na straně rodiny musí být samotnými rodinami řešeny v nejlepším zájmu dětí, kdy rodiny musí zajistit podmínky pro vzdělávání. Náhradní rodiče však vnímají tuto spolupráci jako diktát školy, kdy školu obviňují z nedostatku citlivosti vůči potřebám dětí a vůči celkové zkomplikované situaci v čase COVID-19.

Škola je z perspektivy náhradních rodičů vnímána jako instituce, která má v čase tohoto těžkého období někdy až nepřiměřené technické a materiální požadavky k zabezpečení samotného online vzdělávání vč. pořízení digitálních technologií a internetového připojení. „A jako ze zákona, ze Základní listiny práv a svobod tam nemám, že se budu učit, že budu..., děcka učit přes počítač...“ (P2) „...Jo, tak co mě nutí, že si mám zařizovat nějaký techniky tady, proč“ (P2). Dále jde z perspektivy rodičů o požadavky náročné na personální zabezpečení výuky, náročné časově a energeticky, kdy „manžel potom tam i sedne vedle něho... a sedí... aby viděl... aby prostě ten kluk dělal, aby to nepřepínal na ten...“ (P1). Tyto požadavky rodina i přes veškerou snahu není schopná někdy zabezpečit a dostává se tím do problémů. Navíc dle názoru participanta je ze strany školy tendence pracovat s předpokladem, že ve všech rodinách by mělo všechno bezproblémově fungovat: „...a ona si myslí, že prostě všechno funguje, všechno to funguje...“ (P2). Pokud něco nefunguje, může se připisovat vina rodině, která by měla tuto situaci řešit. „...A ona na mě... Tak s tím něco udělejte“ (P2). Nicméně poručníci s tímto konceptem nesouhlasí.

Tyto požadavky k zajištění vzdělávání jsou ze strany náhradních rodičů vnímány jako nepřírozené, nadstandardní a v některých případech jsou hodnoceny jako nepatřičné, a dokonce nelegální. „Jako to je proti Ústavě, když se to tak vezme... to je jejich přístup jak sviňa“ (P2). Navíc se dle názoru participanta významně vměšují do rodinného života a režimu. „Oni si myslí, že budou nám... to je stejný jako nám budou nutit, že si musíte dávat

roušku... a já nevím... co?“ (P2). Do té doby to byli právě oni, kteří ovlivňovali používání počítačů a mobilních telefonů v domácnosti. Přístup k počítačům byl omezený, rodina měla pouze jeden počítač a snažili se jeho využívání dětmi omezovat. Stejně tak tomu bylo u používání mobilních telefonů –jejich pořízení se dlouho bránili, což chlapci někdy vnímali s nelibostí. Vlivem nově nastalé situace ale mají učitelé významný vliv na to, jak a kdy děti využívají digitální technologie během distančního vzdělávání.

Dodatečně ztížené podmínky pro výuku doma, včetně omezeného prostoru a organizačních výzev, představují pro rodinu značné obtíže. „...Ten tady seděl s tím... (mobilem), a to se rušilo...“ (P1). Navíc náhradní rodiče verbalizují sabotování výuky ze strany chlapců, které ale hodnotí s pochopením: „... Je teda pravda, že ty děcka, kdy jsou u toho samy, ...nebaví jich to, že si to vypnou, ...zkraje se ještě vzájemně vypínaly, než oni (učitelé) přišli na to, jak jim to asi zablokovat“ (P1). Tyto nepříjemnosti jsou poté aktivně sdělovány a přenášeny do dalších situací, kdy vnímaný strach z onemocnění, společenská nejistá atmosféra a tlak ze strany školy vedou k dalším stížnostem, především směřovaným proti samotnému školnímu prostředí a jeho výukovému přístupu a samotné koncepci vzdělávání.

Za nejasnou a nesystematickou je považována i organizace výuky: „takže každý to má jiný, ... každý to má jinak... A je fakt jako..., že se mu odpoledne nechce, a musel...“ (P1). Vyskytují se nedostatky ze strany učitelek jako hlavních organizátorek, které zahrnují dle názoru participantů někdy až neprofesionální přístup, jako je dlouhá doba výuky, nezohlednění potřeb dětí a nedostatečná znalost podmínek vzdělávání. „Je to nebaví, že ty děcka si myslím, že ony trošku by to chtěly ošidit, nebaví je to tolik, nebaví... ono jako hledět na monitor je dost náročné pro ně, nebaví je to pořád, po určité době, po těch dvou hodinách výuky a už je to...“ (P2). V jednom konkrétním případě se učitelka zaměřuje na plnění plánů a povinností, což vytváří normální podmínky i v obtížné situaci. Tato učitelčina snaha o zvládnutí nových technologií za účelem plnění svých povinností je oceňována matkou a verbalizována, „...ale teda klobouk dolů, jak to zvládla všechno...“ (P1). Naopak v druhém případě učitelka volí uvolněnější a kreativnější přístup, což má za následek méně náročný časový harmonogram. Rodina hodnotí tyto přístupy z praktického hlediska. Náročnější režim je považován za zátěžovější vzhledem k nárokům na pozornost a energii dětí. Naopak volnější režim je vnímán jako nesplnění povinností ze strany učitelky, což znamená, že

náhradní rodiče musí sami zajistit úkoly pro děti a jejich zabavení. „... nemluvě o tom, že X1 tu furt poskakoval a dělal mu naschvály, protože X1 neměl výuku v tu dobu...“ (P1). Oba přístupy mají významné dopady na náhradní rodiče, ať už je to sledování výuky před monitorem nebo úsilí při zajišťování úkolů v případě volnějšího režimu.

