

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Sociální inkluze ve Finsku

Roman Klepetko

© 2017 ČZU v Praze

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Roman Klepetko

Hospodářská a kulturní studia

Název práce

Sociální inkluze ve Finsku

Název anglicky

Social Inclusion in Finland

Cíle práce

Diplomová práce je tematicky zaměřena na problematiku sociální inkluze ve Finsku. Fenomén sociální inkluze bude sledován v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím systému a integrace dětí i dospělých z jinocetnických skupin ve Finsku. Stěžejním cílem je zjistit, jaké hlavní faktory přispívají k integraci těchto jedinců, na základě porovnání finské koncepce sociálního začleňování a praxe.

Metodika

V teoretické části diplomové práce je stěžejní studium odborné literatury a odborných informačních zdrojů. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, přičemž hlavní důraz bude kladen na polostrukturované rozhovory. Na základě diskuze poznatků z literatury a informačních zdrojů s výsledky vlastního výzkumu v praktické části budou formulovány závěry diplomové práce.

Doporučený rozsah práce

60 – 80 stran

Klíčová slova

Sociální inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, imigrace, školství, inkluzivní vzdělávání, Finsko.

Doporučené zdroje informací

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Multikulturní diverzita a speciální vzdělávání. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. 84 stran. ISBN 978-87-92387-55-4.

KIVIRAUMAA, Joel; KLEMELÄÄ, Kirsi; RINNE, Risto. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. European Journal of Special Needs Education Vol. 21, Issue 2, 2006. 117. – 133. s. ISSN 1469-591X.

MILROYOVÁ, Lesley; GORDON, Matthew. Sociolingvistika: metody a interpretace. Praha: Karolinum, 2012. 268 stran. ISBN 978-80-246-2125-8.

SÝKORA, Luděk. Rezidenční segregace. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2010. 144 stran. ISBN 978-80-86561-34-9

ŠATAVA, Leoš. Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace. 2. doplněné vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. 215 stran. ISBN 978-80-86429-83-0.

UNESCO. Kurs integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: Portál, 1997. 210 stran. ISBN 80-7178-206-8.

Předběžný termín obhajoby

2016/17 LS – PEF

Vedoucí práce

PhDr. Sandra Kreisslová, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra psychologie

Elektronicky schváleno dne 6. 10. 2015

PhDr. Pavla Rymešová, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 11. 11. 2015

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 31. 03. 2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci "Sociální inkluze ve Finsku" jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 31. 3. 2017

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval PhDr. Sandře Kreisslové, Ph.D. za odbornou pomoc, vstřícný přístup a cenné rady a připomínky, které mi dávala při vedení mé diplomové práce. Děkuji také všem účastníkům výzkumného šetření. Kiitos.

Sociální inkluze ve Finsku

Social Inclusion in Finland

Souhrn

Diplomová práce je tematicky zaměřena na problematiku sociální inkluze ve Finsku. Fenomén sociální inkluze je sledován v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím systému (skrze inkluzivní vzdělávání) a integrace dětí i dospělých z jinoetnických skupin ve Finsku. Stěžejním cílem je zjistit, jaké hlavní faktory přispívají k integraci těchto jedinců na základě poznání finské koncepce sociálního začleňování a zejména také praxe.

Základnímu pojmosloví se věnuje teoretická část této práce. V ní jsou vysvětleny jednotlivé pojmy, které jsou dále využívány zejména v analytické části práce. Analytická část je již zaměřena na poznání finského prostředí. V této části je tak podrobně popsán historický vývoj a také současný stav etnického složení Finska. Hlavní doménou pak jsou výsledky terénního výzkumu, který by měl doplnit obraz o finské společnosti a zejména přinést hlubší poznání sociální inkluze ve Finsku. Jedná se o kvalitativní výzkum využívající zejména techniku polostrukturovaných rozhovorů s aktéry, pro které je toto téma každodenní realitou. Postoje jednotlivých aktérů jsou následně analyzovány, interpretovány a vzájemně propojeny s odbornou literaturou a citacemi informátorů, které přinášejí shrnující, doplňující, či překvapivé informace.

Summary

The diploma thesis is thematically focused on the issue of social inclusion in Finland. The phenomenon of social inclusion is observed in the process of integration of pupils with special educational needs in the education system (through the inclusive education) and the integration of children and adults from jinoetnických groups in Finland. The key objective is to identify the main factors contributing to the integration of these individuals on the basis of knowledge of the Finnish concept of social inclusion and in practice as well.

Basic terminology is dedicated to the theoretical part of this work. There are explained various concepts, which are also used especially in analytical part. The analytical part is focused on the knowledge of the Finnish environment. In this section, the historical development and current status of the ethnic composition of Finland is described. The main domain, then the results of field research, which should complement the picture of Finnish society, especially bring a deeper understanding of social inclusion in Finland. During qualitative research is used particular technique of semi-structured interviews with actors, for whom this topic is an everyday reality. The positions of individual players are subsequently analyzed and interpreted, and interconnected with literature citations and informants that bring summarizing additional or surprising information.

Klíčová slova: Sociální inkluze, integrace, speciální vzdělávací potřeby, imigrace, školství, inkluzivní vzdělávání, Finsko.

Keywords: Social inclusion, integration, special needs in education, immigration, education, inclusive education, Finland

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Cíle práce a metodika	11
2.1	Výzkumné metody.....	11
2.2	Vlastní výzkum	13
3	Teoretické vymezení.....	17
3.1	Etnické minority vs. imigranti	17
3.1.1	Etnická identita jako forma kolektivní identity	18
3.1.2	Klasifikace etnických minorit.....	20
3.1.3	Migrace	21
3.2	Sociální inkluze a sociální exkluze	21
3.2.1	Rezidenční segregace.....	23
3.3	Sociální integrace.....	23
3.3.1	Význam jazyka při integraci	27
3.4	Inkluzivní vzdělávání.....	28
4	Analytická část.....	30
4.1	Finsko multikulturní	30
4.1.1	Historie severských zemích	30
4.1.2	Migrační procesy v severských zemích	35
4.1.3	Etnické a jazykové minority ve Finsku.....	37
4.1.4	Imigranti ve Finsku	46
4.2	Integrace dospělých imigrantů.....	49
4.2.1	Jazykové a integrační kurzy.....	49
4.2.2	Kurzy gramotnosti	51
4.2.3	Financování kurzů.....	52
4.2.4	Jazyk jako klíč k integraci	53
4.2.5	Pracovní uplatnění a integrace na trhu práce	54
4.2.6	Hlavní faktory integrace dospělých ve Finsku	56
4.3	Sociální inkluze ve vzdělávání ve Finsku.....	57
4.3.1	Finský vzdělávací systém	57
4.3.2	Vzdělávání dětí z etnických a jazykových minorit.....	61
4.3.3	Integrace dětí imigrantů	62

4.3.4	Multikulturní vzdělávání.....	66
4.3.5	Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	67
4.3.6	Další aspekty finského školství.....	71
4.4	Sociální inkluze ve veřejném prostoru.....	73
5	Zhodnocení výsledků.....	74
6	Závěr	77
7	Seznam použitých zdrojů.....	79
8	Přílohy.....	86
	Příloha č. 1	86
	Příloha č. 2	87

Seznam tabulek

Tabulka 1: Seznam informátorů	15
-------------------------------------	----

Seznam obrázků

Obrázek 1: Geografické rozmístění navštívených ZŠ v metropolitní oblasti Helsinek.....	16
Obrázek 2: Vybrané migrační toky v severských zemích na přelomu	36
Obrázek 3: Finská populace podle občanství, země původu a mateřského jazyka	47
Obrázek 4: Populace cizího původu v letech.....	48
Obrázek 5: Indikátory signalizující naplnění vize inkluzivního vzdělávání.....	86
Obrázek 6: Největší skupiny imigrantů ve Finsku podle mateřského jazyka.....	87
Obrázek 7: Podíl švédsky mluvící populace ve Finsku	88

1 Úvod

Integrace cizinců a inkluzivní vzdělávání. To jsou dvě hlavní témata, kterým se věnuje tato diplomová práce, ale také témata, která jsou v dnešní době v českém prostředí velmi aktuální. Obě se pak snoubí v rámci fenoménu sociální inkluze, tedy začleňování skupin typických určitou jinakostí. Vzorem pro úspěšnou integraci cizinců, a především inkluzivní vzdělávání, je pro tuto práci finská praxe.

Tato práce není studií komparativního charakteru, spíše si klade za cíl přinést příklady dobré praxe, doporučení, která jsou nezbytná pro správně fungující systém. Právě finský vzdělávací systém je dlouhodobě považován za jeden z nejlepších, což se projevuje i v mezinárodním hodnocení¹. Typickou charakteristikou tohoto systému je bezesporu inkluzivní vzdělávání. Tento systém pak bývá opakovaně vyzdvihován ministry školství českých vlád². Pro úspěšnou implementaci inkluzivního vzdělávání v českém prostředí je nutné se zaměřit na jednotlivé aspekty finského vzdělávacího systému nezbytné pro jeho správné fungování. Do reformy vzdělávacího systému jsou totiž investovány rozsáhlé finanční prostředky, které by tak nemusely být dostatečně efektivně využity. Dalším přínosem této práce je také vyvrácení mýtů o problematice inkluzivního vzdělávání, které rezonují českou společností.

Na úvodní slovo této práce navazuje vymezení cíle a metodiky samotného terénního výzkumu. Pro důkladné poznání tohoto tématu je nezbytné znát terminologii týkající se samotné inkluze, integrace cizinců i inkluzivního vzdělávání. Tomuto základnímu pojmosloví se věnuje teoretická část této práce. V ní jsou vysvětleny jednotlivé pojmy, které jsou dále využívány zejména v analytické části práce.

¹ Velvyslanectví Finska, Praha. *Finští studenti mezi nejlepšími v mezinárodním průzkumu PISA*. [online] 10. 11. 2011. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.finland.cz/Public/default.aspx?contentid=208547&nodeid=31389&culture=cs-CZ>.

² MÜHLFEIT, Jan. *Kdy se Češi dočkají finských škol? Problémy školství podle ministra Chládky*. [online] ekonom.cz 1. 4. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://ekonom.ihned.cz/c1-61953570-kdy-se-cesi-dockaji-finsky-ch-skol-problemy-skolstvi-podle-ministra-chladka>.

NOHL, Radek. *České školství začne měnit nový finský poradce*. [online] Aktuálně.cz. 30. 3. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <https://zpravy.aktualne.cz/denik-insider/ceske-skolstvi-zacne-menit-novy-finsky-poradce/r~i:insider:article:35315/>.

HOLUB, Petr. *Krise může udělat z Česka moderní zemi, říká Liška*. [online] Aktuálně.cz. 30. 3. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/politika/krize-muze-udelat-z-ceska-moderni-zemi-rika-liska/r~i:article:627779>.

Analytická část je již zaměřena na poznání finského prostředí. Při aplikaci určitého systému a případně i inspiraci v jiné zemi je důležité zaměřit se na kontext, jehož poznání nesmí být opomenuto. V této části je tak podrobně popsán historický vývoj a také současný stav etnického složení Finska. Hlavní doménou pak jsou výsledky terénního výzkumu, který by měl doplnit obraz o finské společnosti a zejména přinést hlubší poznání sociální inkluze ve Finsku. Jedná se o kvalitativní výzkum využívající zejména techniku nezúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s aktéry, pro které je toto téma každodenní realitou. Postoje jednotlivých aktérů jsou následně analyzovány, interpretovány a vzájemně propojeny s odbornou literaturou a citacemi informátorů, které přinášejí shrnující, doplňující, či překvapivé informace.

V závěrečné části práce jsou výsledky vlastního výzkumu shrnuty, a tak i představeny základní charakteristiky týkající se tohoto fenoménu ve Finsku a možnosti jeho aplikace v jiném prostředí.

2 Cíle práce a metodika

Diplomová práce je tematicky zaměřena na problematiku sociální inkluze ve Finsku. Fenomén sociální inkluze je sledován v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím systému (skrže inkluzivní vzdělávání) a integrace dětí i dospělých z jinoetnických skupin ve Finsku. Stěžejním cílem je zjistit, jaké hlavní faktory přispívají k integraci těchto jedinců na základě poznání finské koncepce sociálního začleňování a zejména také praxe.

Snahou práce je dále ukázat příklady dobré praxe a s tím spojené postupy v rámci vzdělávání a integrace výše zmíněných skupin. Vzhledem k použitým metodám výzkumu je cílem představit postupy aplikované jak na makroúrovni, tak na mikroúrovni. To vše je uvedeno v teoretickém a historickém kontextu, který je nezbytný pro vhled do tohoto prostředí. Výstupem jsou doporučení vycházející z této analýzy.

2.1 Výzkumné metody

Oba základní metodologické přístupy v sociálních vědách, tedy kvantitativní a kvalitativní přístup, jsou dnes již nahlíženy nikoli jako soupeřící, ale jako odlišné strategie. Při použití statisticky reprezentativního vzorku v kvantitativní metodologii můžeme tvrdit, že poměry a vztahy, které jsme objevili v tomto vzorku, jsou zobecnitelné. Na druhou stranu, kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím termínů míry a množství, ale jeho cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.³ Volba metodologického přístupu nepochybně určuje podobu získaných výsledků. Celkové pojetí výzkumného záměru je pak pro tuto volbu určující.

Miroslav Disman shledává základní rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem následovně: cílem kvantitativního výzkumu je testování hypotéz, dokazování teorií, zatímco cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových teorií a zejména také porozumění zkoumaného jevu. V rámci kvalitativního výzkumu bývá získáváno mnoho informací o velmi malém počtu jedinců. Generalizace těchto informací na populaci tak

³ ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2014, str. 13–14.

bývá problematická a někdy i nemožná, jedná se tedy o nízkou reliabilitu. Na druhou stranu jsou získané informace opravdu detailní.⁴

Vzhledem k potřebě co nejvíce porozumět sledované problematice a rozpoznat tak jednotlivé souvislosti, byl pro tuto práci zvolen kvalitativní výzkum. Nejčastějšími metodami kvalitativního výzkumu bývají různé formy rozhovorů či pozorování. Metoda polostrukturovaného rozhovoru, která byla použita v rámci terénního výzkumu i pro tuto práci, pak výzkumníkovi umožňuje reagovat na odpovědi informátorů a také navazovat dalšími otázkami na nově vzniklá témata. Je tedy možno lépe poznat strukturu sledovaného jevu a získat tak hlubší porozumění.⁵ Jan Hendl tento typ rozhovoru také nazývá jako Rozhovor pomocí návodu. „*Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá témata. Je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém.*“⁶ Plán takového výzkumu je pružný, z daného základu se tak rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků. Umožňuje také dobře pracovat s časem.⁷

Na počátku nejsou stanoveny základní proměnné, ani hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Získaná data musí být analyzována a interpretována jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a tak získáme zcela jiné typy závěrů. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech a významech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie. Tyto hypotézy však není možné zobecňovat. Jsou platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Určitá přenositelnost těchto závěrů je možná, je ovšem nutné se zaměřit na širší kontext jak prostředí, ze kterého vychází, tak prostředí, ve kterém by mohly být poznatky z výzkumu aplikovány.⁸

Kvalitativní přístup v sociálních vědách vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. Aktéři jsou odborníky na sociální situace, které

⁴ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 2002, str. 284–287

⁵ HAY, Iain. *Qualitative Research Methods in Human Geography*. 2010, str. 110

⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, str. 174

⁷ tamtéž, str. 43

⁸ ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2014, str. 13–36

prožívají, jsou naivními vědci. Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři.⁹

Neoddělitelnou součástí designu výzkumu je propojení terénního výzkumu se studiem odborné literatury. Znalost relevantní literatury prohlubuje možnosti porozumění zkoumaným fenoménům.

2.2 Vlastní výzkum

Hlavní částí terénního výzkumu ve Finsku předcházela čtyřměsíční výměnný studijní pobyt autora na *Helsinské univerzitě* v rámci programu *Erasmus+* od srpna do prosince roku 2014. Během tohoto pobytu se autor zúčastnil přednášky *Studentské unie Helsinské univerzity* o finském vzdělávacím systému, navštívil základní školu, kde prezentoval českou kulturu a byla mu umožněna krátká diskuse s učiteli. V průběhu studia ve Finsku dále autor získal cenné poznatky o severské kultuře, etnických minoritách a migraci a integraci cizinců v severských zemích v rámci kursů na *Helsinské univerzitě*. Znalost prostředí byla také podpořena exkurzemi v největších mediálních domech nebo *Židovské kongregaci* v Helsinkách. Autor se osobně seznámil s charakterem a sociálním statutem jednotlivých čtvrtí, kde byl později terénní výzkum proveden. Znalost prostředí je při přípravě výzkumu nezbytná. Nedostatkem na druhou stranu může být neznalost místního jazyka, tedy finštiny. Podle lingvistické teorie relativity „*nikdo nemůže porozumět určité kultuře bez porozumění jazyka této kultury, protože lidé používající jiný jazyk odlišně přemýšlejí*“¹⁰.

Na základě studia odborné literatury a výše popsané fáze přibližně jeden rok před hlavní fází terénního výzkumu byla stanovena následující základní témata pro polostrukturovaný rozhovor:

1. role informátora ve vzdělávání;
2. systém vzdělávání;
3. inkluzivní vzdělávání;
4. vzdělávání a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
5. vzdělávání a integrace dětí cizinců;
6. vzdělávání a integrace dětí z jazykových a etnických minorit;

⁹ ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2014, str. 13–36.

¹⁰ tamtéž, str. 19

7. multikulturní vzdělávání;
8. další aspekty (financování, přístup rodičů, mimoškolní aktivity).

Potenciální účastníci rozhovorů, tedy převážně ředitelé a učitelé základních škol, byli osloveni pomocí e-mailu. Kontaktováni byli zástupci všech základních škol v Helsinkách a další odborníci pohybující se v sektoru vzdělávání. Následně bylo s těmi, kteří vyjádřili zájem zúčastnit se, domluveno osobní setkání za účelem provedení samotného rozhovoru. Výše stanovená témata jsou uzpůsobena zejména pro rozhovory se zástupci základních škol. Pokud byl rozhovor veden s informátorem z jiného sektoru vzdělávání nebo z jiné instituce, byly otázky uzpůsobeny jeho roli v rámci vzdělávání či integrace.

Terénní část výzkumu probíhala od 26. srpna do 16. září 2015 ve Finsku na území měst Helsinky a Espoo. V Helsinkách autor navštívil dvě devítileté základní školy (peruskoulu), pět šestiletých základních škol (ala-asteen koulu) a jednu speciální, Národní radu pro vzdělávání a institut pro vzdělávání dospělých. V Espuu autor navštívil devítiletou základní školu ve čtvrti Saunalahti. Součástí této návštěvy, stejně tak jako návštěvy základní školy v helsinské čtvrti Kontula, byla účast na výuce v celkovém rozsahu osmi vyučovacích hodin. Tato účast proběhla formou prezentace o Česku a diskuse kulturních rozdílů se žáky, asistence pedagogovi v hodině angličtiny a nezúčastněného pozorování během školní terénní exkurze v lese. Kromě výše zmíněných škol a institucí proběhly rozhovory také s dalšími aktéry z prostředí vzdělávání a sociální inkluze (viz tabulka č. 1).

Tabulka 2: Seznam informátorů

	Jméno	Instituce	Funkce	Datum a místo uskutečnění rozhovoru
1	Alberto	Erasmus to schools	koordinátor projektu	27. 8. 2015, Helsinky
2	Barbara	základní škola A (šestiletá)	Ředitelka	2. 9. 2015, Helsinky
3	Carol	základní škola B (šestiletá)	Ředitelka	3. 9. 2015, Helsinky
4	Elena	základní škola C (devítiletá)	speciální pedagog	3. 9. 2015, Helsinky
5	Floora	základní škola D (devítiletá)	zástupkyně ředitelky	4. 9. 2015, Espoo
6	Gottfrid	základní škola D (devítiletá)	speciální pedagog	4. 9. 2015, Espoo

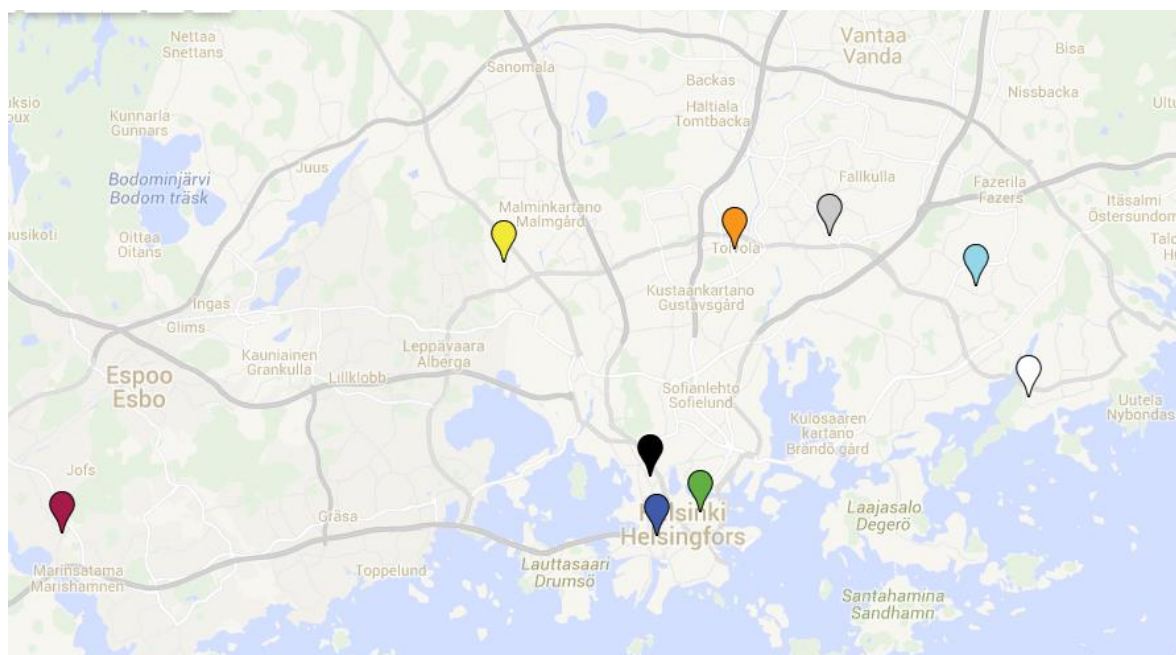
7	Hanna	základní škola D (devítiletá)	pomocná asistentka	4. 9. 2015, Espoo
8	Inka	základní škola D (devítiletá)	třídní učitelka	4. 9. 2015, Espoo
9	Juha	Ice hearts	Trenér	4. 9. 2015, Espoo
10	Kimmo	základní škola E (speciální)	Ředitel	7. 9. 2015, Helsinky
11	Leena	základní škola F (šestiletá)	třídní učitelka	8. 9. 2015, Helsinky
12	Maaria	Národní rada pro vzdělávání	Poradkyně	9. 9. 2015, Helsinky
13	Niina	základní škola G (devítiletá)	speciální pedagog	9. 9. 2015, Helsinky
14	Olga	základní škola H (šestiletá)	speciální pedagog	9. 9. 2015, Helsinky
15	Riikka	základní škola I (šestiletá)	speciální pedagog	11. 9. 2015, Helsinky
16	Parisa	mateřská škola	Učitelka	13. 9. 2015, Helsinky
17	Tommi	Institut vzdělávání pro dospělé	koordinátor výuky	14. 9. 2015, Helsinky
18	Ulla	Institut vzdělávání pro dospělé	ředitelka pro výuku	14. 9. 2015, Helsinky
19	Věra	Institut vzdělávání pro dospělé	učitelka finštiny pro dospělé	14. 9. 2015, Helsinky
20	Salla	odbor vzdělávání, Město Helsinky	Koordinátorka	12. 9. 2015, Helsinky

Zdroj: vlastní zpracování

Během výzkumu nebyla shromažďována žádná osobní data přímých ani nepřímých účastníků (žáků) rozhovorů. Nahrávky rozhovorů a jejich přepisy jsou k dispozici v archivu autora. Jsou archivovány v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů finské legislativy (Personal Data Act 523/1999), potažmo zákony Evropské Unie. Výzkum na půdě helsinských základních škol byl proveden na základě povolení k výzkumu (09/2015) uděleného odborem školství Magistrátu města Helsinky. Autor práce se dále řídil Etickým kodexem České asociace pro sociální antropologii.

