



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Hlas náhradních rodičů při spolupráci rodiny a školy

Barbora Plisková

To cite this article: Plisková, B. (2026). Hlas náhradních rodičů při spolupráci rodiny a školy. *Sociální pedagogika / Social Education*, 14(1), 1–12.
<https://doi.org/10.7441/soced.4912525>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.4912525>



Published online: 12 06 2026



Download at www.soced.cz in multiple formats (MOBI, HTML, EPUB)



CrossMark

[CrossMark](https://doi.org/10.7441/soced.4912525)

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2026 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Hlas náhradních rodičů při spolupráci rodiny a školy

Barbora Plisková

Kontakt

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
Česká republika

✉ Korespondence:
bpliskova@utb.cz

Copyright © 2026 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Studie si klade za cíl konceptualizovat rodičovský hlas náhradních rodičů v kontextu spolupráce náhradní rodiny a školy. Zaměřuje se na to, jak náhradní rodiče hovoří o své odpovědnosti ve vztahu ke škole a vzdělávání dítěte, jak popisují zkušenosti spolupráce se školou a jak artikulují a obhajují svůj rodičovský hlas v institucionálních interakcích se školou. Výzkum byl realizován kvalitativním designem případové studie. Empirická data tvoří opakovaně realizované kvalitativní rozhovory s náhradními rodiči vedené od roku 2018 v rámci dlouhodobého výzkumného kontaktu s rodinou. Analýza vychází z interpretativního přístupu zaměřeného na významové konstrukce a opakující se vzorce zkušenosti, které byly následně konceptualizovány do analytických kategorií. Výsledky ukazují, že rodičovský hlas se utváří jako hlas odpovědnosti, který je ve vztahu ke škole zakoušen jako neuznaný, avšak současně nárokován jako legitimní. Studie ukazuje, že problém spolupráce nespočívá v absenci rodičovského hlasu, ale v podmínkách jeho institucionálního uznání. Přispívá tak k porozumění rodičovskému hlasu jako dynamickému, vztahově a institucionálně podmíněnému procesu.

Klíčová slova: spolupráce rodiny a školy, náhradní rodinná péče, rodičovská perspektiva, rodičovský hlas, malé lokální příběhy

The parental voice of foster parents in family-school collaboration

Abstract: This study aims to conceptualise the parental voice of foster parents in the context of collaboration between families and schools. It focuses on how foster parents talk about their responsibility in relation to the school and the child's education, how they describe their experiences of collaboration with the school, and how they articulate and defend their parental voice within institutional interactions with the school. The research was conducted using a qualitative case study design. The empirical data consist of repeatedly conducted qualitative interviews with foster parents carried out since 2018 within the framework of a long-term research relationship with the family. The participants were foster parents caring for two children from their extended family. The analysis is based on an interpretative approach focused on meaning constructions and recurring patterns of experience, which were subsequently conceptualised into analytical categories. The findings show that the parental voice is constituted as a voice of responsibility that is experienced in relation to the school as unrecognised, yet simultaneously claimed as legitimate. The study suggests that the problem of collaboration does not lie in the absence of

parental voice, but in the conditions of its institutional recognition. It thus contributes to an understanding of parental voice as a dynamic, relationally and institutionally conditioned process.

Keywords: family-school collaboration, foster care, parental perspective, parental voice, small local narratives

Úvod

Spolupráce rodiny a školy je v současném vzdělávacím diskurzu často konceptualizována jako partnerský vztah založený na vzájemné důvěře, respektu a sdílené odpovědnosti (LaRocque et al., 2011; Šteh & Kalin, 2011). Řada empirických studií však ukazuje, že se tato spolupráce v praxi odehrává v podmínkách institucionálně podmíněných nerovností, v nichž hlas rodičů není samozřejmou a automaticky legitimní součástí rozhodování o vzdělávání dítěte (Baquedano-López et al., 2013; Hanafin & Lynch, 2002; Hughes & Mac Naughton, 2000).