Náhradní rodiče vnímají spolupráci se školou jako diktát, při němž jsou na ně kladeny požadavky na pořízení technologického vybavení a přechod na online výuku. Rovněž to ukazuje dle názoru participantů na nedostatek citlivosti k různorodým životním podmínkám, kterými žáci mohou procházet, a na přehlížení možných vnějších faktorů ovlivňujících vzdělávací proces. „... Tak jí říkám, zkusíme to restartovat, restartovat..., ale kolikrát je to přetížený, seká se to, ale je to fakt nepříjemný... on tam fakt byl... nám to nešlo...“ (P2). Navíc podle jejich názoru není přístup učitelů ke vzdělání ani k samotným žákům adekvátní. Zaznamenávají dle vlastního uvážení, že škola uplatňuje rigidní přístup orientovaný pouze na standardní myšlení, memorování a řešení problémů. „No... a to memorování je taky špatně, nemože samostatně myslet..., že nenechá samostatně myslet...“ (P2), což nesvědčí podpoře originality jedince, jeho situaci a kontextu ani osobitému vyjádření a kreativity.

3.2 *Zatížená učitelská perspektiva*

Shrnutí charakteristik druhé kategorie: Učitelky dle vyjádření participantů vnímají rodinu s předsudky a zatížením v souvislosti s drogami biologických rodičů, kázeňskými problémy dětí a domněnkou, že náhradní rodiče nejsou schopni některé situace vyřešit v důsledku omlouvání chlapců a jejich nedostatků. Náhradní rodiče s dětmi aktivně pracují a angažují se v domácí přípravě a v plnění domácích povinností. V časech COVID-19 však hodnotí péči jako drásající a v kontaktu se školou ztrácejí sebedůvěru ve své schopnosti, což dále snižuje úroveň spolupráce mezi rodinou a školou.

Škola má detailní informace o rodinných podmínkách chlapců a jejich životní situaci spojenou s drogovou závislostí: „Ted' ty drogy, drogy, alkohol, tvrdý sex... To tam na pervitinu...“ (P1/1; rozhovor, 2018). Dále má informace o pobytu v dětském domově. Každodenně se učitelky potýkají s různými disciplinárními přestupky, jež škola musí aktivně řešit: „... že ona mi hned potom... hned volá...“ (P1). Původně rodina aktivně komunikovala se školou, vyhledávala pomoc odborníků a snažila se o transparentnost ve sdílení své

situace. Chtěli, aby učitelé byli informováni a rozuměli složitým výzvám, kterým rodina čelila a čelí. Avšak v důsledku narůstajících problémů chlapců, zejména kázeňských otázek, se situace stává komplikovanější i pro samotné poručníky: „... když něco provedli, dostali trest... oni museli přijít dřív..., ale my jsme jí říkali, ale my nebydlíme... vy chcete, aby byl ve škole... takže ho musí vozit manžel..., takže vy děláte trest pro rodiče...“ (P1). Poručníci nemají problém s postihy, ale žádají citlivější přístup i ke svým potřebám a možnostem. Chápu, že situace je náročná v důsledku charakteristik chlapců, ale mají pocit, že se škola nesnaží najít způsoby, jak společně pracovat na problémech, a získávají dojem, že otevřená komunikace o problémech je přítěžujícím faktorem: „... Radši už nic..., stejně...“ (P2). Již v precovidové době se tak komunikace se školou postupně minimalizovala.