V rámci metropolitní oblasti Helsinek nebyly cíleně vybírány jednotlivé školy, ale byly osloveny všechny městem zřizované. Rozmístění jednotlivých škol v oblasti (viz obrázek. č. 1) je poměrně pravidelné a nabízí tak možnost setkat se s učiteli z různých čtvrtí, které se od sebe mohou velmi lišit, například ekonomickým zázemím jejich obyvatel nebo podílem cizinců.

Obrázek 1: Geografické rozmístění navštívených ZŠ v metropolitní oblasti Helsinek



Zdroj: vlastní zpracování pomocí aplikace Google Maps

V rámci použití metody polostrukturovaného rozhovoru byl stanoven základní soubor témat, která pak byly doplňována otázkami podle jednotlivých odpovědí a zaměření informátora. Tato témata a otázky se týkaly zejména jednotlivých skupin obyvatel, kterým se samotná práce věnuje, a aspektům jejich sociálního začleňování.

Jazykem tohoto výzkumu je tedy převážně angličtina, což bylo pro většinu informátorů, kteří se rozhovorů zúčastnili přijatelné, a nečinilo jim to překážky. Jeden rozhovor probíhal v českém jazyce. Citace obsažené v analytické části této práce vycházející z uskutečněných rozhovorů jsou překladem autora.

3 Teoretické vymezení

Sociální inkluze, tedy sociální začleňování, by pravděpodobně neexistovala bez sociální exkluze – sociálního vyčleňování / vyloučení. „*Sociální inkluze je v individuální rovině chápána jako sociální participace, jako přístup k životním šancím a k důležitým kvalitám života. V sociální rovině je spojována se sociální integrací, s kolektivitou, solidaritou, právy, legitimitou.*“ Jedná se o reakci na procesy sociální diferenciacce, na základě, kterých mohou být jednotlivé skupiny vyčleňovány, nebo naopak roste snaha o jejich začlenění. Takovými procesy jsou: diferenciacce životních šancí, diferenciacce dopadů sociálních rizik, diferenciacce životních stylů, procesy multikulturalizace, individualizace a další.¹¹

Tyto procesy způsobují diferenciacce společnosti, což je ovlivněno také vnímáním jinakostí mezi lidmi. To je výsledkem subjektivního konstruování reality právě samotnou společností. Tzv. sociální konstrukci reality se věnuje Peter Berger a Thomas Luckmann a z jejich učení bude také vycházet chápání jednotlivých pojmů, sociálních fenoménů, v této práci obsažených. Základním principem je, že toto vnímání reality není objektivně dáno, není přirozené, ale vychází z jakéhosi pokřiveného obrazu vnímání společnosti. Jednotlivé sociální fenomény a pojmy (kultura, sociální inkluze, integrace, etnická minorita atd.) jsou tedy sociálními konstrukty vytvořenými v určitém sociálním prostředí, které je bezesporu ovlivňuje.¹²

Tyto pojmy, důležité zejména pro správné porozumění analytické části, budou v této kapitole vysvětleny. Jejich uchopení a zasazení do kontextu v rámci celé práce je nezbytné pro orientaci v její tematice i v závěrech.

3.1 Etnické minority vs. imigranti

Podle subkomise pro prevenci diskriminace a ochranu menšin při komisi za lidská práva OSN byla menšina v roce 1977 popsána takto: „*Skupina početně slabší než zbytek obyvatelstva státu, nacházející se v nedominantním postavení, její příslušníci – coby občané daného státního útvaru – mají etnické, náboženské nebo jazykové rysy, kterými se*

¹¹ SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální inkluze*. Sociální studia [online]. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, č. 9/2003 (ročník 0). [citováno 17. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/soci%C3%A1ln%C3%AD-inkluze>.

¹² BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1999.

*odlišují od zbytku obyvatelstva, a vykazují, byť pouze implicitně, smysl pro sounáležitost zaměřený na uchování své kultury, tradic, náboženství nebo jazyka.*¹³

Tyto menšiny jsou definovány, ale také nazývány různě. Pro tuto práci je zmíněná definice dostačující, jako název této skupiny pak bude použit termín *etnická minorita*. Podle Leoše Šatavy je termín *etnikum* obecnější a neutrálnější pojem než *národnostní menšina*, *minorita* pak pouze nahrazuje slovo *menšina* a je použita zejména v souladu s používáním tohoto termínu v rámci studia.¹⁴ Pro odlišení skupiny obyvatel, která se vymezuje zejména na základě jazyka pak bude použit termín *jazyková minorita*.¹⁵

3.1.1 Etnická identita jako forma kolektivní identity

Specifickou roli v již zmíněném sociálním vyloučení hraje etnicita, zejména etnicita přisouzená. Podle Thomase Hylland Eriksena si slovo etnicita stále zachovává tón „problémů menšin“ či „rasových vztahů“, nicméně v sociální antropologii odkazuje zejména na „*aspekty vztahů mezi jakýmkoliv skupinami, které jsou jak vlastními členy, tak ostatními nahlíženy jako kulturně odlišné.*“¹⁶

Co se týče etnické identity, tedy uvědomění si příslušnosti k určité etnicitě, lze ji popsat jako imaginární společenský konstrukt, nevychází totiž z viditelné a hmatatelné skutečnosti. Etnická identita je formou kolektivní identity, čili „My“, je to obraz, který si o sobě vytváří určitá skupina a s nímž se identifikují její příslušníci. Tento obraz je chápán jako odraz společenské příslušnosti v rámci určité kultury. Toto povědomí společenské příslušnosti se opírá o účast na společném vědění a společné paměti.¹⁷

Identita je tvořena ve společnosti, během sociálních procesů. „*Jakmile je vytvořena, je udržována, obměňována, dokonce i přebudována sociálními vztahy.*“¹⁸ Tyto procesy jsou stejně jako identita ovlivněny sociální strukturou společnosti. Stejně tak je tomu ale naopak. Identita zpětně ovlivňuje, udržuje, obměňuje a přebudovává sociální strukturu. Díky těmto strukturám pak vznikají identity, se kterými se běžně setkáváme. Příklad můžeme nalézt v díle Bergera a Luckmanna: „*V tomto smyslu můžeme tvrdit, že Američan má jinou identitu než Francouz, obyvatel New Yorku jinou než obyvatel středozápadu*

¹³ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 32.

¹⁴ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014.

¹⁵ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 33.

¹⁶ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. 2012, str. 22.

¹⁷ ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť*. 2001, str. 117–123.

¹⁸ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. 1999, str. 171.

*Spojených států, úředník jinou než potulný dělník a tak dále.*¹⁹ Identita tedy ovlivňuje orientaci a chování v každodenním životě člověka.

Jak již bylo řečeno, identita není přirozeně vytvořena, nýbrž je sociálním konstruktem, který je založen na podobnosti jejich příslušníků. Její příslušníci by si měli být na dané úrovni rovni. K vyjádření podobnosti se však musíme vymezit vůči druhým, vzniká tak kontrast cizosti, odlišnosti a rozdílnosti. Díky tomu vzniká, vedle již zmíněného „My“, také „Oni“. K tomuto rozdělení jsou zapotřebí určité hranice, které s sebou ovšem nesou i procesy zahrnování a vylučování. Bez těchto pomyslných hranic se ale nelze vymezit vůči jiným kolektivům. Toto rozdělení na členy a nečleny je jádrem konstrukce kolektivní identity a děje se za pomoci kódů rozlišování na různých úrovních a v různých oblastech.²⁰ Toto rozdělení je patrné zejména ve strukturalistickém pojetí, kde je chápáno jako základní lidská vlastnost, jejíž pomocí je strukturován svět. Podle Loewensteina je „My“ a „Oni“ obrazem sebe sama a obrazem cizího.²¹ Na základě této dichotomie lze pak také vymezit etnicitu.

„Identita je často chápána jako mnohvrstevná identifikace jednotlivce s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými a jinými skupinami. To znamená, že se jeden člověk vymezuje vůči různým modelovým kulturám a skupinám. Může se s nimi ztotožňovat, ale také nemusí, v různé situaci a v různé míře.“²² Vždy záleží na identifikaci ze strany členů skupiny a také na míře, v jaké se k ní hlásí. To určuje její vliv na jedince, na jejich myšlení a jednání. Pokud to neztěžují nebo neznemožňují vnější zábrany, je možné se poměrně snadno dané kolektivní identity zbavit. Například odchodem do zahraničí, či náboženskou konverzí. Záleží však na vůli jedince, zda tato identita zcela vyprchá, či je zachována ve formě osobní identity, která je velmi důležitá pro vlastní sebeurčení či vztahy v rámci skupiny. *Osobní identita je vědomí o sobě samém, jež je zároveň vědomím o ostatních: o nadějích, které s námi spojují, o zodpovědnosti a závazcích, které z toho vyplývají.*²³

¹⁹ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. 1999, str. 171.

²⁰ EISENSTADT, S. N., GIESEN, B., *Konstrukce kolektivní identity*. 2003, str. 363–364.

²¹ ŠTĚTKA, Václav. Symbolická vymístění, národní identita a (re)konstrukce paměti. *Sociální studia* [online]. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, č. 1/2004 (ročník 1), str. 79–91. [citováno 1. 12. 2016]. Dostupné z WWW: <http://socstudia.fss.muni.cz/pristup.php?soubor=080304105451.pdf>.

²² MOREE, Dana; KOCOUREK, Jiří. *Kulturní identita*. [online] 1. 2. 2012. [citováno 21. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>.

²³ ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť*. 2001, str. 119.

3.1.2 Klasifikace etnických minorit

Při klasifikaci minorit jsou v této práci zmíněna jak tzv. malá etnika, která nedisponují vlastním státem (Sámové, Karellové, Baskové, Lužičtí Srbové), části státních národů žijících mimo mateřskou zemi v jiných státních útvarech (Němci v Dánsku), etnická společenství bez znaků klasických národů, např. území, jazyk²⁴ (Romové, Židé) anebo další specifické případy, náboženské či sociální skupiny (Travellers).²⁵

Kromě tohoto rozdělení je používáno zejména rozdělení na tradiční a nové minority, respektive autochtonní a alochtonní. Tradičními minoritami jsou označovány skupiny obyvatel, které jsou již historicky spjaty s územím, bývá tak použita například hranice 100 let.²⁶ Novými minoritami pak jsou nazývány skupiny, které nejsou prozatím dlouhodobě přítomny na daném území. Jedná se tak například o první či druhé generace imigrantů.

Specifickou skupinou tradičních minorit pak je původní obyvatelstvo. I skupiny původních obyvatel mohou být migranty. Migrantem může být ostatně každý, v tomto případě se však může jednat i o migrace, která nepravděpodobně z vlastní vůle. Lze tedy hovořit jak o vnitřních migračních, tak vnitřně vysídlených osobách. Těmi se jedinci mohou stát například na základě přírodních katastrof, mezinárodních ozbrojených konfliktů, občanských válek nebo diskriminačních podmínek podporovaných vedoucí silou ve státě.²⁷ Podle Eriksena tyto obyvatelé určitého teritoria nedisponují politickou mocí a jsou jen částečně integrováni do struktur dominantního národního státu.²⁸ Tyto skupiny bývají často znevýhodňovány a je jim tak věnována náležitá pozornost v mezinárodním právu.²⁹

²⁴ Možno též hovořit o transnacionálních skupinách.

²⁵ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 31–32.

²⁶ HANNIKAINEN, Lauri; JUTILA, Matti. On the Nature of Minority Rights in International Law and Law in Finland. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

²⁷ Amnesty International. *Vnitřně vysídlené osoby*. [online] 2016 [citováno 10. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.lidskaprava.cz/student/uprchlici-a-migranti/clanky/vnitrne-vysidlene-osoby>.

²⁸ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. 2012, str.39.

²⁹ Informační centrum OSN v Praze. *Boj proti diskriminaci - Původní obyvatelstvo*. [online] 2005 [citováno 12. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.archiv.osn.cz/lidska-prava/?kap=42&subkap=49>.

3.1.3 Migrace

Podle Dušana Drbohlava je pohyb zcela přirozeným a nevyhnutelným rysem lidského chování, stejně tak hovoří i o migraci. Migrace je široce podmíněný proces, který je často ovlivněný komplexem mnoha vnitřních i vnějších faktorů (nejčastěji tzv. push/pull faktory, tedy negativní, respektive pozitivní důvody pro opuštění země či motivaci k příchodu do jiné země).³⁰ Na základě těchto faktorů jsou stanoveny i jednotlivé typy migrace. Jedná se tak o migraci mezinárodní a vnitřní, nucenou a dobrovolnou, legální a nelegální, krátkodobou a dlouhodobou; dále také cyklickou, ekonomickou, politickou, pracovní, environmentální nebo například migraci za účelem slučování rodin. Jednotlivé typy se tak pak navzájem překrývají nebo doplňují. Z hlediska perspektivy zdrojové či cílové země je pak tento proces mezinárodní mobility označován jako emigrace či imigrace.

Jedním z klíčových slov této práce je pojem *imigrant* (neboli přistěhovalec). Zejména v dnešní době může mít tento pojem negativní zabarvení. V této práci je však tento pojem využíván jako neutrální termín označující zejména příslušníka cizího státu přicházejícího na území jiného státu za účelem dlouhodobého pobytu. Podle mezinárodních úmluv se jedná o pobyt delší než 1 rok.³¹

3.2 Sociální inkluze a sociální exkluze

Pro samotné pochopení sociální inkluze je nutné se nejprve zaměřit na sociální exkluzi. Podle sociologa Jana Kellera „*žádná společnost nezaručuje faktickou rovnost všem svým členům, i když ne všechny jsou ochotny to přiznat*“. Společnost je tak diferenciována do vrstev a skupin, které se liší svým podílem na statcích a službách, přístupem k moci a výši své prestiže. Základním předpokladem je nedostatkovost těchto statků a služeb. Podle Kellera je tak nemožné nastolení rovnosti, protože nelze této nedostatkovosti zabránit. „*Každá společnost musí tento problém rozvrstvení řešit, nemůže ho však nikdy žádným řešením odstranit*.“ Pokusy k odstranění nerovností pak podle něj

³⁰ DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a rozvoj: Rozvojový potenciál mezinárodní migrace*. [online] Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze, 2011 [citováno 15. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.iom.cz/files/Migrace_a_rozvoj-MONOGRAFIE1.pdf.

³¹ ČERŇANSKÁ, Barbara. *Migrace*. Encyklopedie migrace. [online] 17. 1. 2017 [citováno 18. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://encyklopedie.org/migrace/>.

vedou k jiným formám nerovností. K tomu ale dodává, že nerovnost budí odpor pouze tehdy, není-li v dané společnosti dostatečně vysvětlena a ospravedlněna.³²

Sociolog Petr Mareš uvádí, že „odsouvání určitých osob na okraj společnosti (*marginalizace*) či mimo ni (*exkluze*) představovalo od nepaměti mechanismus sociální kontroly“, k tomu dodává, že sociální exkluze sloužila také jako nástroj posilování sdílené identity, vnitřní koheze a integrity. V současnosti je tomu však naopak, sociální exkluze je chápána jako ohrožení integrity a sociální koheze, tedy minimalizace rozdílů při zajištění blahobytu ve společnosti. I v dnešní době sice může sociální exkluze představovat mechanismus určující, kdo kam patří či nepatří – jaká identita je mu upřena a jaká přisouzena. Spíše než nástroj k posílení integrity majoritní skupiny je pak vyzdvižováno riziko z odcizení a stupňování nepřátelství mezi skupinami. Jednotlivé skupiny pak mohou být vyloučeny z fyzického či sociálního prostoru, popřípadě práv a šancí, ale i povinností, jež by měly sdílet s ostatními. Tento proces se děje skrze vymezení jednotlivých skupin na etnickém, náboženském nebo kulturním základě, svojí životní existencí či mírou životních šancí. Sociální exkluze tak může mít podobu nerovného práva na základní životní standard (bydlení, vzdělání, zdraví, služby, práci) a participaci ve společnosti, přičemž to může mít následky v různých dimenzích života jedinců: nezaměstnanost, nízké příjmy, chudoba, diskriminace, sociální izolace, materiální deprivace, sociální utrpení, rozpad rodiny či manželství, bezdomovectví, kriminalita, nechtěná těhotenství, upírání politických práv, špatné životní prostředí, chybějící vzdělání, ztráta sebevědomí.³³

Sociální inkluze je pak procesem, snahou o napravení stavu, který vznikl procesem sociální exkluze. Podle Mareše nelze mluvit o inkluze jako protikladu exkluze v pravém slova smyslu, nicméně je cílem sociální inkluze překonat „exkluzi, jakožto důsledek selhání jednoho nebo více z následujících společností integrujících společenských systémů: demokratického a legislativního systému zajišťujícího občanskou integraci, trhu práce zajišťujícího ekonomickou integraci, systému sociálního státu zajišťujícího sociální integraci, či rodiny a komunity zajišťujícího interpersonální integraci.³⁴

³² KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 2004, str. 30–31.

³³ MAREŠ, Petr; SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurs, agenda*. Sociologický časopis [online]. Sociologický ústav AV ČR, č. 2/2008. [citováno 1. 11. 2015]. Dostupné z WWW: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/9-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-2-2008/110>.

³⁴ *tamtéž*.

3.2.1 Rezidenční segregace

Pokud dochází ke koncentraci vyloučených skupin v prostoru, vznikají tak sociálně vyloučené lokality. Podle Lud'ka Sýkory právě „*sociálně-prostorové oddělení bydlišť sociálních skupin, které mají ve společnosti vzájemně nerovné postavení*“ je rezidenční segregací. Hledat si bydlení v sociálně a kulturně stejnorodých lokalitách se zdá být poměrně přirozené, přináší to jednodušší komunikaci a koordinaci společných zájmů obyvatel a vzhledem k podobnému způsobu života a sdíleným hodnotám je zde i menší riziko sociálního konfliktu. Vybraná lokalita tak odpovídá způsobu života, sociálním vazbám, rodinnému stavu, věku či národnosti jejích obyvatel. V tomto případě se však nemusí jednat o sociální nerovnosti nýbrž pouze o sociální rozdíly, která tak ústí v rezidenční diferenciaci. Oproti tomu rezidenční segregace vychází ze sociálních nerovností, tedy když tyto rozdíly způsobují nerovné postavení jedinců ve společnosti. Toto prostorové oddělování se pak projevuje v různých formách (ghetta, slumy, enklávy)³⁵.

Ladislav Toušek uvádí, že rezidenční segregace je tím nejviditelnějším projevem sociální exkluze, dále pak zdůrazňuje, že určitá míra segregace na základě ekonomického statusu jedince je přirozená, „*avšak v případě, že segregace probíhá na základě připsaných charakteristik etnicity, národnosti, rasy nebo náboženství, tak právem hovoříme o diskriminaci*“.³⁶

Formou sociální inkluze pak je i zabraňování tomuto procesu, prevence či zmírnění negativních důsledků segregace.

3.3 Sociální integrace

V rámci inkluzivních přístupů ve společnosti je nezbytné zmínit koncept sociální integrace. Samotný pojem integrace má však mnoho rozdílných charakteristik, její využití tak bývá často nejasné. Podle finské odbornice na lidská práva Merji Pentikäinen je také integrace často vnímána jako asimilace, jelikož v tomto smyslu byla v historii často aplikována. Dnes ji vnímá spíše jako inkluzivní přístup, který umožňuje různým skupinám lidí zařadit se společnosti za podmínky respektování a akceptace jejich diverzity. K tomu dodává, že „*v dnešní době je nutné mluvit také o integraci společnosti, která vyžaduje její*

³⁵ SÝKORA, Luděk. *Rezidenční segregace*. 2010, str. 11–30.

³⁶ TOUŠEK, Ladislav. *Sociální vyloučení a prostorová segregace* [online] 02-03/2007. [citováno 5. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorova-segregace>.

adaptaci k diverzitě a připravenost na změnu od každého, od příslušníků majorit i minorit“.³⁷

Sociální integrace je v této práci chápána jako podstupeň sociální inkluze. Zatímco sociální inkluze je vnímána jako plné zapojení znevýhodněného člověka, či příslušníka určité minority do běžných činností a aktivit společnosti (např. do hlavního vzdělávacího proudu), v procesu sociální integrace se jedná spíše o zajištění speciálních prostředků, podpory či péče, která je nutná pro účast takového jedince. Podle Josefa Slowíka je sociální integrace chápána jako „*proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti - je tedy něčím naprosto přirozeným a týká se každého člena společnosti; komplikace však nastávají ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin (etnické menšiny, osoby s postižením apod.), které se od většinové populace výrazně odlišují a nejsou schopny dosahovat přirozeným způsobem vysoké míry socializace. Potom je nezbytné jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky.*“³⁸

V USA je problematika imigrace a následného soužití osob různého etnického původu významným tématem od dob Chicagské školy, tedy přibližně od dvacátých let 20. století, kdy se soužití různých skupin ve městě stalo důležitým tématem.³⁹ V Evropě se studium imigrace a integrace přistěhovalců rozvíjí především od šedesátých let 20. století, v době, kdy se proměňuje migrační saldo evropských států. Ty přestávají být migračně ztrátové, a naopak začínají migrací získávat nové obyvatele.⁴⁰

Zatímco v americké společnosti je proces integrace velmi blízký asimilaci, v evropské společnosti se během historie přístup k integraci pohyboval mezi třemi základními modely: etnicko-exkluzivistický, asimilační a pluralistický (multikulturalismus). Tyto jednotlivé modely vychází zejména z imigrační politiky, která byla v jednotlivých zemích nastavena, ale také ze samotného pojetí vzniku národa a příslušnosti k němu. Etnicko-exkluzivistický model je tak typický například pro západní Německo, kdy nebyly zohledňovány kulturní odlišnosti pracovních imigrantů při

³⁷ PENTIKÄINEN, Merja. New Minority Groups – New Resources of Diverse Society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

³⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2007, str. 31–32.

³⁹ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1999, str. 449.

⁴⁰ BERNARD, Josef; MIKEŠOVÁ, Renáta. *Sociální integrace imigrantů na rozhraní mezi dočasnou migrací a trvalým usazením*. Sociologický časopis [online]. Sociologický ústav AV ČR, č. 4/2014. [citováno 1. 11. 2015]. Dostupné z WWW: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/b241f0819e5eee89082adb43b65fd067c073c23d_14-4-03Bernard14.indd.pdf.

předpokladu jejich návratu. V asimilačním modelu (Francie) jsou přistěhovalci přijímáni jako stálí a rovnoprávní členové společnosti, za předpokladu přizpůsobení se dominantním kulturním vzorcům. V pluralistickém modelu (multikulturalismus) je pak imigrace vnímána jako trvalá, podstatou tohoto modelu je však soužití kultur jako jednotlivých komunit v rámci širšího celku (Velká Británie).⁴¹

Rozdíly mezi těmito modely se v západní Evropě začaly zejména od devadesátých let smazávat a v rámci hledání ideálního modelu integrační politiky se prolínají i dnes. Ideálním modelem integrační politiky, se kterým je nakládáno i v této práci, tak je plné začlenění integrujícího se jedince do většinové společnosti a adaptaci do jejich kulturních vzorců, avšak při zachování prvků vlastní kultury, které jsou zejména u příslušníků etnických minorit důležité pro vnímání vlastní identity.

V procesu integrace jedince do společnosti je v této práci považován za výchozí přístup Friedricha Heckmanna a jeho integrační koncept, dále teorie institucionalizace a teorie sítí. Tyto teorie zdůrazňují vlivy, které na jedince působí a ovlivňují ho jak ze strany majoritní společnosti, ale i v rámci vlastní komunity.

Heckmann považuje za nutné pro integraci jedince jeho zařazení do společnosti v následujících dimenzích:

- strukturální - Strukturální integrace znamená získání práv a přístupu k pozici a postavení v klíčových institucích hostitelské společnosti;
- kulturní - Pro úspěšné zvládnutí začlenění se do majoritní společnosti musí jedinec poznat její mentalitu, specifika její kultury a rozpoznat tak kulturní vzorce, které ve společnosti fungují. Stejný úkol je však také na straně majority. Tento proces totiž nutně neznamená vzájemné poškozování kultury;
- interaktivní - Zde je sledováno přijetí a začlenění cizinců do sociálních sítí a vztahů v majoritní společnosti. Mezi hlavní ukazatele patří právě členství v sociálních sítích, přátelství, partnerství, manželství nebo členství v dobrovolných organizacích;
- identifikační – V této dimenzi je vypovídající subjektivní rozměr integrace, je tedy zaměřeno na subjektivní pocit sounáležitosti s majoritní společností.⁴²

⁴¹ BARŠOVÁ, Andrea; BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát: Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 2005, str. 30–36.