Tato studie se zaměřuje na rodičovský hlas náhradních rodičů v kontextu spolupráce náhradní rodiny a školy. Náhradní rodinná péče zde není chápána jako okrajový jev, ale jako analytická perspektiva umožňující zviditelnit mechanismy spolupráce rodiny a školy, zejména procesy uznání, vyjednávání rodičovské role a legitimacy rodičovského poznání v institucionálních interakcích se školou.

Cílem studie je konceptualizovat rodičovský hlas náhradních rodičů v kontextu spolupráce náhradní rodiny a školy. Studie se zaměřuje na to, jak náhradní rodiče hovoří o své odpovědnosti ve vztahu ke škole a vzdělávání dítěte, jak popisují zkušenosti spolupráce se školou a jak artikulují a obhajují svůj rodičovský hlas v institucionálních interakcích se školou.

1 Teoretická východiska

Spolupráce rodiny a školy je v literatuře běžně konceptualizována jako partnerská a rovnocenná, v praxi se však často ukazuje jako formální a asymetrická, což souvisí s její institucionálně regulovanou a mocensky podmíněnou povahou. Odborné práce se shodují, že spolupráce mezi školou a rodinou významně ovlivňuje vzdělávací dráhu dítěte i kvalitu jeho školní zkušenosti a bývá spojována s partnerským modelem založeným na sdílené odpovědnosti a respektu (LaRocque et al., 2011; Šteh & Kalin, 2011). Výzkumy však opakovaně ukazují, že jeho realizace naráží na bariéry a napětí (Pulišová, 2016; Švaříček et al., 2020) a deklarované partnerství se v praxi nenaplnuje. Spolupráce je navíc často definována z perspektivy školy prostřednictvím institucionálně vymezených forem zapojení, aniž by reflektovala, jak rodiče její význam chápou a jak se do ní zapojují (Baquedano-López et al., 2013).

Výzkum současně poukazuje na nerovné postavení rodičů vůči škole. Role rodičů bývá vymezována především prostřednictvím podpory domácí přípravy dítěte a přijímání informací od školy, zatímco podoba spolupráce je určována převážně institucí školy (Rabušicová & Emmerová, 2003). Znalosti rodičů o dítěti jsou přitom často považovány za méně relevantní než odborné poznání učitelů (Hanafin & Lynch, 2002; Hughes & Mac Naughton, 2000). Tato nerovnováha je interpretována jako projev institucionálně ukotvených mocenských vztahů, které legitimizují silnější pozici školy v rozhodování (Hanafin & Lynch, 2002; Lumby, 2007) a jsou dále prohlubovány odlišnými představami rodičů a učitelů o smyslu zapojení (Lawson, 2003).

Rodičovské perspektivy jsou přitom často marginalizovány ve prospěch odborného, vědecky legitimizovaného poznání, čímž dochází k oslabování rodičovského hlasu a omezení prostoru pro dialog (Hughes & Mac Naughton, 2000). Výzkumy zároveň ukazují, že hlas rodičů, zejména z minoritních či znevýhodněných skupin, zůstává ve školním prostředí „neviditelný“, protože se realizuje mimo

institucionálně uznávané formy spolupráce a není rozpoznán jako relevantní (Hughes & Mac Naughton, 2000; Kim & Kim, 2025). Nejde tedy o jeho absenci, ale o nedostatečné uznání v rámci institucionálního rámce školy. V tomto kontextu autoři Hughes a Mac Naughton (2000) konstatují, že lze situaci chápat jako střet „velkého příběhu“ odborného poznání s „malými příběhy“ rodičovských zkušeností, kdy jsou inspirováni propojením Habermasovy koncepce komunikativního jednání a Lyotardova důrazu na pluralitu lokálních narativů. Rodičovský hlas se tak jeví jako vztahová pozice, jejíž legitimita je podmíněna institucionálními pravidly uznání (Hughes & Mac Naughton, 2000).