Ve vztahu k dětem a jejich vzdělávání se však dle své perspektivy náhradní rodiče významně snaží a s dětmi doma pracují. Výzkum ukazuje, že náhradní rodiče přijímají nadstandardní úlohu a aktivně se zapojují do vzdělávacího procesu v čase nouze: „... a vlastně při tom vyučování odpoledne strávíme učením...“ (P1). Jejich role zahrnuje každodenní plnění úkolů s dětmi, motivaci, diskuse o školních povinnostech a životě, monitorování aktivit a významně též přebírání odpovědnosti za vzdělávání: „... já mu to neodpustím..., musíme to dodělat!“ (P1). Plní úkoly nadstandardním způsobem: „... takže to jsme museli ještě ten první týden po Novém roku ty kola...“ (jízda na kole v zimních podmínkách, aby chlapci odevzdali úkol). Projevují angažovanost a obhajují děti ve věcech, kdy ostatní rodiče mlčí: „... mně už to nedalo, tak jsem se tam zastavila...“ (P1), „... a já jsem byla fakt první, která se ozvala...“ (P1). Tato výrazná rodičovská aktivita je také doprovázena neustálou kontrolou, která je nezbytná pro efektivní průběh vzdělávání: „... a vlastně při tom vyučování je pořád jako sleduju, sleduju je pořád jako... jestli máme všechny úkoly, jestli si všechno zapisují..., a to on nedělá, nezapisuje, takže je to takové víc na nervy, víc času to zabere...“ (P1). Pro oba participanty se však tento způsob plnění domácích aktivit stává významně zatěžujícím a drásajícím, především pro matku: „... přijedu domů (z práce)... dovařím... to su vyřízená už v mojim věku, a potom to učení...“ (P1). I přes své výrazné pracovní zatížení, zdravotní obtíže a další povinnosti aktivně pracuje a podporuje děti, integruje se do školního života a zprostředkovává důležité životní dovednosti. Navíc v čase COVID-19 matka zůstává na péči sama v důsledku vážné nemoci a hospitalizace manžela. Tyto faktory rodině komplikují plné zajištění všech

požadavků školy, což přináší další problémy ovlivňující pohled učitelek i průběh vzdělávání v domácím prostředí.

Celkově je tak situace hodnocena především matkou slovem „drásající“ ve směru zvládnání celkové situace a péče. Rovněž naznačuje pocit neschopnosti, nejistoty a frustrace ohledně schopnosti plnit určité povinnosti nebo očekávání: „... Já říkám, aji kdyby sme dělali, vždycky něco přehlídne, vynecháme, uděláme jinak, než máme nebo já nevím...“ (P1). Ze strany rodičů, kteří dle učitelek nejsou některé situace schopni řešit, se snižuje sebedůvěra v jejich schopnosti vzdělávat děti, což působí jako další přitěžující okolnost směrem k umenšování spolupráce mezi rodinou a školou. Rodina má stále respekt a úctu k učitelkám jako autoritám, ke kterým se v minulosti obraceli. Zklamáním pro ně však je, že i přes jejich očekávání, že učitelé budou vnímaví k obtížným situacím, cítí, že učitelky nerozumí jejich složitému postavení nebo jsou k němu lhostejní a že nepřístupují v důsledku své perspektivy k jejich problémům s vážností. Náhradní rodiče však mají pevné přesvědčení, že by mělo jít učitelkám o nejlepší zájem dětí, ale nejde: „Já mám pocit, že X2 má poruchu pozornosti, chcu jít do poradny s ním... ale ony... zas, že se jich pořád zastávám a ať je nechám...“ (P1). V očích participantky se zdá, že se v této situaci ocitá její rodina v izolované pozici. Místo aby škola považovala rodinné aktivity ve směru interakcí se školou za snahu o řešení, vnímají náhradní rodiče jako rizikový problémový faktor. To přidává další rozměr složitosti vztahu mezi školou a rodinou, která se proto stále více izoluje.

3.3 *Zatížený nerovný přístup*

Shrnutí charakteristik třetí kategorie: Spolupráci mezi rodinou a školou komplikují stíny minulosti, zejména drogová závislost a její dopady na chlapce v rodině. Rodina, která je již původně náchylná k nálepkování a stigmatizaci kvůli minulým problémům, se dostává v důsledku pandemie COVID-19 do dalších obtíží projevující se nerovností přístupu ve vztahu k celé rodině. Tato kategorie zdůrazňuje, že hodnocení není pouze ve vnímání učitelek, ale je dle názorů participantů konkrétně patrné v jejich projevech. Analýza však také ukazuje, že je možná transformace náhledu a porozumění ze strany učitelek na základě jejich charakteristik a konkrétních autentických setkání jednotlivých aktérů.

Participantka často hovoří o svých pocitech, hovoří o problémech chlapců a náhledu na svoji rodinu a problémech v interakci se školou. Dotýká se jí perspektiva učitelek na rodinu, ale i to, že péče náhradních rodičů je považována za příliš ochrannářskou: „... a že my se o něho staráme, ...mu

to děláme... asi že je velký..." (P1). Participant se domnívají, že učitelky nesprávně interpretují rodinu i rodičovskou péči, kdy matka naznačuje, že učitelky mají často připomínky ohledně péče, kterou rodina věnuje chlapcům. „... Šak, jak je spérovala, že... proč mu to tatínek vozí, ať si pro to jezdí sám... že by se měl starat o sebe sám..." (P1). Kritické připomínky však vedou k narušení důvěry mezi učitelkami a rodinou, kdy jsou kompetence rodičů považovány za nedostatečné. V čase COVID-19 se to pak promítá do skutečností, kdy náhradní rodiče verbalizují například problémy s technikou. Náhradní rodiče mají dojem, že učitelky neberou vážně informace, které poskytují ohledně některých potíží: „... takže tam potom vzniká taková ta nevraživost, nedůvěra, jeden druhému nevěří, jestli je to pravda, když aji my rodiče, řekneme, jo... dělá mu to a to a to... (při nefunkčnosti počítače), tak jak kdyby nevěřili..." (P1). To vytváří atmosféru nedůvěry mezi oběma stranami, což může ovlivňovat efektivní komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou, kdy i samotná komunikace učitelek s rodiči je vnímána jako arogantní a dehonestující: „... Tož... začla na mě... ať zavolám někoho na tu síť... TAK S TÍM NĚCO UDĚLEJTE!!!" (P2). Tón, jak byl napodobován participantem, a obsah, jak je uveden ve výroku, naznačuje skutečně frustraci, nevlídný tón a naléhavý požadavek ze strany učitelky, který však není rodina schopna sama vyřešit.