⁴² HECKMANN, Friedrich. *Integration and Integration Policies: IMISCOE Network Feasibility Study*. [online]. European Forum for Migration Studies, 08/2006. [citováno 1. 3. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/INTPOL%20Final%20Paper.pdf>.

Tyto dimenze obsahují podmínky, které musí být pro relativní úspěch integrace alespoň do určité míry splněny. Ačkoli jsou částečně zmíněny i v Heckmannově integračním konceptu, je vhodné zdůraznit vliv institucí a sítí, jakožto zásadních aktérů při integraci jedince do společnosti.

Podle institucionální teorie je vliv institucí z velké části určující pro míru integrace jedince, pro děti jsou těmito institucemi právě školy a jiná zařízení spojená se vzděláváním či volnočasovými aktivitami. Mezi další instituce pak mohou patřit soukromé společnosti, neziskové organizace, či instituce veřejné správy. Jejich přístup k imigrantům nebo zástupcům etnických minorit může být klíčový, zejména v procesu vzdělávání či na pracovním trhu. Teorie sítí pak zdůrazňuje vliv vlastní komunity, majority, ale i původních sítí na míru integrace. Sociální sítě imigrantů mohou být zdrojem informací, zdrojem sociální, finanční nebo i morální podpory a pomáhají usnadnit počáteční fáze integrace po příchodu do cizí společnosti. V pozdějších fázích integrace však výrazně stoupá vliv nově vzniklých sítí v novém prostředí.⁴³

Pojetí multikulturalismu bývá v literatuře velmi odlišné. Jak již bylo zmíněno může se jednat o pluralistický model integrační politiky, myšlenkový či politický proud pro nějž je charakteristická soužití kultur. V jednotlivých zemích tak mohou žít pohromadě lidé odlišné kultury, náboženského vyznání, rasy, s jinými hodnotami, přitom si vzájemně rozumět a učit se od sebe. V takovém zřízení občanství a plná občanská práva nepředpokládají přijetí určité kulturní identity⁴⁴, všichni lidé jsou si rovni a každý má právo zachovat si svou kulturu a vyznání. „*Multikulturalismus zdůrazňuje pozitivní přínos soužití různých skupin pro celou společnost i stát.*”⁴⁵

⁴³ MASSEY, Douglas S.; ARANGO, Joaquin; HUGO, Graeme; KOUAOUICI, Ali; PELLEGRINO, Adela; TAYLOR, Edward J. *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*. [online]. Population and Development Review, Vol. 19. No. 3, 09/1993. [citováno 24. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://media.library.ku.edu.tr/reserve/resfall12_13/intl551_AIcdygu/week2.PDF.

⁴⁴ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. 2012, str.202.

⁴⁵ JANSKÁ, Iva. Než začneme s multikulturní výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. [online] Člověk v tísni, 2008 [citováno 24. 10. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.mezikulturnidialog.cz/res/data/011/001326.pdf>.

3.3.1 Význam jazyka při integraci

Při integraci imigranta do společnosti hraje jednu z nejdůležitějších rolí jazyk. Jazyk je možno považovat za součást kultury společnosti, kterou imigrant v rámci své integrace poznává, rozpoznává její mentalitu a kulturní vzorce. Pro takové poznání, jak ho popisuje Heckmann je však nezbytné znát jazyk této společnosti. Realita je jazykem uchopována, interpretována a konstituována, proto pokud je jazyková znalost nedostatečná, je vnímání takové reality odlišné. Stejně tak struktura jazyka ovlivňuje myšlení, a tedy i vnímání společnosti. Jazyk tedy významně ovlivňuje diskurs, skrze který je realita, nebo například i nové (jazykové) prostředí imigranta nahlíženo a umožňuje také jeho lepší porozumění.⁴⁶

„Podle Sapira a Whorfa mluvit konkrétním jazykem znamená osvojovat si specifickou „vizi světa“, protože člověk třídí zakoušenou realitu pouze prostřednictvím užívání konkrétního jazyka. Podstatu Sapirovy a Whorfovy teorie lze vyjádřit ve třech základních tezích:

1. *veškeré „myšlení je jazykové“;*
2. *každý jazyk vytváří specifickou „vizi reality“;*
3. *jednotlivé obrazy reality konstruované různými jazyky se vzájemně liší.“⁴⁷*

Význam znalosti jazyka je nepochybný. Kromě znalosti jazyka cílové země migranta, či jazyka majority, je však důležitá i znalost jazyka mateřského pro porozumění v rámci etnické minority a vlastní identity jakožto příslušníka dané minority. *„Jazyk bývá považován za hlavní znak etnicity.“⁴⁸*

Pro integraci zástupců etnických minorit je důležité postavení regionálního či menšinového jazyka ve společnosti a jeho případné zakotvení v legislativě. Lze hovořit o tzv. jazykové politice, tedy *„systému opatření podložených dlouhodobější koncepcí, která se vztahují k funkčnímu rozdělení jazyků nebo jazykových podsystémů k jazykovým normám“⁴⁹*. Jazyková politika všem nemusí být pouze ta zakotvená v legislativě. Účinnou může být také popularizace malého etnika, jeho kultury a jazyka formou úspěšných filmů, hudebních skupin, či literárních bestsellerů.⁵⁰

⁴⁶ BUDIL, Ivo T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. 2003, str. 277–294.

⁴⁷ tamtéž, str. 294.

⁴⁸ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 34–37.

⁴⁹ tamtéž, str. 85.

⁵⁰ tamtéž, str. 84.

3.4 Inkluzivní vzdělávání

Jedním z rysů inkluze ve společnosti je i inkluzivní vzdělávání. Pro něj je charakteristický rovný přístup a zároveň také upouštění od kategorizací žáků. Avšak na druhou stranu je zejména při jeho zavádění vhodné si tyto kategorizace a nezbytné úkony pro jeho aplikaci představit.

V rámci inkluzivního vzdělávání školy přijímají do hlavního vzdělávacího proudu všechny děti bez ohledu na jejich sociální, kulturní, nebo zdravotní znevýhodnění, vyznání, rodinné zázemí, zdravotní postižení, nebo příslušnost k etnické minoritě. Zároveň jsou vzdělávány individuálně podle jejich potřeb. Učitelé pak musí tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávat a odpovídat na ně různými opatřeními Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos.⁵¹

Při výuce jsou používány například diferencované výukové metody, je nutná pomoc asistentů pedagoga či osobní asistence hendikepovaným žákům, je upraveno či redukováno učivo dle potřeby jednotlivých žáků, přičemž minimální požadavky na plnění vzdělávacího programu, tzv. kurikula, by měly být zachovány. Zároveň je v inkluzivní škole zajištěno odpovídající vzdělání všem dětem bez segregace do speciálních tříd a škol. Tyto třídy či školy jsou zřizovány pouze v případě, že existují závažné překážky pro zařazení jedince do běžného vzdělávacího proudu, do většího kolektivu.⁵²

V případě žáků s odlišným mateřským jazykem se jedná o postupný proces osvojování oficiálního jazyka na komunikační úrovni a zároveň přístup k učivu prostřednictvím jiné podpory, či konkrétní slovní zásoby z daného předmětu. Zejména pro tyto žáky, ale i pro ostatní je vhodné, aby výuka o diverzitě ve společnosti byla součástí vzdělávacího programu. V prostředí, kde jsou žáci i učitelé obeznámeni s diverzitou ve společnosti, je snazší integrovat žáky s odlišným mateřským jazykem.⁵³

Inkluzivní vzdělávání se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy inkluzivních škol není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte.

⁵¹ Inkluze.cz. *Co je inkluzivní vzdělávání*. [online] 12. 9. 2012 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.

⁵² Inkluzivní škola.cz. *Principy inkluzivního vzdělávání*. [online] 31. 5. 2013 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>.

⁵³ Inkluzivní škola.cz. *Odlisné vzdělávací potřeby*. [online] 5. 8. 2013 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/odlisne-vzdelavaci-potreby>.

Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Inkluzivní vzdělávání neboli společné vzdělávání, je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít anebo mají prospěch se vzděláváním ve školách v místě bydliště. Hlavním cílem je především vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat tak toleranci k odlišnosti a kooperaci mezi všemi žáky, která žáky připravuje do běžného života. Pro úspěšný proces inkluze ve vzdělávání je nutná spolupráce všech zainteresovaných, tedy především učitelů, rodičů, žáků; dostatečné personální vybavení, didaktické pomůcky a finanční prostředky.

Pro ilustraci aplikace inkluzivního vzdělávání v Česku podle *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání* je v příloze č. 1 přiloženo vysvětlující schéma.⁵⁴

⁵⁴ MŠMT ČR. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. [online] [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.

4 Analytická část

Analytická část této práce je již zaměřena na finské prostředí. Následující kapitola (4.1) pojednává zejména o historii regionu a o migraci ve Finsku, které měly jedinečný vliv na podobu Finska jako kulturně rozmanitého státu. Zatímco tato část je výsledkem studia odborných zdrojů, další kapitoly věnující se integraci a inkluzivnímu vzdělávání vycházejí především z vlastního terénního výzkumu, přičemž jsou částečně doplněny o další poznatky získané z odborné literatury.

4.1 Finsko multikulturní

Na nynější multikulturní podobě Finska se podepsala nejen současná migrace, ale zejména také osídlování území, migrační vlny a nadvlády jiných státních útvarů na tomto území v minulosti. Pro pochopení těchto vlivů je nezbytné zaměřit se na historii osídlení a nadvlád nejen na tomto území, ale také v celém regionu severských zemí.

4.1.1 Historie severských zemích

Z geografického hlediska je region severských zemí vymezen územím dnešních států Dánska, Švédska, Norska, Finska a Islandu. Mylně také bývá tato skupina států označována souhrně jako Skandinávie.⁵⁵

„*Severské země mají kvůli své společné a provázané historii dodnes mnoho podobného a blízkého.*“ Společnou historii těchto států lze datovat již od doby vikingů (793–1066)⁵⁶, kteří se spolupodíleli na vzniku dnešních severských zemí i národů.⁵⁷

⁵⁵ Na skandinávském poloostrově se nachází pouze Švédsko a Norsko. Tyto dva státy pak společně s Dánskem tvoří kulturní region Skandinávie, pro který je typická blízkost místní jazyků. Finsko pak s těmito zeměmi tvoří oblast zvanou Fenoskandinávie.

Nordic News Network. *Norden & Scandinavia*. [online] 03/1998. [citováno 25. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.nnn.se/intro/norden.htm>.

⁵⁶ EDWARD, James. *Overview: The Vikings, 800–1066*. [online] 03/1998. [citováno 25. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.bbc.co.uk/history/ancient/vikings/overview_vikings_01.shtml.

⁵⁷ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 85.

Od 11. století se pak začínají formovat jednotlivá království Dánska, Norska a Švédska a jejich hranice, jejichž existence je stvrzena v roce 1101 tzv. schůzkou tří králů v Kungahälle.⁵⁸ Tato doba je spojena také s christianizací. Narůstající obchodní vazby s Evropou pak ve středověku byly velmi významné pro formování tohoto regionu a jeho postavení na starém kontinentu a vyústily ve vznik Kalmarské Unie.⁵⁹ „*Jedná se o personální unii Dánska, Norska (s Islandem) a Švédska (s Finskem)*.“⁶⁰ Po jejím rozpadu v 15. století zůstalo již Švédsko odděleno, zatímco Norsko vytvořilo s Dánskem personální unii, která trvala až do roku 1814. V té době vznikla personální unie Norska a Švédska, jejíž vznik vycházel z vývoje po Napoleonských válkách. Ty měly také za příčinu oddělení Finska od Švédska v roce 1809. Tato unie pak zanikla v roce 1905, kdy Norsko vyhlásilo nezávislost na Švédsku.⁶¹ Vedle těchto tří států se pak na politické mapě severní Evropy objevilo samostatné Finsko roku 1917 a samostatný stát Island v roce 1944. Zatímco Faerské Ostrovy a Grónsko jsou součástí Dánska dodnes, Island byl oddělen na základě referenda.⁶²

4.1.1.1 Historie Finska

Po poslední době ledové lze datovat první trvalé osídlení Finska, kolem r. 5 000 př. Kr. pak začalo být obýváno celé jeho území předky dnešní Finů a Sámů. Ti měli, vzhledem k příslušnosti finštiny k ugrofinským jazykům, potažmo velké skupině uralských jazyků, přijít z oblasti velké zátočiny mezi Volhou a Uralem. Z původní rané prafinštiny se okolo r. 1 000 př. Kr. vydělila pralaponština a tzv. pozdní prafinština, které se pak dále rozvíjely. Dnešní laponština se vyvíjela z pralaponštiny, tudíž poměrně izolovaně od ostatních baltofinských jazyků (finština, karelština, vepština, votština, estonština a livonština).⁶³

⁵⁸ Nättidningen Svensk Historia. *Trekungamötet i Kungälv 1101*. [online] 2001. [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://svenskhistoria.se/trekungamotet-i-kungalv-1101>.

⁵⁹ Norden. *History of the Nordic region*. [online] 2001. [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/history-of-the-nordic-region>.

⁶⁰ „*Unie vznikla ve švédském Kalmaru na podnět dánské královny Markéty I. a byla považována za věčný politický svazek, který měl zachovávat vnitřní samostatnost jednotlivých zemí pod vládou stavů. Byla výsledkem společného švédského a dánského postupu a vůdčí silou byla dánská šlechta. Formálně trvala do roku 1523, ale již od roku 1448 se od ní fakticky oddělilo Švédsko.*“

KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 85.

⁶¹ Univerzita Palackého. *Dějiny skandinávských zemí*. [online] 2009. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PF-katedry/politologie/SkandinaviePF.doc.

⁶² KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 111.

⁶³ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 10–12.

Kolem roku 1500 př. Kr. se spolu s rozvojem mořeplaveckých dovedností stává přilehlé Baltské moře důležitou obchodní cestou a do Finska přicházejí kupci a první osadníci ze Švédska, kteří se usazují zejména na západním pobřeží. Území dnešního Finska však bývalo vždy velmi řídko osídlené, a tudíž i nepříliš vhodné pro vznik státních útvarů. Ještě kolem roku 1000 „žily ve Finsku relativně nezávisle tři kmeny – v jihozápadním Finsku žili Finové, severozápadně od nich byla oblast Häme a na východě bylo území obývané Karely ... všechny tyto kmeny žily na jihu, a severněji než oni, ale zdaleka ne tak severně jako dnes, žili Laponci, kteří se stále živili pouze lovem“. Bylo tedy sjednoceno právě až Švédy, kteří jej začlenili do svého království od 13. století. Tomu předcházela příchod křesťanství během švédských křížových výprav ve 12 a 13. století.⁶⁴

Švédská nadvláda, která trvala ve Finsku po staletí, znamenala pro Finsko velký rozvoj, znamenala ale také zapojení do řady konfliktů, zejména s formujícím se Ruskem. Právě válka o Finsko mezi Ruskem a Švédskem vyústila v ruskou nadvládu a ustanovení Velkovévodství finského v roce 1807. Finsko však získalo poměrně širokou autonomii a ruský car potvrdil „náboženství a ústavu země, stejně jako ta různá a další práva, jež jeden každý stav ve zmiňovaném velkoknížectví zvlášť a všichni jeho obyvatelé dohromady, vyšší i nižší, dosud požívaly“. Navzdory připojení k Rusku si tak Finsko zachovalo svůj západní právní systém a kulturní tradici.⁶⁵

Ruská nadvláda znamenala velký rozvoj národního cítění, tedy zájem o minulost, o kořeny finského národa, jeho slovesnost a jazyk. „Obrození se snažilo vzkřísit k životu finštinu, ale nevymezovalo se proti švédštině, i ta byla považována za národní jazyk, mnohá význačná díla té doby byla napsána švédsky, vzdělané vrstvy tehdy mluvili oběma jazyky (což trvá v podstatě dodnes) a až na výjimečná a krátká období finština a švédština nikdy nestály bojovně proti sobě.“⁶⁶ Finsko si tak prošlo třemi fázemi národního obrození: romantismus v Turku, helsinský romantismus a vzestup finsky psané literatury spojený se založením prvních nakladatelství, vydáváním finských novin a založením finského Národního divadla v Helsinkách.

⁶⁴ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 10–12.

⁶⁵ JUTIKKALA, Eino, PIRINEN, Kauko. *Dějiny Finska*. 2003, str. 159–170.

⁶⁶ „Zajímavé je, že obrozenci měli velmi málo a spíše druhořadé kontakty s ruskou literaturou, která byla v 2. Polovině 19. století jednou z nejzajímavějších na světě a tento stav přetrvával i ve 20. století.“

V dějinách ruské nadvlády byla velmi významná a blahodárná vláda Alexandra II. (1855–1881). Ten provedl celou řadu reforem: zavedl samostatnou měnovou jednotku⁶⁷, byl otevřen důležitý plavební kanál Saimaa (1856), především však roku 1863 byla finština zrovnoprávněna se švédštinou a stala se jedním ze dvou finských úředních jazyků. Tento stav platí dodnes. Dále se rozvíjela svoboda obchodu a podnikání, průmysl a také se za velkovévodství demokratizoval právní řád.⁶⁸

Na konci 19. století se začaly objevovat tendence k rusifikaci. Rusko se obávalo o ztrátu svého vlivu a rozsáhlá finská autonomie byla kritizována. Měly se tak spojovat jednotlivé ruské a finské instituce (pošta, armáda) nebo například sjednocovat zákony. Generální gubernátor měl právo rozhodovat o finských zákonech, zatímco senát by měl mít jen poradní hlas. Proti těmto opatření Finové protestovali, nicméně roku 1900 byly zavedeny ruské poštovní známky a ruština se stala jazykem vyšších úřadů. Po atentátu na generálního gubernátora, generální stávce a mnohým protestům musel car ustupovat. Ve Finsku tak vznikl parlament, do kterého mj. poprvé v Evropě mohly volit i ženy.⁶⁹ Nadále však trvalo napětí mezi Finskem a Ruskem, kterému se Finsko bránilo.⁷⁰

Finsku se boje 1. světové války vyhnuly.⁷¹ Po vynucené abdikaci ruského cara Mikuláše II., „*zachvátila revoluční nálada i Finsko*“. Nejprve bylo cílem prozatímní vlády zachovat autonomní postavení Finska v rámci říše, po říjnové revoluci ovšem právě vládnoucí finská pravice nechtěla mít s bolševiky nic společného a tak 6. prosince 1917 byla vyhlášena nezávislost Finska.⁷² Po krátké občanské válce v roce 1918, kdy bílí (finská armáda podporována Německem) porazili rudé (podpora Ruska, snaha o spojení se sovětským Ruskem), Finsko získalo svobodu, společnost však byla poznamenána a dlouhou dobu rozdělena.⁷³

⁶⁷ Finská marka – existovala až do konce roku 2001, kdy byla nahrazena eurem.

⁶⁸ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 56–59.

⁶⁹ V roce 1907 byly zvoleny i první poslankyně finského parlamentu.

⁷⁰ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 60–62.

⁷¹ „*Finsko nebylo pro Rusko klíčové, v podstatě nezajímalo západní velmoci (Anglie a Francie považovaly finskou otázku za vnitřní záležitost Ruska), ovšem ani nepřátelské Německo, i když to s potěšením kvitovalo protiruské nálady ve Finsku.*“ – *Německo bývalo ve Finsku vždy vnímáno jako blízká se země, „mluvilo se o bratrství ve zbrani, což pak vyvrcholilo problematickým spojením s nacistickým Německem za 2. sv. války“.*

⁷² „*31. 12. 1917 ruská vláda finskou samostatnost schválila. Uznáním Finska chtěli bolševici ukázat, že berou vážně Leninovo učení o právu národů na sebeurčení až do úplného odtržení.*“

⁷³ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 65–69.

Během třicátých let se Finsko mělo od Německa odvracet a hledat spojení ve Švédsku, proti tomu však byli „vyznavači pravého finství“, kteří se pokoušeli švédštinu vytlačit, což vyvrcholilo až ve spor o helsinskou univerzitu (1934–1935). S tímto vlastenectvím souvisela také idea Velkého Finska, jehož součástí byli i ostatní blízké ugrofinské národy (Ingrové a Karelové). Ke konci třicátých let sovětský svaz požadoval po Finsku bezpečnostní záruky, ujišťoval se tedy, zda Finsko nedovolí Německu vylodit svoje vojska u svých břehů. Jednání o bezpečnostní spolupráci SSSR a Finska však skončila bezvysledně, stejně jako mezi Švédskem a Finskem. Neochota Finska spolupracovat se Sovětským svazem pak vyústila v překročení hranic sovětskou armádou a bombardováním Helsinek 30. listopadu 1939. Tím započala tzv. zimní válka. I přes nedostatek zbraní se Finsku podařilo nepřátelský postup zastavit, později mu ale docházely síly a nedokázalo již čelit mnohonásobné přesile. Finskou se tak nakonec muselo vzdát území na severu země a následně postarat o přibližně 400 000 uprchlíků ze zabrané Karélie. Ti byli většinou rozmístováni mimo švédsky mluvící oblasti, jelikož na ně bylo pohlíženo jako na „cizáky“. Během tzv. pokračovací války Finsko opět spolupracovalo s Německem mj. s vidinou znovunabytí Karélie, či dokonce získání dalších území na východě Karélie.⁷⁴ To se nevyplnilo a Finsko o toto území tak definitivně přišlo.⁷⁵ 4. září 1944 bylo podepsáno příměří se Sovětským svazem. V následujících měsících se ale na finském území odehrála tzv. laponská válka, konflikt mezi německou a finskou armádou, při kterém bylo Laponsko téměř srovnáno se zemí.⁷⁶

V příštích letech se Finsko formovalo ve vyspělou zemi, která se nachází mezi politickým západem a východem. Finsko deklarovalo svoji neutralitu i během studené války, nicméně SSSR mělo na její politiku vliv zejména skrze tzv. Smlouvu o přátelství (1948). V devadesátých letech se pak z této smlouvy vymanilo, demokratický stát se integroval s ostatními severskými státy, připojil se k Evropskému sdružení volného obchodu a posléze se v roce 1995 stalo členem Evropské Unie (společně se Švédskem).⁷⁷ Finsko ani Švédsko ale nejsou členy NATO.⁷⁸

⁷⁴ Finsko se však nepodílelo na všech válečných operacích Německa a s přibývajícimi neúspěchy Německa začalo hledat způsob, jak se z tohoto spojení vyvázat.

⁷⁵ Karélie představovala 12 % rozlohy země a nacházelo se zde druhé největší (přístavní) město Vyborg. Významné také je, že byla rodištěm národního eposu Kalevala.

⁷⁶ HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 2001, str. 75–83.

⁷⁷ JUTIKKALA, Eino, PIRINEN, Kauko. *Dějiny Finska*. 2003, str. 159–170.

⁷⁸ NATO. *Member countries*. [online] 2015. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.nato.int/cps/en/natohq/nato_countries.htm.

Jednotlivé historické události i střídání mocenských vlivů nepochybně mělo vliv na migrační procesy na severu Evropy, ale také na vznik jednotlivých etnických či regionálních minorit. Z hlediska sociálního začleňování může být také jako významný moment vnímáno výše zmíněné volební prvenství pro ženy v Evropě a obecně vyspělost demokracie.

4.1.2 Migrační procesy v severských zemích

Severské země jsou často označovány za typicky imigrantské, imigrace převýšila emigraci ve Švédsku (1932), Norsku (1968), Dánsku (1969) i Finsku (1981). V období před 2. sv. válkou lze v severských zemích sledovat mnoho skupin, které byly vyčleněny v rámci historického vývoje. Jedná se ať už o migranty či minority. Mezi minoritami to mohou být skupiny původních obyvatel, regionální či tzv. přeshraniční minority, neteritoriální či transnacionální minority a náboženské minority. Skupinu migrantů pak tvoří pracovní migranti (trvalí, dojíždějící), uprchlíci, váleční vězni, krajané, kteří se navrátili (například z USA do Švédska 1929–1932) či vnitřní migranti.⁷⁹ Toto rozdělení se však často může překrývat vzhledem k množství společných určujících charakteristik.