Z mezinárodních přehledových studií i českých empirických výzkumů (Boonk et al., 2018; Švaříček et al., 2020) vyplývá, že výzkum spolupráce rodiny a školy se systematicky soustředí zejména na zapojení biologických rodičů do podpory vzdělávání dítěte a na efektivitu této spolupráce z hlediska školních výsledků, zatímco zkušenosti náhradních rodičů jako specifických aktérů zůstávají spíše okrajové. V případě náhradních rodičů jsou tyto procesy dále zesíleny, neboť jejich rodičovství je od počátku konstituováno prostřednictvím institucionálně zakotvených mechanismů odborného posuzování, přípravy a průběžného doprovázení (Bubleová et al., 2014, 2021; Kozáková, 2013). Český systém náhradní rodinné péče je charakteristický vysokou mírou institucionalizace, odborného dohledu a formalizovaných mechanismů podpory a hodnocení výkonu pěstounské péče. Náhradní rodiče podléhají povinné přípravě, odbornému posuzování a průběžné spolupráci s OSPOD a doprovázejícími organizacemi, které vedle podpůrné role vykonávají také funkci monitoringu a evaluace péče (Bubleová et al., 2021; Kaletová, 2022). Rodičovství v náhradní rodinné péči je tak vykonáváno v úzkém propojení s expertním systémem sociální ochrany dítěte, což může ovlivňovat také postavení náhradních rodičů ve vztahu k dalším institucím, včetně školy, kde je spolupráce zároveň utvářena propojením a komunikací mezi vzdělávacím a sociálním systémem (Day et al., 2015).

Výzkumy ukazují, že spolupráce školy s náhradními rodiči je spojena se specifickými potřebami podpory, koordinace a komunikace mezi školou, rodinou a odbornými pracovníky (Bartnikowska & Ćwirynkała, 2021; Bubleová et al., 2014; Faltová et al., 2024). Výzkumy zároveň formulují podmínky, za nichž by spolupráce mohla nabývat skutečně partnerské podoby. Zdůrazňují přitom potřebu otevřené komunikace, citlivosti k životní situaci rodin a uznání rodičů jako nositelů legitimního poznání o dítěti, včetně dětí v náhradní péči (Stapleton & Chen, 2020). Empirické studie však souběžně ukazují, že naplnění těchto podmínek je systematicky limitováno nerovným rozdělením moci, omezeným zapojením náhradních rodičů do rozhodování a institucionálními mechanismy kontroly (Bartnikowska & Ćwirynkała, 2021; Zetlin et al., 2012). Náhradní rodiče jsou přitom často konstruováni spíše jako objekty intervenčních opatření než jako aktéři spolupráci spoluutvářející (McKenna & Millen, 2013), což vede k další marginalizaci jejich hlasu i v samotném výzkumu.

Zůstává tak nedostatečně prozkoumáno, jak náhradní rodiče sami interpretují své postavení ve vztahu ke škole, jak artikulují svůj rodičovský hlas v interakcích se školou a jak tyto zkušenosti ovlivňují spolupráci mezi rodinou a školou. Porozumění těmto procesům má zásadní význam pro pedagogickou praxi, neboť způsoby komunikace a porozumění mezi školou a náhradní rodinou ovlivňují možnosti rozpoznání potřeb dítěte i kvalitu poskytované pedagogické podpory.

2 Metodologie

2.1 Výzkumný kontext a cíle studie

Studie je zasazena do kontextu náhradní rodinné péče v České republice, která představuje významnou součást systému péče o ohrožené děti. Ve státě regulované náhradní péči v ČR vyrůstá více než 28 tisíc dětí, z nichž přibližně 20 tisíc žije v náhradní rodinné péči (Nadace J&T a MŠMT, 2023). Náhradní rodiče současně působí v systému charakterizovaném průběžným odborným vedením a hodnocením, což formuje podmínky jejich rodičovského působení i komunikace s institucemi. Studie je dále situována do oblasti spolupráce rodiny a školy, která představuje významný prostor interakcí mezi

náhradními rodiči a institucemi podílejícími se na péči o dítě. Cílem studie je konceptualizovat rodičovský hlas náhradních rodičů v kontextu spolupráce náhradní rodiny a školy.

Dílčí cíle:

1. Popsat, jak náhradní rodiče hovoří o své odpovědnosti ve vztahu ke škole a vzdělávání dítěte.
2. Zkoumat, jak náhradní rodiče popisují zkušenosti spolupráce se školou.
3. Identifikovat, jak náhradní rodiče artikulují a obhajují svůj rodičovský hlas v institucionálních interakcích se školou.