Náhradní rodiče mají také pocit, že jsou jako rodina školou intenzivněji monitorováni: „... Ale ona ho neslyšela... a hned jak skončila hodina... a mně volala hned, co s tím má... jaktože... jaktože...? Hned..." (P1) Tento dojem ještě umocňuje srovnáváním s jinými rodinami, kde i přes přítomnost problémů nejsou tyto tak patrné a výrazně řešeny jako v případě konkrétní rodiny: „... vždyť i jiné děti..., není sám, kdo..., a přesto zase... X1..." (P1). Participant se domnívají, že jsou i v tomto smyslu stigmatizováni ve srovnání s ostatními rodinami, i když chápou, že celková situace rodiny a kázeňské prohřešky chlapců je více zviditelňují proti jiným rodinám, přesto tento přístup vnímají jako nespravedlivý.

Přístup je vnímám za nespravedlivý i ve vztahu k řešení problémů ze strany školy. Problémy, které vzniknou ze strany školy, jsou podle rodiny častěji tolerovány a omlouvány, zejména vzhledem k postavení školy a situaci během pandemie, kdy jsou vnímány jako omluvitelné a přijatelné v kontextu náročné situace: „A já říkám... a to nikdo neví... a to ta paní učitelka neví...? To ta paní učitelka nemá zjištěný, že vy tu učebnici nemáte, že vám zadává... úkoly... a vy to nemáte?" (P1). Rodina má dojem, že problémy na její straně

jsou považovány za nepříjemné a neomluvitelné: „A už to bylo..., že co se tam u vás děje... Já říkám, paní učitelko, já nevím, co se doma děje! My nejsme od rána doma... oni měli jako nachystaný věci na výuku, začali výuku, ale jak to probíhá..., protože my jsme byli v nemocnici..., ona... aha, aha... Říkám, je doma s nima babička, a oni to mají na vlastní zodpovědnost... dneska... tak tam bylo áčko hned taky..., vynechaná hodina“ (P1). Rodina je přesvědčena, že její problémy jsou přeháněny a přísně hodnoceny, což vede k dalšímu zkomplikování vztahů.

Rozdílný přístup rodina také vnímá v hodnocení úkolů chlapců. Vzhledem k situaci, kdy náhradní rodiče s dětmi intenzivně pracují, vnímají hodnocení úkolů dětí i jako hodnocení jich samých, kvality svého působení, hodnocení své rodičovské role: „Ale tady jsem nechápala..., proč mu dala dvojku, když tam má všechno“ (P1), „... tož to už je hra se slovíčkama...“ (P2). Do známek a poznámek projektují vlastní domněnky ze strany učitelek o úspěšnosti svého působení, své poručnické role, ale i zvládání fungování rodiny: „... aji kdyby sme dělali...“ (P1). Pokud je hodnocení pozitivní nebo je problém vyřešen v prospěch dětí i celé třídy, přináší rodičům ocenění jejich snahy a zvyšuje jejich sebevědomí ve směru celkového fungování: „X1... (oslovení dítěte), ... já jsem byla fakt první, která se ozvala, ...ale to bylo celý týden člověče...“ (P1, říká s radostí). Pokud je hodnocení negativní, vnímají to jako jistý další způsob svého selhání.

Je však důležité podotknout, že tyto interakce s konkrétními učitelkami jsou ovlivněny pozitivním dojmem, přístupem a profesionalitou jednotlivých učitelek. Rovněž historie interakcí s konkrétními učitelkami má významný vliv na to, jak rodina vnímá aktuální situaci.

To se ozvala právě paní učitelka X2... ona volala tobě (obrací se na manžela) ... to se dovolala na tu koronární jednotku..., tak potom volala mě..., že jako že ten X2..., že jsou tam potíže, problémy, že jako jestli nám ten počítač... jako nějak jde špatně... že už ve škole dostali peníze a nakoupili počítače... Takže jako by mohl mět ze školy... a já jsem potom jsem se jí ptala, že jako... jestli jenom... že bych potřebovala pro X1..., že ten jede přes mobil... a je to přeci jenom malý... takže pro oba. Takže ještě ten den... (P1)

Pokud matka již před covidem považovala učitelku za chápavou, vytvářel se pozitivní náhled i v souvislosti s aktuálními výzvami, kterými rodina prochází: „...Vy jste dojeli na kole? ...My jsme jeli pozdě... a my jsme to nestíhali, ... a...(povzdech)... a dojížděli jsme do té školy... a ona už vlastně

odcházela domů..., to bylo půl třetí, takže jsem to dala přímo jí... takže nás viděla... Ježíš, vy jste dojeli na kole?“ Autentické setkání pak, kde se učitelka setká s konkrétní situací rodiny a je přítomná konkrétní rodinné výzvě, může posílit důvěru a vzájemné porozumění, případně transformovat perspektivu.