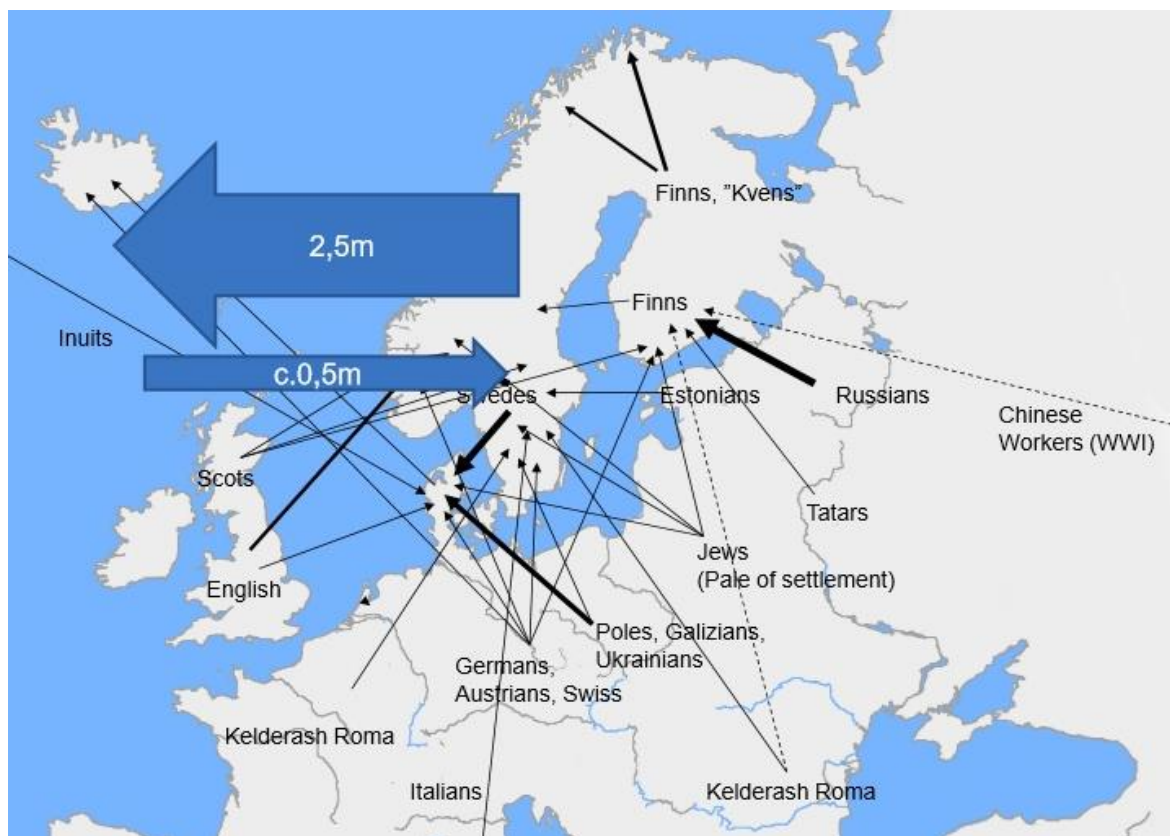
Zástupci minority původních obyvatel mohou být například také migranti. V důsledku rozrůstání majoritní populace severských zemí a osidlování vnitrozemí byly například skupiny Sámů vytlačovány směrem k severu.⁸⁰ V rámci švédského vlivu na území dnešního Finska je jeho západní pobřeží dodnes z velké části obydleno švédsky mluvící populací. Na druhou stranu samotní Finové tvoří mnoho menšinových skupin v rámci ostatních severských států (např. Tornedaliané, Kvenové, Karelové, ingrijtí nebo lesní Finové).⁸¹

⁷⁹ TERVONEN, Miika. *Ethnic boundaries and old minorities*. 2014.

⁸⁰ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. 1994, str. 75.

⁸¹ TERVONEN, Miika. *Ethnic boundaries and old minorities*. 2014.

Obrázek 2: Vybrané migrační toky v severských zemích na přelomu 19. a 20. st.



Zdroj: TERVONEN, Miika. *Migrants, travellers and social climbers*.

V období před 2. sv. válkou byl velmi významný proud emigrace do Severní Ameriky, který je v tu dobu typický pro celou Evropu (viz obrázek č. 2). Po 2. sv. válce se mnoho zemí v Evropě stalo cílem migrantů z jižní Evropy či zemí Blízkého východu a severní Afriky, kteří byli zváni k poválečné obnově. Z počátku se jednalo o imigranty z jižní Evropy a později například tzv. gastarbeitery z Turecka v Německu nebo imigranty z bývalých kolonií (Francie). Ti byli na základě smluv zváni do těchto zemí z důvodu nedostatku pracovních sil a to až do ropného šoku v roce 1973, kdy byl tento nábor ukončen a dále byla umožněna jen imigrace v rámci slučování rodin nebo uprchlická.⁸²

Vzhledem k neutralitě Švédska nebylo zapotřebí pracovní síly na poválečnou obnovu, přesto však v období po 2. sv. válce proudili pracovní imigranti právě sem v rámci tzv. budování modernity, kdy stát investoval do rozsáhlé výstavby, převážně bytových domů ve městech. To bylo spojeno také s dalšími faktory ovlivňujícími migraci: liberální

⁸² BADE, Klaus J. *Evropa v pohybu: Evropské migrace dvou staletí*. 2005, str. 295–311.

migrační politika, ekonomický růst nebo inovace v dopravě.⁸³ Situace byla obdobná i v dalších severských zemích, ikdyž ne v takové míře.

Dalším znakem poválečné migrace v severských zemích je oslabení významu hranic jednotlivých států, které bylo výsledkem vzniku Severské rady, tedy uskupení všech pěti severských zemí. Ty tak začaly od roku 1952 spolupracovat.⁸⁴ Ve stejném roce byla založena i Severská pasová unie, která umožňovala občanům severských zemí cestovat a o 2 roky později i pracovat bez nutnosti jakéhokoli povolení.⁸⁵ To se projevilo zejména během ekonomického oslabení na přelomu šedesátých a sedmdesátých let. Do té doby do severských zemí proudili pracovníci zejména z Jugoslávie, Polska, Turecka nebo Maroka.⁸⁶

Od roku 1967 však byla imigrace do jednotlivých severských států omezována a v letech 1972–1974 definitivně ukončena s výjimkou slučování rodin a právě občanů severských zemí. To se pak projevilo zejména v masové pracovní migraci z Finska do Švédska, kterou lze považovat za největší migrační vlnu v severských zemích (700–800 tis. v letech 1945–1994). Mezi migranty byli i zástupci minorit. Za prací a blahobytem do Švédska odešly skupiny švédsky mluvících Finů, Sámů i přibližně 1/3 finských Romů.⁸⁷

4.1.3 Etnické a jazykové minority ve Finsku

Ve Finsku žije přibližně 5,5 milionů obyvatel na rozloze 338 440 km². S hustotou zalidnění 17,9 ob./km² patří v Evropě ke státům s nejmenší hustotou. V polárních oblastech pak žijí přibližně dva lidé na 1 km².⁸⁸ Oficiálními jazyky země je finština a švédština, přičemž v některých lokalitách je oficiálním jazykem pouze švédština.⁸⁹ Zvláštní postavení pak mají jazyky vybraných etnických menšin. Ty sice nejsou oficiálními jazyky danými

⁸³ TERVONEN, Miika. *Postwar migration and Nordic cooperation (c. 1945–1989)*. 2014.

⁸⁴ Norden. *Nordic Council*. [online] [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/nordic-council>.

⁸⁵ Gutenberg.us. *Nordic Passport Union*. [online] 2016 [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.gutenberg.us/articles/nordic_passport_union.

⁸⁶ Tato migrace nebyla smluvně ošetřena jako v jiných státech Evropy, nicméně byl předpokládán návrat do zemí původu, který se neuskutečňoval zejména u příslušníků minorit ze vzdálenějších zemí.

⁸⁷ TERVONEN, Miika. *Postwar migration and Nordic cooperation (c. 1945–1989)*. 2014.

⁸⁸ Norden. *Facts about Finland*. [online] [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/the-nordic-countries-the-faroe-islands-greenland-and-aaland/facts-about-finland>.

⁸⁹ Norden. *Language*. [online] [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/language>.

ústavou, ale mají zvláštní postavení v rámci práv Sámů, Romů, Karelů a dalších skupin na udržování a rozvoj vlastního jazyka a kultury. V ústavě je pak také zakotveno právo na používání znakového jazyka.⁹⁰

Finsko je poměrně etnicky homogenní země, tradiční jinakost v populaci však tvoří švédsky mluvící populace. Ta není podle ústavy menšinou, ale je uznána jako druhá národní kultura vystupující paralelně vedle majoritní populace. Švédsky mluvící Finové i Sámové mají poměrně vysokou míru autonomie s mnoha kulturními institucemi a je jim umožněno rozsáhlé vzdělání ve vlastním jazyce. V hlavním městě v Helsinkách žije zhruba 23 % švédsky mluvících Finů, dále část Sámů, kteří zde mají i množství kulturních zařízení, Rusové, Tataři i Židé.⁹¹

Mezi tradiční minority, které jsou na území dnešního Finska již po staletí, patří vedle švédsky mluvící jazykové minority a Sámů také finští Romové (Kaale), tzv. Travellers (Resande) nebo právě finští Tataři (sunitští muslimové) a židovská menšina. Tyto minority se v minulosti musely vyrovnávat se stigmatizací a byly v určitých periodách historie omezovány na osobních svobodách. Oproti tomu ale v Helsinkách vznikla první státem uznaná muslimská kongregace v „západním světě“ (1925).⁹²

Kromě práva na udržování a rozvoj jazyka a kultury jsou v Ústavě stanoveni Sámové jako původní obyvatelé Finska, ale jinak není dán žádný rozdíl mezi obecně uznávanými tradičními minoritami žijícími na území Finska více než 100 let (viz výše) a ostatními. Například tedy i vietnamská komunita, která žije ve Finsku od sedmdesátých let má stejná práva, přestože se dokázala sjednotit až v roce 2007.⁹³ Na druhou stranu je však na každém jednotlivci, zda sám sebe identifikuje jako příslušníka určité skupiny či nikoliv, zejména s ohledem na zmíněné prvky etnicity a konstruování etnické identity.

Podle akademiků z *Univerzity v Turku* platí, že co se týče výuky jazyků jednotlivých minorit ve školách, stát si musí být jistý, že je minorita natolik aktivní, sjednocená a odhodlaná pečovat o svůj jazyk, aby byl ochoten investovat prostředky do této výuky,

⁹⁰ Institute for the languages of Finland. *Languages of Finland* [online] [citováno 3. 1. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.kotus.fi/en/on_language/languages_of_finland.

⁹¹ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 106.

⁹² YLE. *Officials question inclusion of Finnish Tatar Muslims on terror watch-list*. [online] 16. 11. 2014. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/officials_question_inclusion_of_finnish_tatar_muslims_on_terror_watch-list/7631912.

⁹³ HANNIKAINEN, Lauri; JUTILA, Matti. On the Nature of Minority Rights in International Law and Law in Finland. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

zejména do výukových materiálů a vzdělávání učitelů. „Výsledkem však je to nejdůležitější – rovnost: žáci náležící k minoritě se mohou naučit svůj mateřský jazyk⁹⁴ (či v něm dokonce studovat / zejména navštěvovat mateřskou či základní školu ve svém jazyce) stejně jako zástupci majority.“⁹⁵ Svůj mateřský jazyk poté mohou používat i v kontaktu s úřady, respektive by mělo být zajištěno tlumočení. Pokud je třeba, je možno zajistit i náboženské obřady luteránské církve v jakémkoli jazyce jejího člena.⁹⁶

„Například, já jako Ital, mám právo, pokud bych jel do nemocnice, požádat o tlumočnicka“ (Alberto, Erasmus to schools).

4.1.3.1 Švédsky mluvící populace

Nejpočetnější regionální minoritou ve Finsku jsou švédsky mluvící Finové. Jedná se o jazykovou menšinu, která má významné postavení. Jejich podíl na finské populaci se pohybuje okolo 5 % (270 000 obyvatel), na jihozápadním pobřeží však stoupá a tvoří vlivnou menšinu v největších městech Helsinky (šv. Helsingfors) a Turku (šv. Åbo). V této oblasti jsou všechny místopisné názvy, například i včetně autobusových zastávek, dvojjazyčné (stejně tak v Laponsku v případě sámštiny). Původní název často bývá ten švédský ještě z dob švédské nadvlády. Všechna hlavní média pak nabízejí variantu také ve švédštině. Ve Finsku je vydáváno deset novinových titulů ve švédštině, veřejnoprávní televize i rozhlas nabízí jeden televizní kanál a dvě rozhlasové stanice. Výrazný švédský vliv je také patrný v kultuře. Nejstarší divadla ve městech bývají švédská a fungují dodnes, ve Finsku je pak výrazný podíl švédsky mluvících osobností veřejného života jak v kultuře, tak například v politice. Mezi švédsky mluvící populaci se tak řadí několik premiérů i prezidentů, nebo například jedna z nejznámějších finských spisovatelek Tove Jansson (příběhy o muminech).

⁹⁴ Ve Finsku je zaregistrován rodný jazyk každého občana, přičemž může být pouze jeden.

⁹⁵ HANNIKAINEN, Lauri; JUTILA, Matti. On the Nature of Minority Rights in International Law and Law in Finland. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

⁹⁶ HERBERTS, Kjell; ÖSTERLUND, Markus. Finland-Swedes – Swedish-speaking Finns. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

Hlavním rozdílem proti ostatním minoritním skupinám je, že všechny veřejné služby či dokumenty jsou dostupné ve švédštině, jakožto v oficiálním jazyce státu. Luteránská církev, jakožto instituce oficiálně oddělená od státu, se skládá z devíti diecézí, z čehož jedna je švédská. Stejně tak druhá hlavní církev – pravoslavní – nabízí bohoslužby v obou jazycích. Vojenská služba je ve Finsku povinná, ve švédštině ji pak zajišťuje vojenská posádka v Dragsviku. Zajímavostí je, že Ålandy jsou demilitarizované a jejich převážně švédští obyvatelé jsou tak z vojenské povinnosti vyňati.⁹⁷

Vzdělávání je pak ve švédském jazyce dostupné na všech úrovních. Existují tak výhradně švédské základní školy i univerzity. Základní znalost švédštiny je ale povinná pro všechny žáky/studenty ve Finsku. Finskou švédštinu lze považovat za dialekt, liší se totiž v některých aspektech od standardní švédštiny, přičemž existují i různé verze finské švédštiny v závislosti na geografické oblasti. Většina švédsky mluvících Finů je bilingvální.⁹⁸

Zvláštní postavení mají Ålandy, výhradně švédsky mluvící autonomní provincie. Na rozdíl od finského pobřeží je zde obyvatelstvo švédské – jedná se o původní populaci. Úředním jazykem na tomto souostroví patřícím Finsku je pouze švédština.⁹⁹ Na ostrovech bývalo od r. 1919 silné hnutí usilující o jeho znovupřipojení ke Švédsku, ke kterému ale nikdy nedošlo. Skutečné autonomie se sice ostrovům dostalo až v r. 1951, podle Šatavy ale bývá příklad Ålandských ostrovů dáván za ukázkou modelového řešení národnostních a regionálních otázek a problémů.¹⁰⁰

„Ostrovy řídí vlastní parlament, zvaný Landsting, finskou vládu zastupuje na Ålandách guvernér. Od r. 1954 mají ostrovy vlastní vlajku (podle skandinávského vzoru spojuje švédské a finské prvky) a od r. 1984 také vlastní známkové emise. Kulturní život probíhá výhradně ve švédštině (deníky, místní rozhlasová stanice, televizní program je přijímán z nedalekého švédského území).“¹⁰¹

⁹⁷ HERBERTS, Kjell; ÖSTERLUND, Markus. Finland-Swedes – Swedish-speaking Finns. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

⁹⁸ Helsinki Times. *Geography of Swedish-speaking Finns*. [online] 13. 12. 2012. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.helsinkitimes.fi/lifestyle/4734-geography-of-swedish-speaking-finns>.

⁹⁹ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 108.

¹⁰⁰ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. 1994, str. 79.

¹⁰¹ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. 1994, str. 79.

4.1.3.2 Sámové

Za nejstarší etnickou skupinu v oblasti bývají považováni Sámové, nazýváni také jako Laponci. Ti dnes žijí právě v Laponsku, které se rozléhá v polární oblasti Finska a části Ruska (poloostrov Kola) a také na severu Skandinávie (Norsko, Švédsko). Celkový počet Sámů ve všech čtyřech zemích se pohybuje okolo 75–100 tisíci, přičemž ve Finsku je jejich počet odhadován na 9 tisíc obyvatel. Na území Finska jsou silně promíšeni s Finy, majoritu představují pouze při hranici s Norskem a dále jsou výrazně zastoupeni v okolí jezera Inari.¹⁰²

V sedmdesátých letech převažoval postoj, že není třeba zachovávat kulturu těchto „primitivních“ skupin obyvatel, jimiž byli nazýváni Sámové i Romové. Mnoho mladých lidí tak neovládalo jazyk své minority.¹⁰³

Ačkoli je sámská kultura velmi heterogenní, od šedesátých let silily tendence sámských akademiků k zachování společných znaků sámské kultury, zejména také jejího jazyka, a vyústily tak ve vznik sámského hnutí a následně k významnému sjednocení sámského lidu v osmdesátých letech. Nejrozšířenější ze sámských jazyků je severní sámština (30 000 mluvčích), která bývá v dnešní době propagována a její výuka je na školách podporována. Výuku jazyka i kultury pro učitele zajišťují jak *Helsinská univerzita*, *Univerzita v Oulu*, tak i *Laponská univerzita v Rovaniemi*. Podle bývalého místopředsedy sámského parlamentu a přednášejícího na *Helsinské univerzitě* Irji Seurujärvi-Kariho je to však nedostačující a počet mluvčích stále klesá. Z celkového počtu Sámů je vysoký podíl těch, kteří sámštinu neumí vůbec nebo například neumí v tomto jazyce číst či psát.¹⁰⁴

„*Sámy lze považovat za jedinou skupinu původních obyvatel v rámci Evropské unie.*“¹⁰⁵ V souvislosti s touto příslušností se pak jejich zástupci angažují v celosvětovém hnutí původního obyvatelstva za spolupráce s *UNESCO* a dalšími mezinárodními

¹⁰² tamtéž, str. 75.

¹⁰³ HANNIKAINEN, Lauri; JUTILA, Matti. On the Nature of Minority Rights in International Law and Law in Finland. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

¹⁰⁴ SEURUJÄRVI-KARI, Irja. Sámi as and Indigenous People and the Future of Sáminess. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

¹⁰⁵ tamtéž.

organizacemi. I díky této iniciativě se tak podařil zvýšit prestiž sámské komunity a dosáhnout uznání jejich specifických problémů a práv ze strany státních orgánů.¹⁰⁶

Sámové mají svůj parlament. Ten nemá zákonodárnou moc, ale může vetovat zákony národních parlamentů Norska, Švédska a Finska, které by byly v rozporu se zájmy Sámů. Každý z těchto států má svůj volený sámský parlament, které společně s Ruskou sámskou komisí zastřešuje Sámská rada.¹⁰⁷

Právě možnost použití jazyka při úřední styku, přítomnost a dosažitelnost jazyka v médiích jsou podle Šatavy velmi významné pro prestiž a rozvoj menšinového jazyka. K této problematice také Šatava uvádí příklad z prostředí sámského parlamentu:

„V laponském (sámském) parlamentu v norském městě Karasjok (laponsky Kárášjohka) je možno hovořit norsky i v několika variantách laponštiny – přitom se simultánně tlumočí. Z praktického hlediska by bylo jednodušší a také levnější hovořit norsky, neboť laponštinu ovládá pouze přibližně polovina poslanců; užití norštiny by bylo snazší i vzhledem k používání odborné terminologie. Avšak bez aktivního užití menšinových jazyků i v takovýchto doménách se nemůže vyvinout jejich „vysoká“ forma.“¹⁰⁸

Na finské veřejnoprávní televizi je pak vysílán pravidelný zpravodajský blok v sámštině. Přestože Sámové již převzali moderní způsob života, někteří se stále žijí výhradně chovem sobů. Nikdo však neví, kolik která rodina sobů vlastní. Ptát se na jejich počet je dle místních stejně neslušné jako se ptát na výši bankovního konta. Dodnes je dochována také osobitá lidová kultura, využívaná dnes také v souvislosti s turistickým ruchem (oděv, obydlí, typické barvy, předměty materiální kultury atd.).¹⁰⁹

¹⁰⁶ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 106.

¹⁰⁷ Saami Council. *About the Saami Council*. [online] 2015. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.nato.int/cps/en/natohq/nato_countries.htm.

¹⁰⁸ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2009, str. 92–95.

¹⁰⁹ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. 1994, str. 75.

4.1.3.3 Karelové

Další regionální minoritou jsou Karelové. Karelové mohou být označováni jak ti příslušníci minority, kteří žijí na území dnešního Finska, tedy v západní části Karélie, dále jimi mohou být Karelové pocházející z její východní části, kteří byli po „zimní válce“ přesunuti na širší území Finska nebo je jimi označována ugrofinská jazyková skupina žijící v Rusku v historické oblasti Karélie (historicky zejména v okolí Ladožského jezera).

Karelština je blízká finštině, sama se však rozděluje na více dialektů. „*K dělení Karelů docházelo už od 14. století, kdy část přijímala křesťanství od Švédů (katolictví, později luteránství) a část od Rusů (pravoslaví). Pravoslavní Karelové byli považováni nejruznějšími finskými a karelskými národními buditeli za nositele původnějších archaičtějších prvků finské kultury, které z finského území již zmizely.*“¹¹⁰

Karelové na finském území nebyli uznáváni jako samostatné etnikum a podléhali tak často snahám o asimilaci jak za nadvlády Švédska, tak i později v dobách samostatného Finska. Během národního obrození v 19. století však měla tato kultura významný vliv. Prvky karelské kultury jsou hojně obsaženy v národním eposu Kalevala, který je považován za (první sepsaný) základ finské kultury. Mnoho slov z karelštiny se pak dostalo do slovníku standardizované moderní finštiny.

Na počátku minulého století byly hojně vydávány knihy v karelštině. Oproti tomu sílily snahy po finštině této minority, které vrcholily s příchodem 2. sv. války. Během této války Finsko ztratilo historickou oblast Karélie ve prospěch Sovětského svazu. Mnozí obyvatelé této oblasti ale přehli do Finska a stali se uprchlíky na jeho území. Zachování karelštiny bylo podporováno zejména pravoslavnou církví a od padesátých let byla započata výuka dospělých. Většího významu pak nabyla karelština od devadesátých let, kdy byla založena *Asociace karelského jazyka* a poté zejména v roce 2009, kdy byl karelština uznána jako oficiální jazyk menšiny ve Finsku. V dnešní je ve Finsku na 300 000 Karelů, přičemž karelštinu ovládá přibližně 30 000 příslušníků, z čehož 5 000 na denní bázi.¹¹¹

¹¹⁰ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 2014, str. 104.

¹¹¹ LAMPI, Pertti. Karelian-speaking Karelians. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

4.1.3.4 Romové

Záznamy o Romech ve Finsku (Finnish Kale) existují od 16 století, v tuto dobu však byli odmítáni na církevních obřadech, při sňatcích, později i ze zdravotní péče. Během ruské nadvlády pak měli být sledováni a asimilováni. Až do konce Druhé světové války byli Romové ve Finsku diskriminováni a jejich životní podmínky se nijak nelepšily. Po válce však byli uznáni jako etnická minorita. Počet Romů ve Finsku se v sedmdesátých a osmdesátých letech pohyboval mezi šesti a osmi tisíci. Dnes je tento počet odhadován na deset tisíc, další tři tisíce finských Romů pak žije ve Švédsku. Podle Tuuly Åkerlunda, ředitele vzdělávací organizace pro romské děti Romano Missio, je romská kultura i jazyk ve Finsku velmi zachována a v posledních dekadách se také zlepšilo jejich postavení ve společnosti jak díky finským úřadům, tak samotným romským iniciativám. Zlepšil se tak především přístup ke vzdělání, které je nutné i pro uvědomění si a zachování romské kultury.¹¹²

Jako jeden z hlavních prvků romské identity ve Finsku jsou považovány tradiční oděvy. Jejich nošení je velmi typické zejména pro ženy, které je nosí v každodenním životě od počátku své dospělosti. Jedná se o dlouhé černé řasené sukně o mnoha vrstvách. Podle těchto šatů lze také odlišit tradiční romskou menšinu, která přišla do Finska v 16. a 17. století z Britských ostrovů a nově přistěhované romské menšiny zejména z jihovýchodní Evropy.

Jako zvláštní etnickou minoritu lze označit *Resande*, jedná se o skupinu přirovnávanou například k irským *Travellers*, tedy převážně kočovníky. Pro svůj kočovný způsob života bývají zaměňováni s romskou menšinou, ačkoliv jejich původ bývá odlišný.