2.2 Výzkumný design a participantů

Byl zvolen kvalitativní design případové studie umožňující detailní analýzu situací v jejich přirozeném kontextu a časové perspektivě (Baškarada, 2014; Chrastina, 2019; Mareš, 2016). Zkoumaným případem byla rodina tvořená manželským párem žijícím v menší obci, který vykonává náhradní rodinnou péči o dvě děti z širší rodiny. Manželé se před přijetím dětí opakovaně ucházeli o adopci. Participantka (60+) byla v domácnosti, participant (65+) je v invalidním důchodu. Oba mají dlouhodobou zkušenost s náhradní péčí. Děti byly přijaty v raném věku a v době výzkumu byly v adolescenci.

2.3 Sběr dat

Sběr dat probíhá od roku 2018 v rámci dlouhodobého longitudinálního výzkumného kontaktu s rodinou a pokračuje dosud. Analytický korpus tvoří čtyři nahrané nestrukturované rozhovory v celkovém rozsahu přibližně devíti hodin zvukového záznamu, zachycující klíčová období a události relevantní k tématu studie. Byly vedeny interaktivně s důrazem na přirozený tok vyprávění a perspektivu participantů.

Dlouhodobý výzkumný kontakt umožnil postupné budování důvěry a otevřenější sdílení zkušeností participantů. Součástí terénního kontaktu bylo také vedení terénních poznámek a průběžné zaznamenávání každodenních interakcí v rodině. Terénní poznámky zachycovaly kontext situací, neverbální projevy participantů a reflexe výzkumnice. Tyto materiály však nebyly z etických důvodů systematicky analyzovány jako primární data, ale sloužily jako kontextualizační rámec podporující interpretaci analyzovaných rozhovorů. Část nahraného materiálu byla využita v předchozích studiích (Plisková, 2024), vždy však v odlišném analytickém rámci a ve vztahu k jiným výzkumným otázkám. V této studii jsou rozhovory analyzovány nově a v souladu s aktuálním zaměřením výzkumu.

2.4 Analýza dat

Pro analýzu byla vybrána data, v nichž se objevují situace artikulace rodičovského hlasu ve vztahu ke škole. Analýza vycházela z interpretační logiky systému QUAGOL (Dierckx de Casterlé et al., 2011) a byla zaměřena na proces jeho utváření.

V prvním kroku byly rozhovory opakovaně čteny a otevřeně kódovány se zaměřením na významové jednotky vztahující se k rodičovskému hlasu. Kódy vznikaly induktivně na základě opakujících se motivů ve výpovědích rodičů, například kódy zachycující nerespektování pravidel („prostě odešel... a děcek nebylo“), impulzivní a rizikové jednání („ostrým kameňem projel... nové auto...“) či nepodmíněné přijetí dítěte („já tě mám ráda... to neznamena, že bych tě neměla ráda“). Tyto kódy byly následně porovnávány a seskupovány do širších významových celků.

Ve druhém kroku byly vytvářeny narativní analytické zprávy umožňující zachytit kontext výpovědí a proměny rodičovského hlasu v čase. Tyto zprávy sloužily jako mezikrok mezi kódováním a komparací dat a umožnily propojit jednotlivé kódy do souvislých významových linií (např. vytrvání v péči navzdory obtížím).

Ve třetím kroku byly výpovědi porovnávány napříč rozhovory a rozvíjeny na vyšší úroveň abstrakce, což vedlo ke konceptualizaci tří charakteristik: hlas odpovědnosti, hlas zakoušený jako neuznaný a hlas nárokovaný jako legitimní. Tyto charakteristiky nepředstavují pouze tematické kategorie, ale analytické konstrukty vzniklé interpretací vztahů mezi jednotlivými kódy a jejich významy.

2.5 Etika výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými principy kvalitativního výzkumu. Participantů byli informováni o cílech studie, způsobu zpracování dat i možnosti kdykoli účast ukončit a poskytli informovaný souhlas včetně souhlasu se zvukovým záznamem rozhovorů. S ohledem na citlivost tématu byla zajištěna anonymizace identifikačních údajů; citace byly upraveny pouze v nezbytné míře. Data byla využita výhradně pro výzkumné účely a uchovávána v zabezpečené podobě. Vzhledem k dlouhodobému kontaktu s participanty byla průběžně reflektována pozice výzkumnice a její vliv na podobu sdělení i jejich interpretaci. Výzkumnice v průběhu terénního kontaktu vystupovala především jako pozorná posluchačka usilující o porozumění zkušenostem participantů a jejich interpretacím každodenní reality.