4 Diskuse a závěr

Tato studie se zaměřila na porozumění zkušenostem náhradních rodičů, poručníků. Kladla si za cíl identifikovat výzvy spojené s rodičovským zapojením poručníků do vzdělávání doma při uzavření škol během pandemie COVID-19 a jejich spolupráci s učitelkami konkrétní základní školy. Klíčovou informací je teze, že spolupráce rodiny se školou je zásadním faktorem ovlivňujícím kvalitu vzdělávání v rodinách u dětí v primárním vzdělávání. Rodičovské angažování ve vzdělávání dětí představuje teoreticky významný koncept, avšak v praxi může narazit na řadu obtíží, což zmiňují i Švaříček et al. (2020), kteří pak zkoumali obtíže rodičů právě v čase COVID-19, což dokládá i zkušenost náhradních rodičů v tomto výzkumu.

Online vzdělávání doma ve zkoumané náhradní rodině vedlo k zhoršení vztahů mezi rodinou a školou během uzávěrky škol a k prohloubení již existujících obtíží, které jsou způsobeny specifickou situací v rodině (drogová závislost, náhradní rodinná péče), charakteristikami chlapců a jejich kázeňskými prohřešky a také charakteristikami náhradních rodičů a jejich rodičovským stylem, který učitelky vnímají jako příliš ochrannářský. Během pandemie COVID-19 čelila náhradní rodina dalším výzvám spojeným s nedostatkem podpory a porozumění ze strany školy. Náhradní rodiče vnímají požadavky školy, zejména ohledně technologického vybavení a organizace online výuky, jako nepřiměřené a spolupráci se školou jako narůstající diktát, který považují za nelegitimní. Tyto požadavky často překračují jejich možnosti a schopnosti, což vede k frustraci a nespokojenosti. Pocit diktátu pramení z toho, že náhradní rodiče mají pocit, že nemají na výběr a musí se přizpůsobit požadavkům školy bez ohledu na své vlastní potřeby a omezení. Tento pocit je pak umocněn tím, že škola nařizuje své požadavky dle názoru náhradních rodičů absolutně, což vnímají jako další nerespektování jejich autonomie a porušení partnerství.

V průběhu pandemie COVID-19 byly z analyzovaných dat identifikovány klíčové faktory, které negativně ovlivňovaly spolupráci mezi náhradními rodiči a školou. Mezi tyto faktory patřily předsudky učitelů vůči náhradní

rodině, nedostatek citlivosti školy k individuálním potřebám a obtížná komunikace, která dále ztěžovala situaci rodiny v této obtížné době.

Náhradní rodiče tohoto výzkumu vyjadřují nespokojenost s nedostatečnou citlivostí školy k potřebám dětí, rodinnému kontextu a celkově složité situaci již v čase precovidové. Rovněž předsudky učitelek, které jsou náhradními rodiči vnímány jako chybná interpretace vůči dětem i rodičům, ale i celkové rodinné situaci, přinášejí další komplikace. Rodina se domnívá, že je vnímána jako problémová, náhradní rodiče jsou označeni za příliš ochránářské. Nevhodné poznámky ze strany učitelek, způsob komunikace i pocíťovaný intenzivní monitoring, řešení problémů ze strany školy a přísné hodnocení jsou pro tuto rodinu potvrzením jejich perspektivy. Náhradní rodiče ztrácejí sebedůvěru ve své schopnosti, přístup i interakce učitelek ovlivňují jejich chování, ztěžují pozici náhradních rodičů ve vztahu ke škole, vytvářejí další výzvy pro rodinu. Dle perspektivy náhradních rodičů je škola místo plnění své vzdělávací a podpůrné role vnímána jako významně komplikující faktor výchovy a vzdělávání.

Ćwirynkało a Bartnikowska (2020) ve své studii uvádí negativní zkušenosti náhradních rodičů při spolupráci se školami, kde je zásadní nedostatek porozumění a individualizace ve vztahu k tomuto typu rodin obecně. Hanlon et al. (2022) pak podávají důležité informace o těžkostech, kterým čelili náhradní rodiče během pandemie COVID-19, kteří popisovali, jak emocionálně vyčerpávající bylo současně pracovat, být rodičem a pečovat o děti, kdy se snažili najít rovnováhu mezi prací a péčí o děti. Rovněž zmínili sociální izolaci a problémovou komunikaci s institucemi. Otázkou však také je, zda se zde nepromítá skutečnost, kdy náhradní rodiny jsou významně monitorovány dalšími institucemi, které mají kontrolní funkci (Höjer, 2011; Morrison et al., 2011) k ochraně dítěte v situaci nouze. Škola se tak může stát dalším nástrojem tlaku, což pro rodinu může představovat další značné emocionální a psychologické zatížení a mít vliv na jejich hodnocení situací, ale i schopnosti zabezpečovat péči a vzdělávání.