4.1.3.5 Tataři

Ve Finsku v současnosti žije přibližně 700 Tatarů, zatímco v osmdesátých letech se jejich počet pohyboval okolo tisíce. Tato menšina náležící k sunnitskému islámu pochází z oblasti Nižného Novgorodu, odkud byli její zástupci přesídleni v období po první světové válce.¹¹³ Tatarský jazyk i kultura zůstává udržován i mezi nynějšími zástupci páté

¹¹² ÅKERLUND, Tuula. Roma in Society – We are Different. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

¹¹³ ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*, str. 79.

generace, zatímco například v Rusku jsou již mnohými zapomenuty.¹¹⁴ Významný podíl na tom má kromě škol, které tuto výuku umožňují, zejména také islámská kongregace. Jejimi členy je až 600 Tatarů, těm poskytuje kromě výuky jazyka zejména platformu pro setkávání a udržování kultury. Podle přednášejícího na *Helsinské univerzitě* a prezidenta *Finské islámské kongregace* Okana Dahera jsou finští Tataři dobrým příkladem integrace: „*Tataři se úspěšně adaptovali do finské společnosti jako pracující občané, zatímco se jim daří udržovat komunitu.*“¹¹⁵

4.1.3.6 Židé

Poslední tradiční minoritou jsou židé ve Finsku. Ti do Finska přišli v první polovině 19. století jako příslušníci ruské armády a v této oblasti se usadili. Při vzniku samostatného Finska jim byla uznána stejná práva jako všem občanům a v průběhu historie až do dnešních dnů jsou židé ve společnosti bez větších problémů přijímáni. Jediným šrámem na tomto soužití je významná událost z roku 1938. Židovský sprinter Abraham Tokazier vyhrál v tomto roce závod v běhu na 100 metrů v národní soutěži na helsinském olympijském stadioně, avšak oficiálně mu bylo přiřknuto až čtvrté místo. V té době byla na stadioně přítomna delegace z nacistického Německa. Oficiální omluva poté přišla o 75 let později v roce 2013.¹¹⁶

Oproti tomu, že židovská komunita ve Finsku je malá, její instituce nabízí jak modlitby nebo jiné náboženské obřady, tak vzdělávací či kulturní aktivity v hojném počtu. Počet židů ve Finsku nebyl nikdy vyšší než 2 000, v sedmdesátých a osmdesátých letech čítal přibližně 1 000 zástupců a v dnešní době je jejich počet odhadován na 1 600.¹¹⁷

¹¹⁴ KOIVUKANGAS, Olavi. *The Need for multicultural approach in Finland*. [online] Siirtolaisuusinstituutti – Migrationsinstitutet, Turku, 2002. [citováno 1. 3. 2017]. Dostupné z WWW: http://siirtolaisuusinstituutti.fi/files/pdf/artikkelit/the_need_for_multicultural_approach_in_finland.pdf.

¹¹⁵ DAHER, Okan. Tatar minority in Finland – Fully integrated into society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

¹¹⁶ YLE. *Sports federation apologises over Jewish runner's 1938 "loss"*. [online] 3. 12. 2013. [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/osasto/news/sports_federation_apologises_over_jewish_runners_1938_loss/6839674.

¹¹⁷ KANTOR, Dan. Finnish Jewry – a Well-organised Minority. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

4.1.4 Imigranti ve Finsku

Finsko patří v Evropě mezi země s malým počtem imigrantů – jejich počet se začal výrazně zvyšovat až od devadesátých let 20. století. V letech 2006 a 2013 pak na toto zvýšení navazovaly i politiky imigrace, které byly ve Finsku nastaveny a které podporují obzvláště pracovní migraci. Tyto politiky jsou tak reakcí na nedostatečnou pracovní sílu a stárnutí obyvatelstva. Díky této novodobé migraci tak Finsko zaznamenává populační přírůstek a také vznikly nové kulturní, etnické, jazykové, náboženské a další minoritní skupiny.¹¹⁸

Afričtí a asijské imigranti žijí převážně ve městě, zatímco Rusové a Estonci žijí ve více oblastech Finska.¹¹⁹ V posledních letech ale začíná podíl imigrantů vzrůstat. Dokazuje to také to, že v roce 2014 poprvé podíl cizinců ve Finsku (5,4 %) převýšil podíl švédsky mluvících Finů. (5,3 %).¹²⁰ Zatímco podíly jedinců s jiným než jedním z oficiálních jazyků Finska se postupně zvyšovaly, podíl švédsky mluvící populace se snižuje (viz grafické znázornění v příloze č. 2).¹²¹

Pro dokreslení obrazu o finské společnosti je přiloženo schéma (obrázek č. 3)¹²², které zobrazuje strukturu finské populace vzhledem k občanství, zemi původu a mateřskému jazyku. Obyvatelé Finska v současnosti hovoří 150ti mateřskými jazyky.¹²³

¹¹⁸ PENTIKÄINEN, Merja. New Minority Groups – New Resources of Diverse Society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

¹¹⁹ KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*, str. 106

¹²⁰ YLE. *It's official: Finland's Swedish speakers now outnumbered by foreign language speakers*. [online] 24. 4. 2014. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/its_official_finlands_swedish_speakers_now_outnumbered_by_foreign_language_speakers/7205382

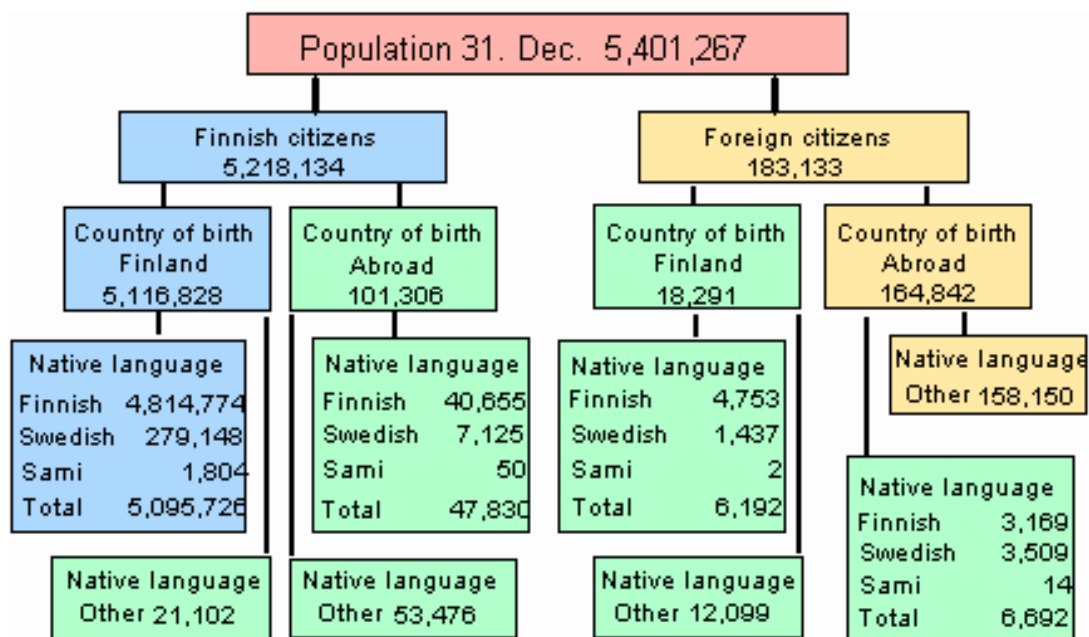
¹²¹ Statistics Finland. *The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013*. [online] 21. 3. 2014. [citováno 15. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_en.html

Statistics Finland. *Swedish-speakers' proportion of the population in 1900–2014*. [online] 10. 12. 2015. [citováno 17. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/01/vaerak_2014_01_2015-12-10_kuv_001_en.html

¹²² Statistics Finland. *Swedish-speakers' proportion of the population in 1900–2014*. [online] 10. 12. 2015. [citováno 17. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/01/vaerak_2014_01_2015-12-10_kuv_001_en.html

¹²³ Institute for the languages of Finland. *Languages of Finland* [online] [citováno 3. 1. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.kotus.fi/en/on_language/languages_of_finland

Obrázek 3: Finská populace podle občanství, země původu a mateřského jazyka k 31. 12. 2011



Zdroj: Statistics Finland

Podle Eurostatu byl v roce 2014 podíl obyvatel ve Finsku narozených mimo zemi 5,5 % (16. pořadí z 28 států) z toho 2 % se narodilo v členském státě EU a 3,5 % mimo EU. Podíl imigrantů ze států mimo EU, kteří získali občanství je však oproti jiným státům vyšší. V tomto hledisku se Finsko umístilo na 4. místě za Švédskem, Maďarskem a Portugalskem.¹²⁴ Podíl získaných občanství pro občany narozené mimo zemi je tak ve Finsku přibližně 4,5 % z jejich celkového počtu (5,5 % populace). Přibližně 90 % těchto úspěšných žadatelů pochází ze států mimo EU. Těchto 5,5 % finské populace (297 800 osob) je tvořeno zejména z občanů Estonska (21,7 %), Ruska (14,9 %), Švédska (4,1 %), Somálska (3,6 %), Číny (3,4 %), Thajska (3,1 %) a Iráku (3,1 %).¹²⁵

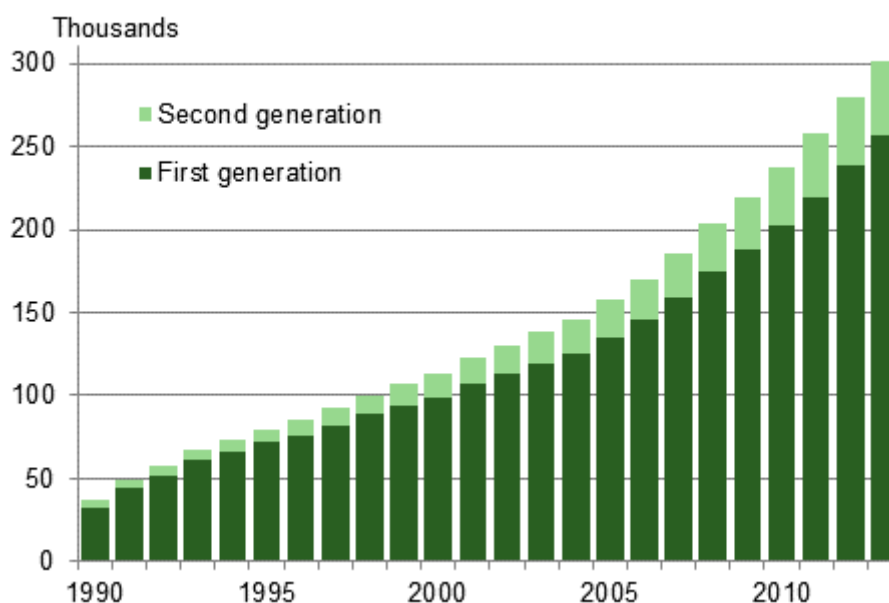
Kromě těchto imigrantů, kteří se narodili v jiné zemi, se však ve Finsku nacházejí i další generace imigrantů z předchozích dekád. Co se týče druhé generace imigrantů, ta podle finských statistik dosahovala v roce 2013 počtu 45 tisíc (první generace 256 tisíc osob). V následujícím grafu (obrázek č. 4) je také kromě rozložení podílu osob s cizím původem vidět růst imigrantů ve Finsku. Je patrné, že v zemi bylo v devadesátých

¹²⁴ Švédsko vykazuje v roce 2014 podíl cizinců narozených mimo zemi 15,9 %, Maďarsko ve výši 4,5 % a Portugalsko ve výši 8,2 %.

¹²⁵ EUROSTAT. *Statistika migrace a migrující populace*. [online] 24. 4. 2014. [citováno 2. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/cs

letech opravdu nízké procentu imigrantů, nicméně tento podíl se neustále zvyšuje, stejně tak jejich roční přírůstek. Zatímco podíl občanů Finska v produktivním věku je 63 %, v populaci cizího původu tvoří osoby v produktivním věku 76 % a v první generaci přistěhovalců 86 %.¹²⁶ Ve věku 25-34 let je pak finská populace tvořena jedinci cizího původu z 10 %.¹²⁷

Obrázek 4: Populace cizího původu v letech 1990–2013.



Zdroj: Statistics Finland

Imigrace není ovšem pouze fenomén posledních let, jak by se ze statistik, ale i z médií mohlo zdát. Ač byly podíly imigrantů nižší, vždy však byly součástí finské populace. Imigranti byli ve Finsku často vnímáni jako zdroj inovací a nových nápadů. První a velmi oblíbená čokoládovna ve Finsku (známá výrobou Geishy) byla například založena Švýcarem Karlem Fazerem. Jedna z největších finských textilních továren sídlící v Tampere pak vznikla pod rukama skotského továrníka Jamese Finlaysona.¹²⁸

¹²⁶ Statistics Finland. *Number of persons with foreign background exceeded 300,000*. [online] 10. 12. 2014. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_en.html

¹²⁷ Statistics Finland. *Nearly every tenth person aged 25 to 34 of foreign origin*. [online] 10. 12. 2014. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_en.html

¹²⁸ TERVONEN, Miika. *Nordic Melting Pot? Minorities and immigration in 19-21th Century Nordic Countries*

Imigranti byli do severských zemí dříve zváni jako výpomoc při moderní výstavbě a i nyní jsou významnou součástí pracovního trhu. Somálci jsou například často zaměstnání jako kuchaři nebo řidiči autobusů, zatímco Estonci jako dělníci na stavbách či odklízeči sněhu ze střech. Ačkoliv se vždy objevují hlasy proti imigrantům, jak v médiích, tak i na politické scéně (např. populistická strana Práví Finové), integrace zde probíhá většinou úspěšně.

4.2 Integrace dospělých imigrantů

Jak vyplývá z teoretické části, pro úspěšnou integraci nejen dospělých cizinců do společnosti je nutná zejména znalost jazyka. Tu mohou dospělí imigranti získat obzvláště na kurzech, které poskytují jednotlivá města. Příkladem, na kterém bude výuka jazyka ilustrována tak bude praxe v hlavním městě Helsinkách, potažmo v Institute of Adult Education in Helsinki. V jiných městech tento postup probíhá obdobně.

Institute of Adult Education in Helsinki je právě jednou z organizací, která poskytuje vedle jazykových a tzv. integračních kurzů pro imigranty také běžné vzdělávání pro dospělé a jiné volnočasové aktivity. Tato organizace je vlastněna odbory, ale existují obdobná zařízení, která mohou být v soukromých rukách či vlastněna samotnými městy.

4.2.1 Jazykové a integrační kurzy

Ministerstvo práce a hospodářství je ve Finsku zodpovědné za tzv. integrační výuku, mnohá města jsou však v tomto ohledu také iniciativní. Například Helsinky organizují jazykové kurzy obecné finštiny, kurzy finštiny pro odborné vzdělávání, rekvalifikační kurzy v odborném vzdělávání, ale i různé kurzy pro mládež (i majoritní) a základní vzdělání pro dospělé, jak popisuje informátorka Salla z odboru pro vzdělávání hlavního města.

Zapojení do tohoto programu popisuje i informátor Tommi z navštíveného vzdělávacího institutu:

„Ministerstvo práce dělá soutěž o to, kdo udělá kurzy nejlevněji a některá další kritéria (75 % cena, 25 % kvalita). Téměř všichni splnili kvalitu na 100 %, takže šlo jen o peníze. Byly tu velké změny a my jsme prohráli po 21 letech. To byl pro nás šok. Nerozuměli jsme tomu, tak jsme se odvolali, to uznali a udělali soutěž znovu. A byli jsme třetí z pěti míst v Helsinkách.“

Jak je patrné konkurence spolu s nárůstem migrantů roste i mezi vzdělávacími centry. Ty tak musí flexibilně reagovat. Tento institut je třetí největší v Helsinkách a zajišťuje přibližně 20 % výuky ve městě, velký nárůst pak měl v posledních letech právě podíl výuky imigrantů. Vzdělávání dospělých, a tak i kurzy, které jsou jeho součástí, jsou stanoveny Národní radou pro vzdělávání a řídí se podle kurikula pro integraci imigrantů¹²⁹ a pro negramotné¹³⁰. V těchto dokumentech jsou stanoveny cíle, a tedy i předpokládaná úroveň, které by studenti v rámci jednotlivých kompetencí měli dosáhnout jak v kurzech gramotnosti, tak v rámci integračních kurzů. Dále pak tyto příručky obsahují metody výuky, testování a zásady individuálního studijního plánu pro jednotlivé studenty. Tato kurikula jsou pak závazná nejen při přípravě koncepce výuky, a tedy nejlepší nabídky pro výběrové řízení v rámci veřejné zakázky, ale i během samotného procesu vzdělávání.

Jaký je tedy obsah samotných kurzů? Tzv. integrační kurzy jsou nejen kurzy, kde probíhá výuka jazyka, ale jsou průvodcem pro každého migranta po jeho příchodu do země v rámci jeho integrace do společnosti a zejména na počátku jeho zapojení na trhu práce. Významnou složkou kurzů je tak výuka o finské kultuře a historii i pracovní činnosti, při kterých se procvičuje tvorba životopisu, vyplňování různých přihlášek, nácvik pohovoru.

„Učitelé řeší i problémy, například s bydlením, snaží se jim pomoci, navigovat je, pomoci s formuláři, podle toho, co potřebují. A to také procvičují během hodin.“
(Tommi, koordinátor výuky)

Jak Tommi dále popisuje, v integračních kurzech jsou učitelé dva. Jeden učitel se věnuje výuce jazyka (200 hodin / semestr), druhý se pak věnuje tématům společnosti, bydlení, života ve Finsku, historie (50 hodin) a osobní podpoře včetně přípravy individuálního plánu, či pomoci s nostrifikací (50 hodin).

Uznáváním vzdělání z domovských zemí jednotlivých imigrantů se zabývají nejen výuková centra, ale zejména pak odbory vzdělávání v každé municipalitě. Ty se tak snaží každému nově příchozímu nalézt styčné body v již získaném vzdělání i praxi a podle toho

¹²⁹ Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Integration Training for Adult Migrants 2012.*

¹³⁰ Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012.*

stanovit individuální plán, v jaké oblasti je vzdělání nutno doplnit a vzhledem k získané kvalifikaci je pak nasměrovat na trhu práce.

„Je nutné rozpoznat, kolik hodin bylo studiu věnováno v domovské zemi a kolik to bývá ve Finsku. A s tím musí počítat, že tam mohou být rozdíly. Musí si poté ty hodiny doplnit. Pokud mají například 100 hodin komunistické historie nebo něco takového, tak to nemůžeme vůbec uznat.“ (Tommi, koordinátor výuky)

„Plus Finové mají předsudky, že školy v jiných zemích nejsou tak kvalitní, nebo jestliže jsou kvalitní, tak ty školy pracují pro tu jinou zemi. Tam jsou jiná pravidla, odlišné požadavky, odlišná kultura. Občas je to tedy pro ně těžké se zorientovat ve stejné profesi v jiném prostředí.“ (Věra, učitelka)

„Budování cest ke vzdělání a pracovnímu životu je velmi důležité. Znamená to ale silnou spolupráci mezi jednotlivými institucemi a samotnými imigranty.“ (Salla, odbor vzdělávání)

Další institucí v zemi, která nabízí užitečné kurzy, jsou i samotné úřady práce. V těchto kurzech je zahrnuta i pracovní praxe, která trvá 2 měsíce. Jejich účastníci se však nejdříve musí zorientovat na trhu práce, práci si vyhledat ve své okolí, jít na pohovor. V rámci kurzu pak získávají podporu v tomto pro tento proces, učí se vyjadřovat ve finštině, vyzdvihnout své přednosti.

4.2.2 Kurzy gramotnosti

Mnoho imigrantů zejména z arabských zemí se potýká s negramotností, zejména v latině. Mohou tedy být gramotní například v arabském písmu, neznalost latinky je však velkou překážkou v dalším vzdělávání a působení v západní civilizaci. Opět se jedná o narůstající trend a s počtem příchozích imigrantů tak stoupá i potřeba kurzů gramotnosti.

„V budoucnu pravděpodobně bude více lidí, kteří neumí číst a psát. Například z Iráku, máme hodně lidí z Iráku a oni neumí vůbec číst a psát. Ani latinkou, ani svým písmem. Umí mluvit arabsky, ale neumí psát ani číst. To je problém. (...)

Myslím, že nejhorší situace je pro ty negramotné. To trvá mnoho let... a co můžete dělat bez čtení a psaní? Nějaká práce je možná, ale dnes je těžké najít vůbec nějakou práci. Byl jeden případ uklízečky v hotelu a její nadřízený ji poslal k počítači, že musí vyplnit, že ten pokoj je uklizený a kde je problém a co musí být uděláno. Ale ona neuměla psát. Neuměla napsat, že chybí polštář.“ (Ulla, ředitelka institutu)

Tomu se přizpůsobuje i výuka:

„Máme program, kde se mohou negramotní procvičovat u nás v počítačové učebně. Pomáháme studentům s prací na počítači. Nemusíte tedy umět číst, abyste se vzdělával.“ (Tommi, koordinátor výuky)

Své zkušenosti popisuje i informátorka Věra, česká učitelka, která žije ve Finsku přes 25 let, v institutu učí finštinu na kterékoli úrovni a v poslední době také vede kurzy pro negramotné:

„My máme dneska pohovory, mluvíme o tom, co je těžké, na co by se měli zaměřit, o zdravotních potížích. Pohovory jsou ve finštině. Je to skupinka, se kterou jsme začali před pěti týdny. Negramotní. Část už ale umí trošku finsky, trošku. Většina neumí vůbec. (...) Tady mám dvě studentky, jedna umí víc, druhá vůbec, takže si pomáhají. Jsou ze stejné země.“

4.2.3 Financování kurzů

Integrační kurzy a kurzy pro negramotné jsou plně hrazeny jednotlivými městy, imigranti pak na základě své docházky dostávají finanční podporu z úřadu práce.

„Dostávají docela hodně stovek za měsíc a když studují, dostávají 9 euro za den navíc na jídlo a dopravu, což je osvobozeno od daní.“ (Ulla, ředitelka institutu)

Docházka musí být alespoň 85% a student zároveň nesmí chybět více jak 5 dní v kuse. Pokud je toto pravidlo porušeno, je místo uvolněno pro někoho jiného:

„Asi tisíc lidí na to čeká.“ (Tommi, koordinátor výuky)

Podle informátorky Věry je určitý počet studentů, kteří chodí do kurzů jen kvůli finanční podpoře, jejich počet je ale marginální. Tito studenti se málo učí, aby propadli a mohli opět navštěvovat stejný kurz, mohou tak studovat několik let až dokud nedosáhnou znalosti k testům k získání občanství. Ty je pak možné absolvovat po pěti letech.

„Většina studentů je ale takových, že se chtějí naučit a jsou velice slušní a vděční.“
(Věra, učitelka)

Kromě výše popsaných integračních kurzů je také možnost při určité znalosti jazyka navštěvovat kurzy základního vzdělání, pokud je nutné.

Ostatní kurzy pro širokou veřejnou jsou dotovány, většinu nákladů na ně však hradí sami účastníci. Pokud je ve večerních volnočasových kurzech volné místo, je nabídnuto imigrantům zdarma. Pokud by chtěli mít místo zaručené, je nutné zaplatit běžný poplatek.

4.2.4 Jazyk jako klíč k integraci

V hodinách je od počátku komunikačním jazykem pouze finština. Angličtina se používá ze začátku pouze v rychlých kurzech, co nejdříve se však začíná s finštinou. V kurzech sledovaného institutu bývá na nižší úrovni až polovina arabských studentů, dorozumívají se tak mezi sebou často arabsky. Někdy je ale i to vítáno, nadaný student tak občas může ostatní zasvětit do tajů tak složitého jazyka jako je finština. V kurzech, zejména na vyšší úrovni, jsou pak studenti více namícháni a je tedy nutné používat finštinu. V těchto kurzech jsou tak studenti z Asie, Afriky i Evropy.