3 Výsledná zjištění

Výsledky analýzy ukazují, že rodičovský hlas náhradních rodičů je dynamický a proměnlivý, utvářený konkrétním kontextem. V datech se neobjevuje jako slabý či chybějící, ale jako aktivně konstruovaný a morálně ukotvený. Jeho jádro tvoří hlas odpovědnosti, který je ve vztahu ke škole zakoušen jako delegitimizovaný, avšak zároveň nárokovaný jako legitimní. Na základě analýzy byly identifikovány tři vzájemně propojené analytické charakteristiky rodičovského hlasu: hlas odpovědnosti, hlas zakoušený jako neuznaný a hlas nárokovaný jako legitimní. Tyto charakteristiky netvoří oddělené kategorie, ale popisují dynamický proces. Výchozí pozicí je zakotvení rodičovského hlasu v odpovědnosti a ochotě ke spolupráci, která je ve vztahu ke škole zakoušena jako neuznaná. Za změněných podmínek, konkrétně v prostoru rozhovorů s výzkumníkem, je však tentýž hlas artikulován a nárokován jako legitimní.

3.1 Kategorie 1: Hlas odpovědnosti

Tato kategorie zachycuje první podobu rodičovského hlasu ve spolupráci rodiny a školy. Utváří se v rodinném a širším kontextu jako morálně samozřejmá nutnost jednání v situaci nouze a je posilován znalostí situace dětí z každodenní péče při naplňování jejich potřeb a ochraně před neporozuměním a stigmatizací.

Tento hlas se nejprve ukazuje jako **hlas vznikající jako morální nutnost jednání**, kdy se utváří v kontextu složité situace biologické matky a problematických vztahů v širší rodině. Pomoc dětem rodiče nechápou pouze jako solidaritu, ale jako morální odpovědnost vůči biologické matce, své neteři, přičemž se zároveň vymezují vůči zjednodušujícím soudům okolí: „Oni prostě odepsali, že..., že narkoman stejně jednoduše skončí... Jenomže to není tak jednoduchý...“.

Situaci zasazují do širšího rámce dlouhodobého nepřijetí, který podle nich formuje zkušenost dítěte: „Nezažila lásku, pocit lásky jí nebyl daný...“. V tomto kontextu pak přijetí dětí nevnímají jako volbu, ale jako nutnou reakci: „Já sem ani nijak nad tím neuvažovala.“

Tomu odpovídá i jejich jednání, které popisují jako rychlé a iniciativní, zaměřené na zajištění stability: „... Že jsem si sehnala ten kontakt na ten kojeňák (sama), zavolala jsem tam...“.

Současně se však od počátku objevuje vědomí možné náročnosti péče: „... Psycholožka mi říkala, ať si ho neberem..., že on bude po psychické stránce komplikovaný...“. Ta je následně zakoušena jako vyšší, než očekávali, což se promítá i do pochybností: „Kdybych měla na 100 % říct, tak asi bych do toho nešla... X1 byl náročný...“. Tyto pochybnosti však nevedou k opuštění péče, ale ukazují intenzitu zátěže, v níž rodiče setrvávají. Morální závazek se tak neprojevuje absencí nejistoty, ale vytrváním navzdory ní.

Současně se tento hlas konkretizuje jako **hlas jednáním konstituovaný**, který se promítá do každodenní péče o dítě. Ta je popisována jako intenzivní a nepřetržitá a zahrnuje nejen zajištění fyzických potřeb, ale i snahu porozumět situaci dítěte v kontextu jeho rané zkušenosti: „To sme ho na rukách nosili... Prázdný pohled... Zpívali sme mu...“.