Warren et al. (2009) však zdůrazňují důležitost budování vztahů založených na komunitě, což může být skutečně ztíženo tradičními a byrokratickými strukturami škol, které ztíží pozici rodičů. Kean (2007) se ve své studii upozorňuje na skutečnost, že náhradní rodiče se hluboce zajímají o vzdělávání svých dětí a jsou ochotni pomoci, někdy však prostě nevědí jak nebo jsou školami a jeho personálem zastrašeni. V tomto kontextu a v konkrétním případě této

zkoumané rodiny je pak otázkou, zda neexistují potenciálně aktivní rodiče, kteří se snaží komunikovat o svých problémech, ale jsou odmítnuti nebo nepochopeni ze strany instituce, což vede k jejich postupnému přechodu do pozice pasivních rodičů. Uvedený výzkum poskytuje důležité poznatky, které lze využít jako pracovní materiál pro další studie, například zkoumání změn postojů náhradních rodičů ke škole v průběhu času.

Bartnikowska a Ćwirynkało (2021) doporučují pro zlepšení spolupráce mezi náhradní rodinou a školou, aby učitelé porozuměli konkrétní situaci dítěte a náhradního rodiče, ocenili angažovanost a vytvořili podpůrný systém. Budování pozitivního vztahu s náhradními rodiči je pak klíčové pro úspěch žáka (Lekli & Kaloti, 2015). Toho lze dosáhnout prostřednictvím otevřené komunikace, partnerství a zvýšené spolupráce mezi rodiči a školou (Stapleton & Chen, 2020). Z našeho výzkumu však vyplynula ještě další významná zjištění, která ilustrují, jak velmi záleží na interakci s konkrétními učiteli a jejich postoji vůči rodině, jenž může být podporující, ale také komplikující. Výzkumy rovněž naznačují, že reflexivní praxe učitelů a autentické interakce jsou dalšími možnostmi (Casper, 2003; Kirmaci, 2019; Zinn, 2020), jak řešit napětí a nerovnováhu moci v učitelско-rodičovských vztazích. Tyto způsoby mohou významně transformovat školy do více inkluzivních a podpůrných prostředí (Deslandes et al., 2015). Aby však došlo k hlubokým změnám, je třeba, aby tyto přístupy a hodnoty byly adoptovány na širší úrovni, dlouhodobě a koordinovaným přístupem (Celermajer et al., 2019; Čech & Hormandlová, 2020). Tato transformace je však vždy ovlivněna životními zkušenostmi jednotlivců uvnitř instituce (Cassar & Bezzina, 2005), přičemž osobní změna je vždy klíčovým prvkem společenské transformace (Mertens, 2017). Tato tvrzení lze pak vztáhnout i k samotným učitelům, kteří by měli být ochotni vstoupit do interakce s rodinami, otevřeně přistupovat k jejich situacím a zkušenostem, neboť tato autentická setkání mají potenciál aktivně přispět k transformaci.

Tato studie tak zdůrazňuje nezbytnost vzájemného porozumění a podpory mezi rodinou a školou, což může výrazně přispět k optimální kvalitě výchovy v náhradní rodině, zatímco náročná a nefunkční spolupráce může přinést komplikace a ztížit již tak komplikovanou rodinnou situaci, která se v krizové situaci COVID-19 pro konkrétní náhradní rodinu ještě více vyhrotila. Studie rozšiřuje perspektivu o náhradní rodiče, kteří se stejně jako jiní setkávali s obtížemi vzdělávání v domácím prostředí. Jejich situace je však ještě zatížena specifickou situací rodiny, ale i vztahem a přístupem školy

k této situaci, kterou rodina vnímá v negativním slova smyslu. Zjištění tak podporují diskusi o významu podpory náhradních rodin v časech běžných, ale i v krizových situacích, a zdůrazňují nutnost spolupráce, reflexivní praxe a autentických interakcí v rámci různých rodinných modelů. Analýza konkrétních okolností této konkrétní rodiny může poskytnout učitelům cenné informace pro citlivější podporu náhradních rodin. Tato zjištění představují důležitý příspěvek k diskusi o vlivu pandemie na různé formy rodičovství a zdůrazňují potřebu dále posilovat podporu a spolupráci nejen v rámci klasických rodin, ale i v kontextu náhradní rodinné péče směřující k jejímu celkovému zkvalitnění.

Je třeba však poznamenat, že studie vychází z vlastních zkušeností účastníků výzkumu, což zahrnuje vlastní perspektivu, subjektivní prvky a možná zkreslení. Komplementární data získaná pozorováním a zápisy z terénu mohly poskytnout dodatečný pohled, přesto výsledná zjištění jsou specifická pro účastníky, kteří se podíleli na studii. Rovněž analýza prováděná jedním výzkumníkem může být zatížena subjektivitou. Účastníci však chtěli sdílet své osobní příběhy pouze s autorem této studie a vyjádřili přesvědčení, že zná jejich kontext a citlivě přistoupí k interpretaci. V průběhu několika let probíhajícího výzkumu bylo však možné revidovat a upravovat kódy v důsledku změn v porozumění tématu. Interpretace byla také ovlivněna průběžným studiem relevantní literatury. Přečtená teoretická a empirická zjištění umožnila pak dále korigovat původní představy a přizpůsobit analýzu na základě nových perspektiv a konceptů, které byly z literatury získány.