Další možností použití jazyka a většího zapojení do finské společnosti jsou pak večerní kurzy věnující se různým volnočasovým aktivitám či jiným jazykům, do kterých se, pokud je volné místo, mohou zdarma zapsat studenti integračních kurzů. Tyto kurzy navštěvují i zástupci majority, jsou tak velkou příležitostí pro imigranty pro procvičení jazyka ale i navázání kontaktů s majoritou. Podle informátorky Věry je finština používána mezi imigranty ve volném čase velmi zřídka:

„Na základních školách to je víc integrované, protože chodí do stejné třídy. Tady jsou oddělení. Když jsou vně školy, tak se prostě nekontaktují a okolní svět se s nimi taky moc nekontaktuje. Mladí muži jsou poměrně aktivní, mají finské přátele, nebo se seznámí s finskou dívkou. Ale zejména muslimské ženy v tomto ohledu příliš aktivní

nejsou, nebo na to nemají čas, starají se o děti. Jinak večerní kurzy mají rádi. Třeba ruční práce, šití... To jim zprostředkovává kontakt s Finy, i když to nevede k velkému přátelství, ale aspoň si promluví finsky.“

Znalost jazyka na určité úrovni pro úspěšnou integraci do společnosti zdůrazňuje také informátor Tommi:

„Finové nejsou zvyklí poslouchat špatnou finštinu. Jako Angličané. Neexistuje žádná imigrantská finština, takže všechno je vlastně špatná finština. Všichni imigranti se stěhují z celé země do Helsinek, protože potřebují svoji osobní síť, ale už nevidí, že potřebují okolo sebe síť Finů. Většinou mají okolo sebe pouze příslušníky stejné jazykové, kulturní nebo náboženské skupiny. Ale někdy to je těžké je přesvědčit, aby chodili například do kurzů vaření. To vaření není důležité, ale je důležité potkat nějaké Finy. A že by bylo lepší hrát fotbal ve smíšených skupinách než jen ve vlastních.“

Jedním z dotazovaných odborníků na vzdělávání, ale zároveň italským imigrantem, je informátor Alberto, koordinátor projektu Erasmus to schools, který také zdůrazňuje nutnou znalost jazyka v rámci jeho integrace do finské společnosti:

„Ve Finsku je spousta lidí, kteří dokážou přepnout z finštiny do jiného jazyka, ale zároveň je hodně těch, kteří s vámi nemohou komunikovat tak, jak by jim bylo příjemné. Myslím, že jazyk je velmi důležitý pro komunikaci, ale i pro porozumění různým aspektům kultury. Když začnete rozumět finský vtipům... To je úspěch!“

Dodává také, že díky poznání struktury jazyka opravdu poznáte, jak Finové skládají věty, jak přemýšlí.

4.2.5 Pracovní uplatnění a integrace na trhu práce

Znalost jazyka získaná v kurzech je velmi důležitá i pro integraci na trhu práce. Studenti i zaměstnavatelé znalost finštiny často shledávají jako nízkou. Práce je tak podle Věry to nejdůležitější, co imigranti zmiňují jako prostředek pro zařazení do společnosti. Spolu s jazykem se tak jedná o nejdůležitější aspekty. Jazyk i práce jsou prostředkem integrace, ale bez jazyka není téměř možné najít práci.

„Je zapotřebí určitá úroveň jazyka. A to je obrovská bariéra, která je ve Finsku. Ta nejtíže překonatelná pro každého. I pro mě byla. Tady má v podstatě každý právo jít do takové školy, do které se mu chce, ale bez jazyka je to těžké.“ (Věra, učitelka)

Podle informátorky Věry je z počátku vhodné hledat uplatnění pro negramotné imigranty zejména ve školkách, kde se nyní nachází velké množství dětí z různých kultur:

„Každá žena, která má děti, tak se o děti umí starat.“

V rámci institutu pak dělá náborů například městská policie. Nejenže, se jedná o rozptýlení v rámci výuky, ale je to vítaný krok, který ukazuje, že policie není nepřítelem, nýbrž je ochotna být imigrantům nápomocna a rozšířit o ně také své řady.

„Nabízeli studium na policejní akademii v Tampere. Bylo tam dvakrát 100 studentů. Přitom v hodně zemích je policie důvodem ji opustit, ne však tady. Tady pracuje u policie víc a víc imigrantů. Většinou jsou tak žádání, že se téměř neukážou v ulicích a okamžitě jsou povýšeni na vyšší pozice. V Helsinkách byl v ulicích jeden policista – černoch, ale jeho mateřský jazyk byl finština – byl adoptován. Na ulici je to tedy spíše neobvyklé. On mluvil lepší finštinou než jiným jazykem.“ (Tommi, koordinátor výuky)

Podle Merji Pentikäinen je role policie a multikulturní společnosti velmi důležitá. Například právě policie, ale nejen ta, by měla vzít diverzitu společnosti v potaz při náboru nových zaměstnanců a zaměstnat tak příslušníky minorit. *„Přístup k pracovnímu trhu je v rámci integrace velmi důležitý, role různých aktérů jako jsou odbory a obchodní společnosti se ve Finsku za poslední roky velmi zlepšila v zaměstnávání imigrantů.“*¹³¹

Specifické obory pro imigranty existují, přičemž k nim nejsou nijak zvlášť směřováni. Na druhou stranu, zejména ze strany Institutu pro vzdělávání dospělých nejsou imigranti ve svém výběru budoucí profese nijak omezováni nebo odrazováni od svých představ.

¹³¹ PENTIKÄINEN, Merja. New Minority Groups – New Resources of Diverse Society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf

„Můžeme jim doporučit třeba řidiče autobusů. V autobusech je každý druhý imigrant, pravidla i značky jsou víceméně stejné. Ve školách jim zase říkají poradci, že zdravotní péče by mohla být dobrá, ikdyž student má možnost stát se lékařem. Tak jim říkají, že by možná měli začít na nižší úrovni zdravotní péče a poté teprve usilovat o studium lékařství. A to pouze kvůli původu. Někdy, když učitel vidí, že úroveň jazyka není dostatečná... Ale my se snažíme a hodně lidí se snaží. Neděláme závěry například, když jste negramotný, že nemůžete být lékař. Říkáme, že, pokud jsi dospělý a negramotný, bude to dlouhá cesta, ale můžeš toho dosáhnout.“
(Tommi, koordinátor výuky)

4.2.6 Hlavní faktory integrace dospělých ve Finsku

Jak vyplývá z jednotlivých výpovědí informátorů, vedle jazyka je pro integraci dospělých migrantů důležité také zařazení na trhu práce a vytvoření sociálních sítí napříč majoritou i mezi příslušníky minorit. Poznatky z této části tak shrnuje i informátorka Salla:

„Nejdůležitější je naučit se jazyk a najít si práci a poté navázat kontakty v nové zemi. Samozřejmě to záleží na jednotlivci, ale toto bývá nejčastější.“

Pro nalezení dobré práce, a tedy i integraci na pracovním trhu, jsou však nezbytné i občanské a kulturní kompetence, které nesmí být opomenuty. V těch se pak mohou jednotliví imigranti zlepšovat, pokud je dobře nastavena jak politika integrace na makroúrovni, tak samotná realizace na mikroúrovni, včetně stanovených pravidel a kurikulů.

„Na co bychom se chtěli více zaměřit jsou kurzy finštiny pro dospělé imigranty – rodiče, kteří se starají o děti. Měli bychom se zlepšit ve spolupráci mezi neziskovkami a školami a mezi školami a rodiči – imigranty.“ (Salla, odbor vzdělávání)

Integrace dospělých a dětí je velmi odlišná, je potřeba se jí věnovat jinou optikou, zároveň však vnímat její propojení a její vliv na vztah dětí a rodičů – imigrantů.

4.3 Sociální inkluze ve vzdělávání ve Finsku

Integraci dětí a zejména tak jejich začleňování do společnosti skrze vzdělávání se bude věnovat další část práce. V této kapitole tak budou zmíněny aspekty různých skupin, které jsou do procesu inkluzivního vzdělávání zapojeny. Zejména je kladen důraz na vzdělávání dětí z cizojazyčného prostředí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro doplnění kontextu je však nejdříve nutné představit základní charakteristiky vzdělávacího systému ve Finsku.

4.3.1 Finský vzdělávací systém

Základem finského vzdělávacího systému jsou rovné příležitosti ke vzdělávání v souladu se schopnostmi i speciálními potřebami jedince a také možnost vlastního rozvoje bez ohledu na ekonomickou situaci žáka, jeho etnický původ, věk, nebo místo bydliště. Je deklarováno, že v celém Finsku by měla být stejná kvalita školství a všude by měli být všichni žáci společně.

„Kurikulum je stejné, učebnice a výukové pomůcky by také měly být stejné. Je do toho hodně investováno, učitelé mají tablety, notebooky, projekory... A ano, to opravdu platí. Každý rok probíhá dvakrát národní testování všech žáků a většinou ti nejlepší žáci bývají z různých malých měst, to myslím potvrzuje celkovou vysokou kvalitu.“ (Alberto, Erasmus to schools)

Vzhledem ke stejné kvalitě škol po celé zemi není povoleno, aby rodiče děti dávaly do jiné školy, než je ta v místě bydliště. Snahy o přesuny dětí do jiné školy bývají často ovlivněny například počtem cizinců v jednotlivých školách. V okrajových částech Helsinek se nacházejí školy, kde se počty dětí cizinců pohybují v řádech desítek procent, i tak ale tyto počty nepřesahují polovinu. Na druhou stranu v centru města existují školy, kde nejsou žádní cizinci. Někteří učitelé tzv. schoolshoping odmítají a považují to za nesprávné vůči školám s vysokým počtem cizinců.

„Učitelé to mají v těchto školách velmi těžké, ale snaží se, opravdu dřou. Nezaslouží si tak, aby děti odcházely jinam. (...) Někteří z těch škol na východě mají až děti s až

padesáti mateřskými jazyky. To je nutné vyzdvihnout, s tím pracovat!“ (Carol, ředitelka školy)

„Všechny školy jsou dobré! (...) Vzdělání rodiče z imigrantských rodin často chtějí, aby děti nebyly s ostatními dětmi imigrantů, aby byly ve škole s Finy.“ (Barbara, ředitelka školy)

„V naší oblasti jsou všude imigranti, nelze si tedy vybrat, ale slyšela jsem o tom. Někteří moji spolužáci zamířili do škol, kde jsou jen „slušně vychovaní“ Finové. To jsem slyšela... V dnešní době ale musíme pochopit, že imigranti a lidé z celého světa jsou součástí naší kultury. Musíme pochopit, že naše kultura se mění.“ (Riikka, speciální pedagožka)

Pentikäinen potvrzuje, že finská identita v 21. století čelí novým výzvám a musí tak reflektovat široké spektrum etnických či kulturních jinakostí, jazyků i náboženství, které pronikají do „finství“. Je tak velmi důležité s těmito vlivy počítat v rámci celé společnosti jako se „*zdrojem pozitivní rozdílnosti a jinakosti*“.¹³²

„Chci Finsko, které je multikulturní, které těží z rozdílných národností a náboženství, lidi, kteří spolupracují bez ohledu na jazyk. Ale nechci vidět, že by byly čtvrti rozdělené podle národnosti.“ (Elena, speciální pedagožka)

Dalším pilířem finského školství je, že by škola neměla být více jak sedm kilometrů daleko. Případně by měla být zajištěna doprava zdarma do 16 let věku. Při rozloze země se to zdá téměř neuvěřitelné. Finsko je více než čtyřikrát větší než Česko, zatímco počet obyvatel je poloviční. Průměrná hustota obyvatel ve Finsku je 17 obyv./km², směrem k polárním oblastem však klesá až k hodnotě 2 obyv./km². Pokud je škola pro žáka daleko, je pro svoz žáků využívána taxislužba. To stejné platí pro žáky se speciálními potřebami, pro které by cesta byla překážkou. Tuto službu zajišťují jednotlivá města.

¹³² PENTIKÄINEN, Merja. New Minority Groups – New Resources of Diverse Society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf

Ve finské ústavě je deklarováno, že každý má nárok na vzdělání zdarma. V předškolním a základním vzdělávání rodiče neplatí za učebnice, stravování ani za dopravu žáků, kteří bydlí daleko od školy. Studenti středních a vysokých škol si učebnice musí kupovat, stravování je ale i na středních školách poskytováno zdarma, na vysokých školách je pak částečně dotováno státem.¹³³

„Když jsem chodila do školy já, v šedesátých letech, některé děti dostávaly i oblečení od školy. Ale nikomu to nevadilo. Všichni jsme byli přátelé.“ (Barbara, ředitelka školy)

Zřizovatelem základních škol, a tedy také hlavním poskytovatelem financí jsou města, základní program studia (kurikulum) je pak dán centralizovaně státem. Na každého žáka, který má speciální vzdělávací potřeby jsou finance od města navíc. Významný vliv na konkrétní podobu výuky, tedy dosažení cílů a úrovně vzdělání dané kurikulem má pak ředitel školy, učitelé i rodiče. S rodiči se učitelé schází jednou ročně, s každým individuálně.

Soukromé školy ve Finsku téměř neexistují, pouze ty mezinárodní. Pokud jsou na takové školy od rodičů vybírány příspěvky, je tím sníženo financování od státu pro udržení rovnováhy.

Základní školy jsou šestileté nebo devítileté. Po absolvování šestileté základní školy si pak žáci již mohou vybrat, do jaké další se zařadí. Ve městech jsou v nabídce i specializované. Do základní školy se nastupuje v sedmi letech, avšak naprostá většina dětí předtím chodí na jeden rok do nepovinné předškolní vzdělávací instituce.

„Měl by být zaveden povinný rok předškolní výuky. Dnes do ní chodí 98 % žáků. Ale ty 2 % to potřebují, zejména pro své sociální kompetence.“ (Niina, speciální pedagožka)

Školky jsou také v dnešní době více inkluzivní, zejména díky vysokému počtu dětí cizinců v této věkové skupině. Pokud se ve školce objeví dítě se speciálními vzdělávacími

¹³³ NÚV. *Finské vzdělávání v kostce*. [online] Zpravodaj II/2013, Národní ústav pro vzdělávání. [citováno 20. 2. 2017] Dostupné z WWW: <http://www.nuv.c/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>

potřebami, není nijak odděleno od kolektivu. To potvrzuje i informátorka Parisa, učitelka v mateřské škole původem z Íránu:

„Všichni jsou společně. Chceme, aby kolektiv ve školce odpovídal tomu, jak vypadá společnost, ve které děti žijí.“

Počet dětí ve školce se pohybuje okolo deseti, ve městech je pak přibližně jedna polovina ze zástupců majority a ta druhá z menšin.

Povinná školní docházka je od 7 do 16 let. Ve třídě je většinou okolo 20 žáků. Třída se nepovažuje za soubor jedinců, nýbrž za jednotný celek – tým, který se musí společně rozvíjet. Nevadí tedy, když je žák pomalejší, zdatnější žáci by mu měli být nápomocni.

„Vždy dětem říkám, ať si zkusí pomoci navzájem, nemusí tak vždy čekat, až za nimi přijde učitel. V mé třídě dělám hodně individuálních úkolů pro každé dítě, a tak jsem i ráda, pokud je někdo dál v matematice, že může pomoci jiným dětem. Děti mluví stejným jazykem, jsou v dětském světě. My dospělí občas nevíme, jak nejlíp to vysvětlit.“ (Riika, speciální pedagožka)

Na druhou stranu je kladen velký důraz na individualitu.

„Někteří žáci potřebují vizuální vjemy, někteří se musí hýbat, někteří používají spíše sluch. Někdo pracuje rád v týmu, někdo sám. Každý se vzdělává jinak. Tomu se musí přizpůsobit podmínky, aby mohly spolupracovat, ale aby se každý rozvíjel. Některým je pak nutné dávat víc výzev, aby se nenudili. Je tedy nutné používat široké množství metod, velmi mnoho metod, ze kterých ve výsledku těží všichni.“ (Carol, ředitelka školy)

Finští učitelé chápou, že každé dítě je jiné a podle svých slov to dokáží i ocenit. Stejně tak na finském vzdělávacím systému oceňují inkluzivní vzdělávání, které považují za velmi dobré, ale přitom stále se rozvíjející.

4.3.2 Vzdělávání dětí z etnických a jazykových minorit

Co se týče švédsky mluvící komunity ve Finsku, ta má možnost se plně vzdělávat ve švédském jazyce. Ve velkých městech není problém navštěvovat švédskou základní školu. Rodiče si pak v tomto případě mohou vybrat, jakou školu (v jakém jazyce) budou děti navštěvovat.

„Stejně jako musí Finové mít určitou znalost švédštiny, tak i švédsky mluvící komunita, musí získat základní znalost finštiny. Jinak ale výuka probíhá ve švédštině. Stejně jako Finové, tak švédsky mluvící to nesnáší (smích)“ (Alberto, Erasmus to schools)

V Laponsku pak jsou k dispozici základní školy v sámštině, kde je také dodržena základní výuka finštiny. Jak dále uvádí informátor Alberto, v Helsinkách již možnosti vzdělávání v sámštině nejsou tak rozvinuté:

„Přestože Helsinky jsou největší sámské město (v absolutních číslech) nachází se zde pouze sámská mateřská škola.“

Židovská komunita pak provozuje vlastní školu v židovské kongregaci. Na druhou stranu církevní školy ve Finsku neexistují, tuto roli plně převzal stát.

Děti z romské menšiny jsou bez výjimky vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. V této oblasti není patrný žádný náznak diskriminace, který by tuto jejich účast na výuce v běžné škole znesnadňoval či znemožňoval. Podle Maarii z *Národní rady pro vzdělávání* pak v rámci romské komunity probíhá zejména propagace vzdělávání, která má pozvednout jeho význam v romské komunitě. Tuto propagaci v regionech Finska pak zajišťují poradci romského původu z *Národní rady pro vzdělávání*.

Ačkoli ne vždy je možné zajistit kompletní vzdělávání v mateřském jazyce dítěte, alespoň základní kurzy mateřského jazyka musí být zajištěny, pokud je o ně zájem. Toto pravidlo platí nejen pro zástupce tradičních jazykových a etnických minorit, ale také pro všechny nově přichozí imigranty.

4.3.3 Integrace dětí imigrantů

Pokud přijde dítě do Finska, je k dispozici roční speciální výuka, tzv. Startit, ve kterých se děti učí zejména jazyk a postupně během školního roku se zapojují do určitého počtu běžných vyučovacích hodin.

Pro jejich zapojení do hlavního vzdělávacího proudu pak existují dva základní přístupy. V rámci tzv. integračního přístupu je nutné nejprve se naučit finštinu, případně poskytnout podporu v jiném jazyce. Pro inkluzivní přístup je však typické, že žáci jsou hned umístěni do běžné třídy bez jakékoli přípravy. Pokud je to nutné, je jim poskytnuta podpora při vzdělávání v jazyce navíc, ale je snahou, aby se žáci postupně zapojili. Při tomto přístupu jsou hojně využívány vizuální pomůcky, které dětem pomáhají i bez znalosti jazyka proniknout do probírané látky. Další možnosti podpory jsou také žáci ze stejné jazykové komunity, kteří jsou nenahraditelnou pomocí.

„Jednou mě zoufale žádali o Itala / Italku, aby přijeli na týden. Měli ve škole 2 děti, které mluvili jen italsky a opravdu chtěli, aby přijel někdo z Itálie na pár dní.“

(Alberto, Erasmus to schools)

Třídy často bývají velmi multikulturní, jak přiznává i informátorka Riikka (speciální pedagožka):

„Mám ve třídě 10 dětí a z nich jsou 2 Finové, zbývající Rusové, Estonci, Somálci...“

Ve Finsku existují i mezinárodní školy, hlavně ve velkých městech, které poskytují vzdělávání v cizím jazyce, např. v angličtině, němčině, francouzštině, ale rovněž i ve finštině, jelikož určitá znalost musí být dodržena.

Stejně jako pro děti pocházející z tradičních jazykových či etnických minorit je pro vzdělávání a rozvoj dítěte důležitá znalost mateřského jazyka. Děti imigrantů chodí do běžných finských škol, zároveň mají zajištěno alespoň pár hodin týdně ve svém mateřském jazyce. Tuto výuku zajišťuje buď sama škola, nebo město. Například v Tampere (město s přibližně 220 000 obyvatel) stačí čtyři české děti pro zajištění takových kurzů. Město pak samo shání způsobilé vyučující. Základem těchto kurzů je zejména výuka mateřského jazyka, ale pokud to umožňuje jak znalost jazyka dětí, tak zaměření učitele, je možné některá téma z kurikula vyučovat i v rámci těchto kurzů.

„Někdy je to ale pro učitele velmi náročné, naplánovat svoji výuku, zároveň to sladit s arabským učitelem, který v něčem zastoupí, poté s dalším učitelem. Občas je to náročné.“ (Alberto, Erasmus to schools)

Zároveň informátor Alberto zdůrazňuje, že je mezi Finy vidět, jak je tento systém výuky jazyků a jeho uzákonění důležité a města se opravdu snaží:

„Pramení to z historie, kdy sami Finové museli bojovat o svůj oficiální jazyk, a tak si uvědomují, jak je pro každého důležitá znalost a udržení mateřského jazyka.“

„Máme také mnoho bilingválních škol. Rusko-finské, německo-finské, anglicko-finské, estonsko-finské i španělsko-finské. V Helsinkách je spousta cizinci a město to vítá a pracuje s tím. Nicméně to pramení i z historie, vždy jsme se museli učit jazyky. S finštinou je to těžké, musíte se učit jazyky, pokud chcete rozumět okolnímu světu.“ (Carol, ředitelka školy)

Znalost mateřského jazyka je důležitá zejména pro vlastní sebeuvědomění, ale také pro komunikaci s vlastní rodinou. V rodinách imigrantů se zejména v druhé generaci může stát, že rodiče neovládají jazyk majority, který děti používají ve škole, a zároveň děti neumí natolik dobře mateřský jazyk. Tato případná neznalost je bariérou v komunikaci mezi rodiči, která může způsobovat problémy. Obzvlášť obtížné je bez důkladné znalosti jazyka toho druhého vyjádřit city a emoce.

„Umí říct jen „Mám hlad!“, to nestačí, je to důležité pro vyjádření emocí, pro osobní identitu.“ (Niina, speciální pedagožka)

„To je jazyk, kterým komunikujete doma. To je jazyk vašich citů. Pokud chcete něco vyjádřit, je to hrozná situace, pokud neznáte svůj jazyk. Vždycky tedy radím rodičům, aby děti dávaly do těchto hodin. Je to velmi, velmi důležité.“ (Elena, speciální pedagožka)

Jako mimořádně důležitý prvek považuje výuku v menšinovém jazyce i Šatava ve svém díle *Jazyk a identita etnických menšin*. „*Měla by navazovat na přirozený základ daný v rodině (resp. v předškolním zařízení); na tomto základě by se mělo dále stavět při zdokonalování jazykové kvalifikace a ve výchově ve sféře etnického uvědomění.*“¹³⁴

Pokud jsou skupiny dětí se stejným mateřským jazykem dostatečně velké, je možno zařadit některé hodiny v jejich jazyce. Existují tak bilingvální třídy, které mají část předmětů například v estonštině a část ve finštině. Na druhou stranu s velkými skupinami mohou být problémy. Tento problém ukazuje speciální pedagožka Niina na estonské minoritě. Tato minorita je početná, děti se tak často kamarádí jen mezi sebou, dívají se na estonskou televizi a příliš tak nevyužívají finštinu. Rozdílnou zkušenost pak mívá například se somálskými či arabskými dětmi.

„Když spolu hrají fotbal, Estonci jsou spolu a mluví Estonci, všechny ostatní děti, ať jsou odkudkoli, musí používat finštinu, aby se mezi sebou domluvily.“ (Niina, speciální pedagožka)

V souvislosti se znalostí mateřského jazyka a vzdělávání je také doporučováno, aby děti získaly alespoň základy vzdělávání, například v odpoledních kurzech jazyka, v mateřském jazyce. Tato základní znalost je vhodná pro pochopení elementárních znalostí v jednotlivých předmětech. Lépe je pak možné navázat ve vzdělávání v cizím jazyce.

„Je velmi důležité, aby uměly finštinu, ale pro jejich identitu je důležité, aby ovládaly i svůj mateřský jazyk. Musí ale umět finsky, aby našly kamarády a integrovaly se, používaly ji ve volném čase. (...) Mám jednoho žáka, má toho hodně co říct, zkouší to, ale zapomíná slova. Bez toho bohužel nemůže vyjádřit své city, své potřeby.“ (Riikka, speciální pedagožka)

¹³⁴ ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*, str. 93

„Bez jazyka se samozřejmě nelze integrovat do společnosti. Trvá asi pět až sedm let, než se člověk naučí finsky tak, aby v tom jazyce mohl opravdu studovat. Používat ho na akademické úrovni.“ (Carol, ředitelka školy)

Znalost finského jazyka je pro děti, stejně jako pro rodiče, důležitá pro jejich integraci do společnosti. Informátoři ale často zmiňují, že některé děti finštinu málo používají, pokud okolo sebe nemají dostatek kamarádů, či se neúčastní odpoledních volnočasových aktivit. Častým jevem také je, že děti finštinu zapomínají přes letní prázdniny, kdy odjíždí na prázdniny do zemí svého původu.

„Říkáme jim, ať si aspoň vezmou učebnici, nebo nějak knížku, ať cvičí přes prázdniny, aby to nezapomněli.“ (Barbara, ředitelka školy)

Učitelé také považují za nezbytné, aby děti znaly od začátku základy finské kultury, zejména pro děti z velmi odlišného kulturního prostředí to je důležité. Sami učitelé pak musí být také schopni vnímat kulturní rozdíly, pokud možno jednat bez předsudků.

„Například muslimští chlapci mohou působit arogantně, protože nás neposlouchají, proto je důležité říct jim, že v naší společnosti bývají ženy učitelkami, a je tedy nutné toto respektovat. Je nutné mluvit o těchto věcech otevřeně. To samé platí i mezi rodinami a učiteli. (...) Problémy jsou, ale ty mohou být s finskými rodinami.“ (Riikka, speciální pedagožka)

Spolupráce s rodiči je při vzdělávání cizinců o to více nutná, překážkou však může být neznalost jazyka. Kromě rodičů imigrantů je důležité také zmínit vliv rodičů Finů, kteří mají významný vliv na toleranci a vztahy, zejména pak mezi dětmi z finských rodin a dětmi imigrantů, a tím také na jejich integraci. Informátorka Niina (speciální pedagožka) přiznává, že pokud děti předsudky mají, ty pramení od rodičů a z médií:

„Rodiče mají předsudky! Babička je rasistka, máma rasistka.“

Obecně se děti rodí bez předsudků, pokud nejsou významně ovlivněni okolím, žádné předsudky vůči jiným etnikům nemají.

„U mě ve třídě se kamarádi všechny děti se všema, další generace už snad budou bez předsudků. (...) Dělalí si z toho i srandu, při fotbale si říkají niggas a kebabs. Mně říkají „můj nigga“, máme ale vřelý vztah, to když mě přijdou obejmout. Jsem ten dospělý, na koho se mohou obrátit.“ (Niina, speciální pedagožka)

Pokud tedy vyvstane nějaká otázka na jinou kulturu či jiné aspekty takového soužití, které mohou být formou stereotypních informací předávány od rodičů, snaží se jim učitelé vše vysvětlit. Multikulturní výchova je tak ve Finsku vzdělávacím systémem protkána nejen díky přítomnosti v základním kurikulu.

4.3.4 Multikulturní vzdělávání

Všechny školy musí zajistit určitý podíl internacionalizace v rámci výuky. Častým příkladem těchto aktivit tak bývá například přizvání zahraničních vysokoškolských studentů do výuky nebo pořádání tematických dnů. Takovými mohou být například dny jazyků nebo dny určité národní kultury.

„Kulturních dny děláme, ale spíše o kulturách neustále mluvíme. Děti vidí, že vypadají jinak, mají jinou barvu kůže, ptají se. Když se ptají, tak se o tom bavíme, kdykoli. Kultura je součástí všeho.“ (Riikka, speciální pedagožka)

Na základních školách také probíhá výuka náboženství, každé dítě v rámci této výuky může chodit na hodiny týkající se jeho náboženství. Pro děti, které nejsou z věřící, jsou pak k dispozici hodiny etiky. Podle učitelů je ale tento systém komplikovaný. Některé školy neposkytují výuku všech náboženství, je tedy nutné děti přepravovat taxislužbou, mohlo by se to tedy zjednodušit. Někteří učitelé jsou pak zastánci, že by hodiny náboženství měly být univerzální pro všechny, aby se všichni žáci dozvěděli stejné informace a získali tak znalost o všech náboženstvích.

Vzdělání je pak ve Finsku vnímáno jako zásadní při přijímání informací, a tak i jejich rozlišování. Díky dostatečnému vzdělání a mediální gramotnosti tak lze úspěšně čelit propagandě či šíření nenávisti na základě hoaxů či falešných zpráv.¹³⁵

4.3.5 Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro děti se speciálními potřebami může být ještě složitější, pokud by se měly stěhovat za školou, je tedy zajištěno, že tomu tak být nemusí a škola by se měla přizpůsobit, najít a zaměstnat asistenta.

Přístup k inkluzivnímu vzdělávání se však liší město od města a školu od školy. Konkrétní kroky se pak liší i mezi třídami, kdy záleží, jaké je jejich složení. To potvrzuje i informátorka Riikka (speciální pedagožka), která má již zkušenost z více škol:

„V této škole nejsme příliš inkluzivní. Minulý rok jsem pracovala v jiné škole, byli jsme hodně inkluzivně zaměřeni. Měla jsem starší děti. Ale teď jsou opravdu malí... Já mám ráda tu inkluzivní myšlenku. Chtěla bych být učitelkou, který může přivítat všechny ve své třídě! Ale vidím, že je pár dětí, které mohou udělat velký nepořádek. Máme tedy oddělenou třídu, ale chtěla bych to dělat více a zkouším to. (...) Záleží také na městě. Například v Espu jsou tomu více otevření než v Helsinkách, například tato škola, je moc pěkná, ale možná trochu tradiční.“

Výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá zejména v běžných základních školách, jak bylo zmíněno, přístupy jednotlivých škol se často liší, nicméně základní snahou učitelů je žáky neoddělovat od kolektivu a vzdělávat všechny společně. Pokud je to možné jsou i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zapojeni v běžných třídách a případně je zajištěna pomoc asistenta, či více osob, které jsou žákům k dispozici v závislosti na jejich počtu a závažnosti jejich překážek v běžném vzdělávání.

¹³⁵ IDNES.cz. *Finové našli recept na propagandu. Těží ze vzdělání místo vyvracení fám.* [online] 12. 3. 2017 [citováno 14. 3. 2017]. Dostupné z WWW: http://zpravy.idnes.cz/finsko-obrana-ruska-propaganda-dmc-zahranicni.aspx?c=A170306_114446_zahranicni_jw

„Účastním se jen některých hodin, myslím, že nejdůležitější jsou jazyky a matematika, chodím tedy zejména do hodin matematiky a jazyků – finštiny a cizího jazyka. Některé odborné předměty jsou však rozdělené, třeba biologie nebo zeměpis. To má pak učitel jen 12 dětí, tam být nemusím.“ (Elena, speciální pedagožka)

Učiteli bývají nejčastěji zmiňovány problémy ve vzdělávání, poruchy chování nebo problémy se soustředěním (např. ADHD – hyperaktivita s poruchou pozornosti)¹³⁶. Na prvním místě je tedy snaha tyto žáky zapojit do běžných tříd, případně s pomocí asistenta. Pokud je vyžadována vyšší úroveň péče, vznikají na běžných základních školách speciální třídy. Politika jednotlivých škol se v této oblasti liší, ale základním prvkem je poskytnout co nejvíce péče ve speciálních třídách, ale zároveň děti se speciálními vzdělávacími potřebami zapojit do kolektivu se žáky v běžném vzdělávacím proudu. Kromě toho, že žáci sdílejí stejnou budovu a stejné prostory alespoň o přestávkách, bývají pro některé předměty slučovány běžné a speciální třídy. Nejčastěji to je například hudební či tělesná výchova, různé praktické činnosti, či výtvarná výchova. Společně pak tyto třídy pořádají i různé výlety.

Stejně jako platí individuální přístup obecně ve finském vzdělávacím systému, v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je na něj kladen o to větší důraz. U každého žáka je tak sledován jeho osobní rozvoj v jednotlivých předmětech a pokud je to možné navštěvuje žák ze speciální třídy alespoň některé předměty v třídě běžné.

Častou otázkou, která je kladena i českou veřejností, bývá přístup k vysoce nadaným dětem v inkluzivních školách. Podle učitelů ve Finsku to, zdá se, není žádný problém. Učitelé se snaží i takovým žákům co nejvíce vyhovět a není tedy třeba se obávat, že by ve výuce bylo nastaveno tempo podle nejslabšího žáka. Metody a opatření jsou různé:

1. v jednotlivých třídách je k dispozici další učitel či asistent, mohou si tak mezi sebou rozdělit žáky do jednotlivých skupinek, kterým je pak výuka nastavena podle jejich úrovně. Toto rozdělení se pak liší předmět od předmětu tak, aby to opravdu vyhovovalo každému a nevznikala ve třídách segregace mezi těmito skupinami;

¹³⁶ ADHD – Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. *O ADHD*. [online] [citováno 14. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.adehade.cz/o-adhd/>

2. učitelé vytvářejí podobné skupinkování napříč jednotlivými třídami v rámci ročníku. V rozvrhu je tedy stanoveno, že například v pondělí od 9:00 do 9:45 je hodina matematiky, kterou mají společně všichni žáci 3. ročníku. Žáci ze 3 tříd se tak kupříkladu mohou rozdělit do 5 skupinek. Stejně jako v předchozím případě jsou dodrženy minimální požadavky na úroveň vzdělání v daném předmětu, tzv. skupinkování však umožňuje nastavit správnou velikost či tempo dané skupiny jejím potřebám. Pokročilejší žáci pak mohou získávat i znalosti nad rámec kurikula či jsou k dispozici, aby pomohli ostatním;
3. další možností je, že pokročilý žák navštěvuje daný předmět v jiném ročníku. Pokud je tedy žák v daném předmětu opravdu zdatný, může navštěvovat hodiny i se svými staršími spolužáky. V jedné z navštívených nově postavených škol byla této metodě uzpůsobena i její architektura. Škola je tak rozdělena do jednotlivých buněk, oddělených budov, ve kterých jsou spolu jednotlivé třídy v různém složení. Nejsou tedy pospolu například všechny 3. ročníky, ale jednotlivé třídy z 3., 4. a 5. ročníku spolu s jednou třídou speciální. Toto rozdělení nejen, že umožňuje jejich setkávání během přestávek, ale také umožňuje snadné přesuny žáků v jednotlivých předmětech napříč ročníky, a to i mezi speciální třídou a třídami běžnými.

4.3.5.1 Speciální třídy

Délka docházky v rámci speciální třídy může být občas delší, než je běžné. Žáci často nejsou rozděleni striktně podle věku. Některé děti speciálními vzdělávacími potřebami tak ve speciální třídě stráví kupříkladu jen dva až tři roky, poté se přesunou do třídy běžné, jiné děti tu zůstanou i déle, cílem však je postupně zařadit do běžné třídy, co nejdříve je to možné. Ve speciálních třídách bývá přibližně deset žáků s již zmíněnými poruchami, či překážkami ve vzdělávání, a na to navázanými speciálními vzdělávacími potřebami.

Zejména v těchto třídách pak bývají k dispozici asistenti, nemusí být ve všech hodinách, ale jsou často přítomni. Učitelé nicméně věří, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami by měly být v běžných třídách, měly by navštěvovat větší třídy.

„Na jakýkoliv předmět, alespoň to zkusit. Měly by vidět to „dobré“ chování a věřím, že některé děti by byly klidnější, pokud by viděly, že ostatní děti jsou v klidu a nekřičí pořád. Pokud v této třídě vidí, že ostatní děti křičí a hází věci, je jednoduché se zapojit. (...) Třeba tato dívka, pokud je sama, je velmi klidná a hodná, ale přes den, když tu jsou kluci, tak běhá a křičí s nimi.“ (Riikka, speciální pedagožka)

Dle informátorů je problematické, pokud jsou v jedné třídě děti, které mají například potíže se vzděláváním, například s dětmi s poruchami chování. Takové prostředí může být hlučné a není tak příliš vhodné pro děti, které potřebují klid.

„Většinu času věnuji dětem, které mají poruchy chování. Těm, které běhají okolo a křičí. To je smutné, ostatní si to zaslouží více. Děti potřebují pozornost dospělých a chtějí, aby o ně bylo pečováno.“ (Riikka, speciální pedagožka)

V běžných školách, nejčastěji v rámci speciální třídy bývají i děti se zrakovým nebo sluchovým postižením. V jedné z navštívených škol je i jedna třída s pěti žáky s autismem.

„Učitelé vysvětlili ostatním dětem, jaké mají znevýhodnění. Děti jsou k většinou velmi slušné.“ (Barbara, ředitelka školy)

V této třídě je pak každému žákovi k dispozici asistent, celou třídu pak vede jeden učitel. Běžné školy ve Finsku tak navštěvují i děti s Downovým syndromem, ty mají vlastní kurikulum a o rok delší docházku.

4.3.5.2 Speciální školy

Speciální školy ve Finsku byly v minulosti většinou zavřeny, děti se tak přesunuly do běžných škol, do speciálních tříd. V dnešní době tak existuje velmi málo speciálních škol. Například v hlavním městě Helsinkách (600 000 obyvatel) je šest speciálních škol, v Espu (270 000 obyvatel) a ve Vantě (216 000) není žádná.

Takové školy navštěvují žáci, jejichž hendikap má velmi významný vliv na jejich schopnost učit se. Jedná se tak zejména o tělesně, sluchově či zrakově postižené. Speciální školy pak mají své partnerské běžné školy, se kterými dělají společné akce a výlety.

„Máme tady festivaly, hudbu, divadlo, kde se setkáváme. Do budoucna bychom se ale měli integrovat více do běžných škol. V jiných městech už to tak je. Vše ale záleží na jednotlivých městech. (...) Už máme v Helsinkách i běžnou školu, kde je deset speciálních tříd. Běžná škola, tak může mít víc speciálních tříd než speciální škola.“ (Kimmo, ředitel speciální školy)

4.3.6 Další aspekty finského školství

Povolání učitele je ve Finsku vážené a žádané. Na pedagogické fakulty bývá přijímáno pouze 10–12 % zájemců. Děti učitele často oslovují křestním jménem a vztah učitele s žákem je spíše neformální, až kamarádský. Není tak výjimkou, když některé děti svého učitele obejmou.

„Snažíme se být velmi vřelí, žáci pak vidí, že za námi opravdu mohou přijít s čímkoli.“ (Riikka, speciální pedagožka)

Významná podpora jazyků jak dětí imigrantů, tak dětí z tradičních minorit se odráží také v množství bilingválních dětí. Těch, které ovládají zejména švédštinu a finštinu, často ale také více jiných jazyků, tak přibývá.

„Ve školce máme čtyřletého chlapce. Pochází ze španělsko-ruské rodiny. Umí už španělsky, rusky i finsky. A teď se učí u nás ve školce anglicky. Čtyři jazyky! Věřili byste tomu?“ (Parisa, učitelka v mateřské škole)

„To je úžasné, co ty děti umí. Bilingvální, trilingvální, ti se naučí rychle jazyk, mají ty metalingvistické schopnosti. Jejich mozek tak pracuje jinak a dokáže více strukturovat, kategorizovat, používat lépe vědecké metody. (...) Tady v centru téměř všichni umí stoprocentně oba jazyky. To je úžasné, jak dokážou přepínat.“ (Carol, ředitelka školy)

Vzdělávání na finských základních školách je v dnešní době založeno spíše na tematických blocích, které ovšem mají vliv na jednotlivé na jednotlivé předměty. Do

budoucná se však počítá s tím, že žáci se, prozatím na středních školách, zaměří na témata, která je nejvíce zajímají.¹³⁷

Významný rozdíl oproti českému školství je v přestávkách. Většinou bývají až půlhodinové. V navštívených školách tomu nebylo jinak. Podle jedné z učitelek, informátorky Leeny, si místní učitelé nedokážou představit, že by děti netrávily přestávky venku (samozřejmě za dozoru části učitelského sboru), a to i v zimě, větru, dešti.

„Jsou vždy venku, i za deště. Pokud není -18 stupňů, jinak ano.“

(Barbara, ředitelka školy)

Dle informátorů jsou děti po pobytu na čerstvém vzduchu více aktivní a soustředěné. Tento fakt potvrzuje ve svém článku i americký učitel působící ve Finsku Tim Walker. *„Časté přestávky udržují studenty svěží po celý den (...) a rozvíjejí také jejich sociální kompetence. Volná zábava o přestávkách není pouze o odpočinku a získání energie, ale také o kooperaci, komunikaci a kompromisech.“*¹³⁸

Po celých Helsinkách je tak několikrát denně slyšet dětský povyk. To je podle světoznámého architekta a urbanisty Jan Gehla, autora *Měst pro lidi*¹³⁹, znakem, že město je opravdu inkluzivní a veřejné prostory jsou uzpůsobeny pro všechny skupiny obyvatel, které se v něm mohou bezpečně a bez překážek pohybovat, a to nejen na školních hřištích.

¹³⁷ Novinky.cz. *Finsko se jako první země zbaví školních předmětů*. [online] 18. 11. 2016. [citováno 24. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/421022-finsko-se-jako-prvni-zeme-zbavi-skolnich-predmetu.html>

¹³⁸ WALKER, Timothy D. *How Finland Keeps Kids Focused Through Free Play*. [online] 30. 6. 2014. [citováno 24. 10. 2016]. Dostupné z WWW: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/06/how-finland-keeps-kids-focused/373544>.

Hned třetí den působení na finské škole tak Tim Walker rezignoval na americký systém (90 minut výuky a 30 minut přestávka) a přistoupil na ten finský, který je zavedený již od 60. let (45 minut výuky a 15 minut přestávka).

¹³⁹ GEHL, Jan. *Města pro lidi*. 2012.

4.4 Sociální inkluze ve veřejném prostoru

Ačkoli imigrace do finských měst v posledních letech pozvolna stoupá, není pro Finsko typický vznik vyloučených lokalit, či čtvrtí přistěhovalců, které by byly segregovány od čtvrtí většinového obyvatelstva. V Helsinkách existují čtvrti zejména na východě města, kde počet imigrantů výrazně stoupá, nicméně stále v těchto oblastech žije většina majoritního obyvatelstva.

Zásadní vliv na tuto skutečnosti má bytová politika, která je ve Finsku nastavena.¹⁴⁰ Město Helsinky každoročně zajišťuje výstavbu 6 000 nových bytů, další byty rekonstruuje a pronajímá. Město tak vlastní velké množství bytů v nejrůznějších čtvrtích, které tak nabízí k pronájmu nejrůznějším skupinám obyvatel, za zvýhodněných podmínek mladým, či právě imigrantům zapojujícím se do finské společnosti. Díky tomu je udržován mix obyvatel, nejen etnický. Vznik a udržování smíšených čtvrtí jsou považovány za základ udržitelného rozvoje rostoucího města.¹⁴¹

¹⁴⁰ DHALMANN, Hanna; VILKAMA Katja. *Housing policy and the ethnic mix in Helsinki, Finland: perceptions of city officials and Somali immigrants*. [online] *Journal of Housing and the Built Environment*, 12/2009, Vol. 24, No. 4, Combatting Residential Segregation of Ethnic Minorities in European Cities. [citováno 20. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.jstor.org/stable/41107481>.

¹⁴¹ City of Helsinki. *Sustainable housing policy*. [online] [citováno 20. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://en.uuttahelsinki.fi/overview/sustainable-housing-policy>.

5 Zhodnocení výsledků

Je patrné, že ve finském školství, ale i při vzdělávání dospělých v rámci jejich integrace je možno nalézt mnoho znaků inkluzivního vzdělávání. Vzdělávací proces není jen o vzdělávání, jeho neodmyslitelnou součástí je získávání sociálních kompetencí, povědomí o kulturách a kooperaci s ostatními. Tyto schopnosti děti podle učitelů získávají zejména na prvním stupni. Sami učitelé si tak často jinou formu vzdělávání než tu inkluzivní nedokáží představit. Vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu je tak nenahraditelnou přípravou do budoucího života, kde by jinakost neměla být vnímána jako něco nového, problém či překážka v komunikaci. Shrnující pro celou práci by tak mohl být úryvek z rozhovoru s informátorkou Carol, ředitelkou školy v centru Helsinek:

„Všichni, bez ohledu na to, jakou zátěž si nesou, ať mají poruchy chování... Všichni se vzdělávají společně, dostávají, co potřebují. Vše je zaměřeno na žáky. To je to, na čem je to založené. Vše je podle toho naplánováno, podle toho, co děti potřebují. Každé dítě, s problémy i bez nich. Každý se učí jinak a s tím musíme pracovat. Někdo raději pracuje sám, někdo v týmu. Všichni pak těží z toho, pokud se mění metody. Pokud je použita široká škála metod. Není to pouze o tom, že sedíte u stolu. To je minulé tisíciletí.“

Jedním z klíčových prvků aplikace jakéhokoli systému je nastavení jeho financování. Ve finském vzdělávání je přerozdělování peněz doménou jednotlivých měst. Co je ale v tomto ohledu nejvýznamnější charakteristikou je objem peněz, které proudí do takového vzdělávání. Je nutné podotknout, že ve Finsku je 6–7 % HDP určeno na vzdělávání, zatímco v Česku se podíl HDP věnovaného na vzdělání pohybuje mezi 4 a 4,5 %.¹⁴² Klíčovým výdajem, který je nezpochybnitelný, je personální zajištění. Podle informátorů nelze žádnými pomůckami nahradit práci kvalitních pedagogů a také dostatečný počet asistentů, který je nutný pro kvalitní péči všem žákům.

Dostatečná časová kapacita tak učitelům umožňuje, aby se mohli věnovat i různorodým kolektivům a našli si čas na každého žáka a jeho individuální potřeby. Významnou roli také hrají metody využívané při výuci. Dle informátorů je nutné používat

¹⁴² The World Bank. *Government expenditure on education as % of GDP (%)*. [online] 24. 4. 2014 [citováno 29. 12. 2015]. Dostupné z WWW: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

širokou škálu metod tak, aby z ní mohl těžit každý žák. Ve školách jsou také poskytovány obědy zdarma, děti spolu mnohdy jedí i přímo ve třídě. Nehrozí zde tedy vyloučení z kolektivu, jak tomu může být v Česku, kdy si některé rodiny nemohou školní obědy dovolit. Kromě obědů jsou financovány i výukové materiály či výlety, to vše ale za cenu vyšších daní.

Podobná situace je i při financování kurzů pro dospělé. Pro úspěšnou integraci (nejen dospělého) imigranta je nejvíce důležitá znalost místního jazyka. Je tedy nutné poskytnout dostatečné množství míst v těchto kurzech, včetně kvalitních učitelů a hodinové kapacity, která umožňuje individuální přístup. Kromě výuky jazyka je neméně důležité poskytnout pomoc nově přichozímu migrantovi zejména při orientaci na pracovním trhu, ale také v kultuře společnosti.

V této oblasti hraje ve Finsku významnou roli stát, který se zasazuje o to, aby byly tyto podmínky pro úspěšné zařazení dětí i dospělých z jinoetnických skupin splněny. Dle informátorů tak není nutná spoluúčast neziskového sektoru, pokud je role státu postačující. Účast státu je ve Finsku navíc podpořena důvěrou ve státní instituce. Jednolivé kroky státu tak nejsou příliš zpochybňovány a ve finské společnosti panuje poměrně vysoká důvěra v jeho konání.¹⁴³

Působení veřejné správy je v problematice sociální inkluze vysokou přidanou hodnotou. Nejen že stát poskytuje finanční podporu takovou, aby byly odstraněny překážky při účasti ve vzdělávání, a žáci tak měli školy opravdu dostupné a stejně kvalitní po celé zemi, ale také přináší jeho pevné zakotvení v legislativě. Je tak zajištěno vzdělávání jak v jazyce majority, tedy ve finštině, tak v mateřském jazyce, který je důležitým prvkem vlastní sebeidentifikace. Podporován je také rozvoj jednotlivých kultur.

Původ tohoto přístupu však pramení z historické zkušenosti, která je nepřenositelná. Ve finském systému mají místo různé jazyky a kultura zejména proto, že se jejich vlivy v historii na tomto území poměrně hojně objevovaly a staly se součástí moderní finské společnosti. Stejně tak důležitost jazyka pramení z historie, kdy byl finský jazyk často potlačován na úkor jiných a musel si tak hledat svoji cestu vedle nich. V dnešní době je tak ve Finsku možné se rozvíjet nejen ve finštině, je však také umožněn rozvoj jedinců z řad imigrantů i etnických minorit v jazyce vlastním.

¹⁴³ OECD. Better life index. [online]. 2014 [cit. 2014-10-20]. <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries>.

Některé z těchto prvků jsou přenositelné i do jiných společností, než je ta finská. Zejména použité metody, při kterých je kladen důraz na každého jedince pomocí střídání různých metod a vytváření skupinek, které se často proměňují, a přitom se snaží přizpůsobit každému jedinci. To je však podmíněno dalším prvkem, kterým je dostatečné personální zajištění a s ním nutně spojené financování.