Literatura

- Bartnikowska, U., & Ćwirynkało, K. (2021). Rodzice i szkoła w edukacji dzieci z rodzin zastępczych – podział odpowiedzialności z perspektywy rodziców. Raport z badań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(2), 7–21. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.7-21>
- Baskarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1–25. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss40/3/>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544–559.
- Berrick, J. D., & Skivenes, M. (2012). Dimensions of high quality foster care: Parenting Plus. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1956–1965. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.026>
- Brown, J. D., Anderson, L., & Rodgers, J. (2016). Resource workers' relationships with foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 336–344. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0204-9>

- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Buehler, C., Cox, M. E., & Cuddeback, G. (2003). Foster parents' perceptions of factors that promote or inhibit successful fostering. *Qualitative Social Work*, 2(1), 61–83. <https://doi.org/10.1177/1473325003002001281>
- Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *School Community Journal*, 13(1), 115. <https://www.adi.org/journal/ss03/caspe%20115-132.pdf>
- Cassar, V., & Bezzina, C. (2005). People must change before institutions can: A model addressing the challenge from administering to managing the Maltese public service. *Public Administration and Development*, 25(3), 205–215. <https://doi.org/10.1002/pad.358>
- Celermajer, D., Churcher, M., & Gatens, M. (Eds.). (2021). *Institutional transformations: Imagination, embodiment, and affect*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1635820>
- Ćwirynkało, K., & Bartnikowska, U. (2020). The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs. A scientific report. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 75–95. https://www.researchgate.net/profile/Agnieszka-Zyta/publication/345872193_The_place_of_the_family_of_origin_in_emotional_relationships_of_adults_with_intellectual_disabilities/links/5fb0247c92851cf24cce8c6a/The-place-of-the-family-of-origin-in-emotional-relationships-of-adults-with-intellectual-disabilities.pdf#page=75
- Čech, T., & Hormandlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- De, S. (2020). *Impacts of the Covid-19 pandemic on global education*. NSU Florida. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=cnsbio_facbooks
- Deslandes, R., Barma, S., & Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131–144. https://www.researchgate.net/profile/Sylvie-Barma/publication/281244508_Understanding_Complex_Relationships_Between_Teachers_and_Parents/links/57347edd08ae298602debb02/Understanding-Complex-Relationships-Between-Teachers-and-Parents.pdf
- Fuentes, M. J., Salas, M. D., Bernedo, I. M., & García-Martín, M. A. (2015). Impact of the parenting style of foster parents on the behaviour problems of foster children. *Child: care, health and development*, 41(5), 704–711. <https://doi.org/10.1111/cch.12215>
- Gudmundsdottir G. B., & Hathaway D. M. (2020). 'We always make it work': Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239–250. <https://www.learntechlib.org/p/216242/>
- Hanlon, R., Kim, J., Woo, C., Day, A., Vanderwill, L., & Dallimore, E. (2022). An exploratory study of the impact of COVID-19 on foster parenting. *Child & Family Social Work*, 27(3), 371–380. <https://doi.org/10.1111/cfs.12863>
- Höjer, I. (2011). Parents with children in foster care—How do they perceive their contact with social workers? *Practice: Social work in action*, 23(2), 111–123. <https://doi.org/10.1080/09503153.2011.557149>
- Chappel, J., & Ratliffe, K. (2021). Factors impacting positive school-home communication: A multiple case study of family-school partnership practices in eight elementary schools in Hawai'i. *School Community Journal*, 31(2), 9–30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1323052>