Na druhou stranu je při inspiraci finským systémem nutno přihlídnout ke kontextu, ve kterém probíhá. Jedinečná historická zkušenost této společnosti se tak jednoznačně odráží na její kultuře a je nepřenositelným prvkem. Dle informátorů lze hodnotit různorodost jazyků a kultur jako obohacující a je nutné, aby i děti v procesu vzdělávání byli z různorodých skupin a viděly ten správný model společnosti, ten, který odráží skutečnou realitu. Politika státu, která je pak v tomto duchu nastavena, podporuje společnost, která je otevřená různým skupinám lidí, mezi které patří děti i dospělí z etnických minorit a řad imigrantů, ale také těm, kteří mají speciální potřeby ve vzdělávání. Finsko se tak snaží udržovat různorodost ve společnosti, ve které nedochází k sociálnímu vyloučení těchto ohrožených skupin.

6 Závěr

Cílem předkládané práce byla zejména analýza fenoménu sociální inkluze ve Finsku, a tak i zjištění, jaké hlavní faktory přispívají k integraci skupin ohrožených sociálním vyloučením. Sledovanými skupinami byli dospělí a děti z jinoetnických skupin a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem přístupu při vypracování práce bylo studium odborné literatury a následně provedení terénního výzkumu za pomoci metod kvalitativního výzkumu. Polostrukturované rozhovory uskutečněné v rámci výzkumu přináší detailní vhled do tématu, zatímco odborná literatura doplňuje kontext, ve kterém je tato praxe zasazena.

Teoretická část této práce shrnuje obecné poznatky o tématu, přináší tak základ pro další analýzu. V analytické části je podrobně popsán historický vývoj finské společnosti, jelikož je důležité uvědomění si, za jakých podmínek jsou tato doporučení přenositelná. Celkový obraz o finské společnosti a roli sociální inkluze dotváří analýza a interpretace výsledků výzkumu mezi hlavními aktéry v procesu sociální inkluze a potažmo integrace sledovaných skupin do společnosti, zejména skrze vzdělávání. Těmito odborníky jsou zejména učitelé, speciální pedagogové a asistenti, ředitelé škol i zástupci ze sektoru vzdělávání dospělých či orgánů veřejné správy.

Sociální inkluze se zdá být plnohodnotnou součástí finské společnosti. Problémy s imigranty se zpravidla nevyskytují díky dodržování etnického mixu ve veřejném prostoru. Zástupci jak migrantů, tak etnických minorit jsou podpořeni v zákoně, ale zejména v životě každé z nich při udržování svého jazyka a kultury. Učitelé si pak jiný přístup mnohdy ani nedokáží představit.

Hlavní část integrace ohrožených jedinců do společnosti probíhá zejména skrze vzdělávání. U dospělých imigrantů je tato situace složitější, jelikož vzdělávání nehraje v jejich životě již tak významnou roli jako u dětí. I na ně je však myšleno, jsou pro ně ve finském systému k dispozici kurzy, které by jim měly pomoci se integrovat do společnosti. Podle předpokladu, ale i podle výpovědí informátorů je nejdůležitějším prvkem pro úspěšnou integraci znalost místního jazyka. Ta každému jedinci umožňuje plně se účastnit na veřejném životě. Neméně důležitou službou, která je v rámci integračních kurzů poskytována, je pak pomoc při orientaci na trhu práce.

U dětí, které pocházejí z jinoetnického prostředí, je integrace do společnosti jednodušší. Děti povětšinou bývají bez předsudků, pokud je nezískávají od rodičů. Hlavním faktorem však je, že děti jsou vzdělávány společně. Použití jazyka i kontakt s majoritou tak u dětí probíhá na denodenní bázi a o to jednodušeji a rychleji se dokáží integrovat do společnosti. Opět je tedy nutné, aby děti získaly dostatečnou znalost místního jazyka, tedy finštiny. Pro jejich osobní rozvoj však nesmí být opomenuta i znalost jazyka mateřského.

Poslední sledovanou skupinou pak byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve Finsko je snaha tyto žáky, pokud možno, nevydělovat ze základního vzdělávacího proudu. Dle informátorů to je ten jediný správný přístup, který zajistí, že jak děti bez jakéhokoli hendikepu, tak děti, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné, se mohou spolu účastnit na výuce a připravit se tak na budoucí život v heterogenní společnosti. Těmto žákům se přizpůsobuje škola, která zajišťuje podmínky pro vzdělávání takového jedince bez překážek. Pro toto zajištění je nutná zejména personální podpora od učitelů či asistentů, která zajistí, že nikdo ze žáků nebude znevýhodněn. To se týká jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků nadprůměrných. Pomocí různých metod, které jsou v práci popsány, je zajištěna dostatečná péče pro všechny.

Finský systém vzdělávání lze považovat za velmi zdařilý, dokazují to nejen výpovědi informátorů, odborníků z praxe, ale také opakované umístování finských studentů na předních žebříčcích v mezinárodních hodnoceních. Tento systém je částečně přenositelný, ale na druhou stranu je v každém prostředí jedinečný a jednoznačně tak záleží, jak je společnost otevřená jinakosti a jaká je její historická zkušenost s ní spojená.

7 Seznam použitých zdrojů

ASSMANN, Jan. *Kultura a paměť: Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. 1. vydání. Praha: Prostor, 2001. 317 stran. ISBN 80-7260-051-6.

BADE, Klaus J. *Evropa v pohybu: Evropské migrace dvou staletí*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 2005. 497 stran. ISBN 80-7106-559-5.

BARŠOVÁ, Andrea; BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát: Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. 1. vydání. Praha: Mezinárodní politologický ústav, 2005. 312 stran. ISBN 80-210-3875-6.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 stran. ISBN 80-85959-46-1.

BUDIL, Ivo T. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. 4. vydání. Praha: Triton, 2003. 488 stran. ISBN 80-7254-321-0.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. 374 stran. ISBN 80-246-0139-7.

EISENSTADT, Shmuel Noah; GIESEN, Bernhard. *Konstrukce kolektivní identity*. In: HROCH, Miroslav. *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. 1. vydání. Praha: SLON, 2003. 451 stran. ISBN 80-86429-20-2.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. 352 stran. ISBN 978-80-7419-053-7.

Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Integration Training for Adult Migrants 2012*. Tampereen Yliopistopaino Oy, 2012. 57 stran. ISBN 978-952-13-5050-4.

Finnish National Board of Education. *National Core Curriculum for Literacy Training for Adult Migrants 2012*. Tampereen Yliopistopaino Oy, 2012. 57 stran. ISBN 978-952-13-5052-8.

GEHL, Jan. *Města pro lidi*. Brno: Jan Gehl a Partnerství, o.p.s., 2012. 261 stran, ISBN 2012. 978-80-260-2080-6.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vydání. Praha: Argo, 1999. 595 stran. ISBN 80-7203-124-4.

HAY, Iain. *Qualitative Research Methods in Human Geography*. Kanada: Oxford University Press, 2010. 432 str. ISBN 978-0-19-543015-8.

HEJKALOVÁ, Markéta. *Stručná historie států: Finsko*. 1. vydání. Praha: Prostor, 2001. 317 stran. ISBN 80-7277-207-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 stran. ISBN 80-7367-040-2.

JUTIKKALA, Eino, PIRINEN, Kauko. *Dějiny Finska*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Libri, 2003. 130 stran. ISBN 80-7106-406-8.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 stran. ISBN 80-86429-39-3.

KOKAISL, Petr. *Etnické minority v Evropě*. 1. vydání. Praha: PEF ČZU, 2014. 436 stran. ISBN 978-80-213-2524-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2007. 160 stran. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠÝKORA, Luděk. *Rezidenční segregace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, 2010. 143 stran. ISBN 978-80-86561-34-9.

ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. 215 stran. ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠATAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě*. 1. vydání. Praha: Železný, 1994. 385 stran. ISBN 80-7116-375-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2014. 377 stran. ISBN 978-80-262-0644-6.

TERVONEN, Miika. *Ethnic boundaries and old minorities* [prezentace PowerPoint]. University of Helsinki, 2014.

TERVONEN, Miika. *Migrants, travellers and social climbers* [prezentace PowerPoint]. University of Helsinki, 2014.

TERVONEN, Miika. *Nordic Melting Pot? Minorities and immigration in 19–21th Century Nordic Countries* [prezentace PowerPoint]. University of Helsinki, 2014.

TERVONEN, Miika. *Postwar migration and Nordic cooperation (c. 1945–1989)* [prezentace PowerPoint]. University of Helsinki, 2014.

Internetové zdroje:

ADHD – Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. *O ADHD*. [online] [citováno 14. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.adehade.cz/o-adhd>.

ÅKERLUND, Tuula. Roma in Society – We are Different. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

Amnesty International. *Vnitřně vysídlené osoby*. [online] 2016 [citováno 10. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.lidskaprava.cz/student/uprchlici-a-migranti/clanky/vnitrne-vysidlene-osoby>.

BERNARD, Josef; MIKEŠOVÁ, Renáta. *Sociální integrace imigrantů na rozhraní mezi dočasnou migrací a trvalým usazením*. Sociologický časopis [online]. Sociologický ústav AV ČR, č. 4/2014. [citováno 1. 11. 2015]. Dostupné z WWW: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/b241f0819e5eee89082adb43b65fd067c073c23d_14-4-03Bernard14.indd.pdf.

City of Helsinki. *Sustainable housing policy*. [online] [citováno 20. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://en.uuttahelsinki.fi/overview/sustainable-housing-policy>.

ČERŇANSKÁ, Barbara. *Migrace*. Encyklopedie migrace. [online] 17. 1. 2017 [citováno 18. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://encyklopedie.org/migrace>.

DAHER, Okan. Tatar minority in Finland – Fully integrated into society. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

DHALMANN, Hanna; VILKAMA Katja. *Housing policy and the ethnic mix in Helsinki, Finland: perceptions of city officials and Somali immigrants*. [online] Journal of Housing and the Built Environment, 12/2009, Vol. 24, No. 4, Combatting Residential Segregation of Ethnic Minorities in European Cities. [citováno 20. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.jstor.org/stable/41107481>.

DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a rozvoj: Rozvojový potenciál mezinárodní migrace*. [online] Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze, 2011 [citováno 15. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.iom.cz/files/Migrace_a_rozvoj-MONOGRAFIE1.pdf.

EDWARD, James. Overview: *The Vikings, 800–1066*. [online] 29. 3. 2011. [citováno 25. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.bbc.co.uk/history/ancient/vikings/overview_vikings_01.shtml.

Gutenberg.us. *Nordic Passport Union*. [online] 2016 [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.gutenberg.us/articles/nordic_passport_union.

HANNIKAINEN, Lauri; JUTILA, Matti. On the Nature of Minority Rights in International Law and Law in Finland. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

HECKMANN, Friedrich. *Integration and Integration Policies: IMISCOE Network Feasibility Study*. [online]. European Forum for Migration Studies, 08/2006. [citováno 1. 3. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/INTPOL%20Final%20Paper.pdf>.

Helsinki Times. *Geography of Swedish-speaking Finns*. [online] 13. 12. 2012. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.helsinkitimes.fi/lifestyle/4734-geography-of-swedish-speaking-finns>.

HERBERTS, Kjell; ÖSTERLUND, Markus. Finland-Swedes – Swedish-speaking Finns. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

HOLUB, Petr. *Krize může udělat z Česka moderní zemi, říká Liška*. [online] Aktuálně.cz. 30. 3. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/politika/krize-muze-udelat-z-ceska-moderni-zemi-rika-liska/r~i:article:627779>

IDNES.cz. *Finové našli recept na propagandu. Těží ze vzdělání místo vyvracení fám*. [online] 12. 3. 2017 [citováno 14. 3. 2017]. Dostupné z WWW: http://zpravy.idnes.cz/finsko-obrana-ruska-propaganda-dmc-/zahranicni.aspx?c=A170306_114446_zahranicni_jw

Informační centrum OSN v Praze. *Boj proti diskriminaci - Původní obyvatelstvo*. [online] 2005 [citováno 12. 2. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.archiv.osn.cz/lidska-prava/?kap=42&subkap=49>.

Inkluze.cz. *Co je inkluzivní vzdělávání*. [online] 12. 9. 2012 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.

Inkluzivní škola.cz. *Odlišné vzdělávací potřeby*. [online] 5. 8. 2013 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/odlisne-vzdelavaci-potreby>.

Inkluzivní škola.cz. *Principy inkluzivního vzdělávání*. [online] 31. 5. 2013 [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>.

Institute for the languages of Finland. *Languages of Finland* [online] [citováno 3. 1. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.kotus.fi/en/on_language/languages_of_finland.

KANTOR, Dan. Finnish Jewry – a Well-organised Minority. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

KOIVUKANGAS, Olavi. *The Need for multicultural approach in Finland*. [online] Siirtolaisuusinstituutti – Migrationsinstitutet, Turku, 2002. [citováno 1. 3. 2017]. Dostupné z WWW: http://siirtolaisuusinstituutti.fi/files/pdf/artikkelit/the_need_for_multicultural_approach_in_finland.pdf.

LAMPI, Pertti. Karelian-speaking Karelians. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

MAREŠ, Petr, SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurs, agenda*. Sociologický časopis [online]. Sociologický ústav AV ČR, č. 2/2008. [citováno 1. 11. 2015]. Dostupné z WWW: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/9-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-2-2008/110>.

MASSEY, Douglas S.; ARANGO, Joaquin; HUGO, Graeme; KOUAOUCI, Ali; PELLEGRINO, Adela; TAYLOR, Edward J. *Theories of International Migration: A Review and Appraisal*. [online]. Population and Development Review, Vol. 19. No. 3, 09/1993. [citováno 24. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://media.library.ku.edu.tr/reserve/resfall12_13/intl551_AIcdygu/week2.PDF.

MOREE, Dana; KOCOUREK, Jiří. *Kulturní identita*. [online] 1. 2. 2012. [citováno 21. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>.

MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. [online] [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf.

MÜHLFEIT, Jan. *Kdy se Češi dočkají finských škol? Problémy školství podle ministra Chládky*. [online] ekonom.cz 1. 4. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://ekonom.ihned.cz/c1-61953570-kdy-se-cesi-dockaji-finskych-skol-problemy-skolstvi-podle-ministra-chladka>

NATO. *Member countries*. [online] 2015. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.nato.int/cps/en/natohq/nato_countries.htm.

Nättidningen Svensk Historia. *Trekungamötet i Kungälv 1101*. [online] 2001. [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://svenskhistoria.se/trekungamotet-i-kungalv-1101>.

NOHL, Radek. *České školství začne měnit nový finský poradce*. [online] Aktuálně.cz. 30. 3. 2014. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <https://zpravy.aktualne.cz/denik-insider/ceske-skolstvi-zacne-menit-novy-finsky-poradce/r-i:insider:article:35315/>

Norden. *Facts about Finland*. [online] [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/the-nordic-countries-the-faroe-islands-greenland-and-aaland/facts-about-finland>.

Norden. *History of the Nordic region*. [online] 2001. [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/history-of-the-nordic-region>.

Norden. *Language*. [online] [citováno 27. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/fakta-om-norden-1/language>.

Norden. *Nordic Council*. [online] [citováno 2. 3. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.norden.org/en/nordic-council>.

Nordic News Network. *Norden & Scandinavia*. [online] 03/1998. [citováno 25. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.nnn.se/intro/norden.htm>.

Novinky.cz. *Finsko se jako první země zbaví školních předmětů*. [online] 18. 11. 2016. [citováno 24. 1. 2017]. Dostupné z WWW: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/421022-finsko-se-jako-prvni-zeme-zbavi-skolnich-predmetu.html>

NÚV. *Finské vzdělávání v kostce*. [online] Zpravodaj II/2013, Národní ústav pro vzdělávání. [citováno 20. 2. 2017] Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>.

PENTIKÄINEN, Merja. *New Minority Groups – New Resources of Diverse Society*. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

Saami Council. *About the Saami Council*. [online] 2015. [citováno 20. 1. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.saamicouncil.net/en/about-saami-council>.

SEURUJÄRVI-KARI, Irja. *Sámi as and Indigenous People and the Future of Sáminess*. In: *National Minorities in Finland – Richness of Cultures and Languages*. [online] 2016 [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://www.rauhanpuolustajat.org/digilehti/wp-content/uploads/2016/10/National_minorities_in_Finland.pdf.

SIROVÁTKA, Tomáš. *Sociální inkluze*. Sociální studia [online]. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, č. 9/2003 (ročník 0). [citováno 17. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/soci%C3%A1ln%C3%AD-inkluze>.

Statistics Finland. *Nearly every tenth person aged 25 to 34 of foreign origin*. [online] 27. 9. 2013. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_en.html.

Statistics Finland. *Number of persons with foreign background exceeded 300,000*. [online] 10. 12. 2014. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_en.html.

Statistics Finland. *Swedish-speakers' proportion of the population in 1900–2014*. [online] 10. 12. 2015. [citováno 17. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/01/vaerak_2014_01_2015-12-10_kuv_001_en.html.

Statistics Finland. *The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013*. [online] 21. 3. 2014. [citováno 15. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_en.html.

ŠTĚTKA, Václav. *Symbolická vymístění, národní identita a (re)konstrukce paměti*. Sociální studia [online]. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, č. 1/2004 (ročník 1), str. 79–91. [citováno 1. 12. 2016]. Dostupné z WWW: <http://socstudia.fss.muni.cz/pristup.php?soubor=080304105451.pdf>. ISSN 1803-6104.

TOUŠEK, Ladislav. *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. [online] 02-03/2007. [citováno 5. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace>.

The World Bank. *Government expenditure on education as % of GDP (%)*. [online] 24. 4. 2014. [citováno 29. 12. 2015]. Dostupné z WWW: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Univerzita Palackého. *Dějiny skandinávských zemí*. [online] 2009. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PF-katedry/politologie/SkandinaviePF.doc.

Velvyslanectví Finska, Praha. *Finští studenti mezi nejlepšími v mezinárodním průzkumu PISA*. [online] 10. 11. 2011. [citováno 17. 2. 2016]. Dostupné z WWW: <http://www.finland.cz/Public/default.aspx?contentid=208547&nodeid=31389&culture=cs-CZ>

WALKER, Timothy D. *How Finland Keeps Kids Focused Through Free Play*. [online] 30. 6. 2014. [citováno 24. 10. 2016]. Dostupné z WWW: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/06/how-finland-keeps-kids-focused/373544/>.

YLE. *It's official: Finland's Swedish speakers now outnumbered by foreign language speakers*. [online] 24. 4. 2014. [citováno 29. 2. 2016]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/its_official_finlands_swedish_speakers_now_outnumbered_by_foreign_language_speakers/7205382.

YLE. *Officials question inclusion of Finnish Tatar Muslims on terror watch-list*. [online] 16. 11. 2014. [citováno 3. 3. 2016]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/officials_question_inclusion_of_finnish_tatar_muslims_on_terror_watch-list/7631912.

YLE. *Sports Federation apologises over Jewish runner's 1938 "loss"*. [online] 3. 12. 2013. [citováno 20. 2. 2017]. Dostupné z WWW: http://yle.fi/uutiset/osasto/news/sports_federation_apologises_over_jewish_runners_1938_loss/6839674.

8 Přílohy

Příloha č. 1

Obrázek 5: Indikátory signalizující naplnění vize inkluzivního vzdělávání

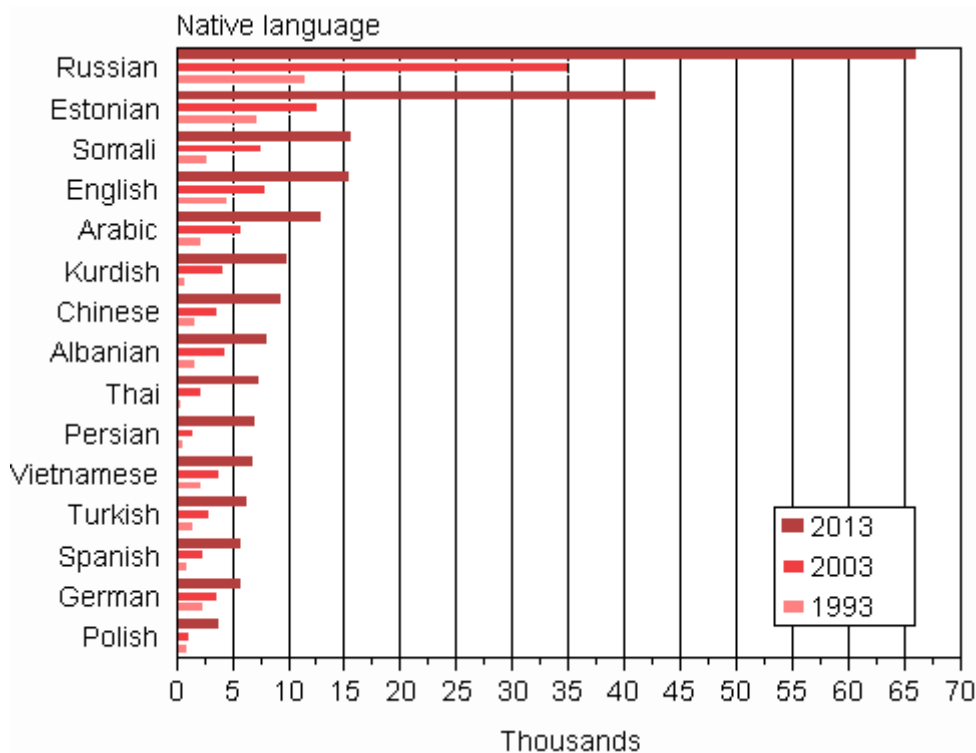


Zdroj: MŠMT ČR¹⁴⁴

¹⁴⁴ MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. [online] [citováno 17. 11. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Příloha č. 2

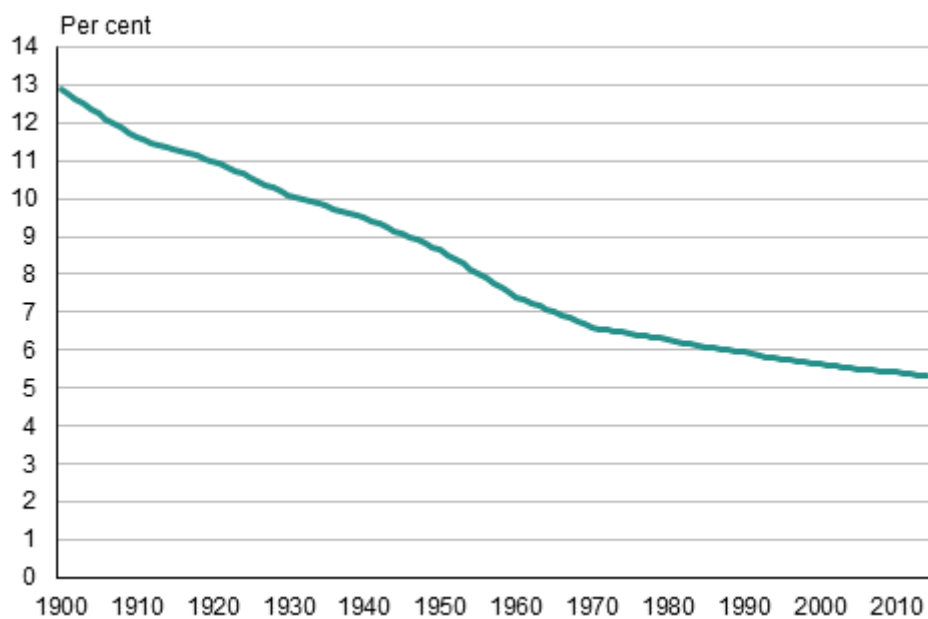
Obrázek 6: Největší skupiny imigrantů ve Finsku podle mateřského jazyka v letech 1993, 2003 a 2013



Zdroj: Statistics Finland¹⁴⁵

¹⁴⁵ Statistics Finland. *The largest groups by native language 1993, 2003 and 2013*. [online] 21. 3. 2014. [citováno 15. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_en.html.

Obrázek 7: Podíl švédsky mluvící populace ve Finsku v letech 1900–2014



Zdroj: Statistics Finland¹⁴⁶

146 Statistics Finland. *Swedish-speakers' proportion of the population in 1900–2014*. [online] 10. 12. 2015. [citováno 17. 1. 2016]. Dostupné z WWW: http://www.stat.fi/til/vaerak/2014/01/vaerak_2014_01_2015-12-10_kuv_001_en.html.