- Chipman, R., Wells, S. J., & Johnson, M. A. (2002). The meaning of quality in kinship foster care: Caregiver, child, and worker perspectives. *Families in Society*, 83(5), 508–520. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.51>
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Keane, T. (2007). Improving parent involvement in schools: A cultural perspective. *Rivier academic journal*, 3(2), 1–4. <https://www2.rivier.edu/journal/roaj-fall-2007/j123-keane.pdf>
- Kirmaci, M. (2019). Reporting educators' experiences regarding family-school interactions with implications for best practices. *School Community Journal*, 29(2), 129–156. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1236583>
- Kovářová, R., & Vitásková-Janků, K. (2008). *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Landeros, C. M., & Watson-Nunez, C. J. (2022). *Effectiveness of services in foster care from the foster parents' perspective*. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 1403. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1403>
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building parent-teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1S1), 101–104. <https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n1s1p101>
- Lietz, C. A., Julien-Chinn, F. J., Geiger, J. M., & Hayes Piel, M. (2016). Cultivating resilience in families who foster: Understanding how families cope and adapt over time. *Family process*, 55(4), 660–672. <https://doi.org/10.1111/famp.12239>
- Männistö, I. I., & Pirttimaa, R. A. (2018). A review of interventions to support the educational attainments of children and adolescents in foster care. *Adoption & fostering*, 42(3), 266–281. <https://doi.org/10.1177/0308575918791627>
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- McFadden, E. J. (1996). Family-centered practice with foster-parent families. *Families in Society*, 77(9), 545–558. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.971>
- Mertens, D. M. (2017). Transformative research: Personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18–24. <https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0001>
- Messing, J. T. (2006). From the child's perspective: A qualitative analysis of kinship care placements. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1415–1434. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.03.001>
- Miller, J. J., Cooley, M. E., & Mihalec-Adkins, B. P. (2020). Examining the impact of COVID-19 on parental stress: A study of foster parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00725-w>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2006). Kinship foster care from the perspective of quality of life: Research on the satisfaction of the stakeholders. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 227–237. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9018-2>
- Morrison, J., Mishna, F., Cook, C., & Aitken, G. (2011). Access visits: Perceptions of child protection workers, foster parents and children who are Crown wards. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1476–1482. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.03.011>
- Morton, B. M. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 99–112. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105334>

- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2020). Foster youth's educational challenges and supports: Perspectives of teachers, foster parents, and former foster youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 123–136. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00640-9>
- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936–949. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108–121. <https://pdfs.semanticscholar.org/25a7/a1a86bc84a0cae928b005dee64f3c8c8aeb3.pdf>
- Palmieri, L. E., & La Salle, T. P. (2017). Supporting students in foster care. *Psychology in the Schools*, 54(2), 117–126. <https://doi.org/10.1002.pits.21990>
- Pasztor, E. M., Hollinger, D. S., Inkelas, M., & Halfon, N. (2006). Health and mental health services for children in foster care: The central role of foster parents. *Child Welfare*, 33–57. <http://www.jstor.org/stable/45398750>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Saman, A., Butt, A., & Khan, S. I. (2022). Challenges faced by English language teachers during Covid-19 pandemic. *Global Language Review*, VII, 267–281. <https://dx.doi.org/10.24093/awe/vol11no4.23>
- Shlonsky, A. R., & Berrick, J. D. (2001). Assessing and promoting quality in kin and nonkin foster care. *Social Service Review*, 75(1), 60–83. <https://doi.org/10.1086/591882>
- Shpiegel, S. (2016). Resilience among older adolescents in foster care: The impact of risk and protective factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 6–22. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9573-y>
- Stapleton, D. H., & Chen, R. K. (2020). Better outcomes for children in treatment foster care through improved stakeholder training and increased parent-school collaboration. *Children and Youth Services Review*, 114, 105010. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105010> Get rights and content
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>
- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. L., & Sychitkokhong, P. U. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9), 2209–2254. <https://doi.org/10.1177/016146810911100901>
- Weinberg, L. A., Zetlin, A., & Shea, N. M. (2009). Removing barriers to educating children in foster care through interagency collaboration: A seven county multiple-case study. *Child welfare*, 77–111. <https://www.jstor.org/stable/45400430>
- Woltran, F., Chan, R., Lindner, K. T., & Schwab, S. (2021). Austrian elementary school teachers' perception of professional challenges during emergency distance teaching due to COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 759541. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.759541>
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4–13. <https://doi.org/10.1177/0741932510362506>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zinn, K. (2020). Stability at school: A trauma-informed approach to students in foster care. *The Journal of Foster Care*, 1(1), 13–22. <https://jfc-ojs-ttu.tdl.org/jfc/article/view/3>

Autorka

PhDr. Barbora Plisková, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: bpliskova@utb.cz

Distance education in the foster family during the COVID-19 pandemic: Experiences, challenges and collaboration with teachers from the perspective of foster parents

Abstract: This study focuses on the challenges of educating children in foster care during the COVID-19 pandemic, aiming to gain a deeper understanding of the collaboration between foster families and schools from the perspective of foster parents of two boys in primary school. The first part explains the specific environmental factors and background of foster families that may contribute to educational disadvantages and complications. It also emphasizes the importance of schools as supportive institutions for this type of family. The second part deals with the research methodology. A qualitative research design using the case study method was chosen. Data were obtained from an unstructured interview with a married couple conducted in 2020. Some contextual information was supplemented from other sources, such as additional interviews, observations, and notes from the researcher, who has been following the life journey of this foster family since 2018. The results of the research in the third part of the study show that homeschooling has created an increase in other issues in the family in relation to the school's requirements for technological, material and personnel resources to implement online learning. However, foster parents perceive these requirements as unreasonable and even illegal. The situation is then complicated by factors where the family is burdened by the perspective of teachers who perceive the family as troubled and the parents' care as overprotective due to the family's drug addiction, its effects and the boys' disciplinary problems, which is then further reflected in the school's interaction with the family during the COVID-19 pandemic.

Keywords: foster family, foster parent involvement, online education, COVID-19 homeschooling, primary education