Součástí této péče je zároveň reflexe vlastního jednání a hledání způsobů, jak s dítětem pracovat: „Ono je to všecko tady v té bedně..., jak to tam máme nastavený... a prostě je otázka, jak s tím budeme pracovat...“. Vedle porozumění rodiče zdůrazňují i význam nastavování hranic a vedení k odpovědnosti: „Já mu říkám: ...ty... to nemožeš... musíš vždycky domyslet důsledky...!!!“. Rodičovský hlas se zde tak neprojevuje pouze jako deklarovaný postoj, ale jako prakticky realizované jednání utvářené v každodenní interakci.

Významnou rovinou je rovněž **hlas zaměřený na ochranu dětí**, který se promítá do jednání vůči širšímu sociálnímu okolí. Rodiče vstupují do konfliktních situací s širší rodinou, pokud vnímají ohrožení zájmů dítěte: „... ale že tam osm měsíců za ním mohla chodit a nepřišla...“.

Se vstupem dítěte do školy tuto roli rozšiřují o komunikaci se školou, kterou chápou jako součást ochrany dítěte. Do spolupráce vstupují otevřeně a sdílejí informace o jeho situaci: „... my všude říkáme všechno na rovinu...“. Tím usilují o to, aby škola zohlednila specifika životní zkušenosti dětí a předešla stigmatizujícím interpretacím: „... že se to nebere, ... že... z děcáku, jo?“

Zároveň reflektují limity vlastního vyjadřování: „Já to neumím říct“, „Mně to nejde říct“, přičemž porozumění situaci dítěte je v některých momentech zprostředkováno třetí osobou, která jej dokáže přeložit do jazyka srozumitelného škole: „... Pak některý věci... jak paní XXX to vysvětlovala. Třeba..., jak to v tom mozku pracuje...“.

Rodičovský hlas odpovědnosti se tak ukazuje jako hlas orientovaný na ochranu dítěte, ukotvený v morálně chápaném závazku péče a v jednání utvářeném každodenní náročností rodičovské péče. Do spolupráce se školou tak rodičovský hlas vstupuje již utvářen snahou o ochranu dítěte, sdílení porozumění jeho situaci a očekáváním, že zkušenost rodičů bude školou uznána jako relevantní.

3.2 Kategorie 2: Neuznaný hlas

Zatímco v předchozí kategorii se rodičovský hlas utváří jako hlas odpovědnosti vstupující do spolupráce se školou s očekáváním porozumění a uznání, zde se ukazuje v situacích, kdy toto uznání ze strany školy nenachází. Rodiče vstupují do komunikace se snahou sdílet informace o dítěti a předejít jeho nepochopení, tato otevřenost se však v interakci se školou stává předmětem opakovaného zpochybňování, reinterpretace i odmítnutí. Rodičovský hlas se tak proměňuje v hlas neuznaný.

Tento proces se nejprve projevuje jako **hlas ignorovaný**, kdy rodiče vstupují do školy s ochotou sdílet zásadní informace i s pocitem odpovědnosti zprostředkovat porozumění potřebám dítěte: „... Jo, takže my jsme se domluvili..., že se domluví ta schůzka ve škole a probere se ten X1 ta jeho situace...“.

Současně však popisují situace, v nichž informace nebyly sdíleny průběžně a jejich zadržování bylo zpětně zdůvodněno jako ochrana rodičů: „Ale zajímavý bylo to, že oni nám neříkali všechno... Oni tak na nás hleděli jako tak, že jo...? ... Jako mně bylo divný, co nás furt tak sledují... ale měli už dřív s náma komunikovat...! Néé, že my sme vás chtěli šetřit...“.

Zpětně tak rodiče reflektují opožděnou a neúplnou komunikaci, která omezuje jejich možnost porozumět situaci a aktivně do ní vstoupit. Jejich hlas je tím oslaben již od počátku školní docházky, kdy nemohou plně participovat na řešení situace dítěte. V této situaci omezené participace se tento proces dále prohlubuje a ukazuje se jako **hlas marginalizovaný**, kdy rodiče zakoušejí dvojí standard hodnocení. Jejich obavy jsou relativizovány: „My sme si ničeho nevšimli (učitelky)... Tak sme jim to párkrát řekli, párkrát sme dostali takovou odpověď..., takže sme to s něma potom ani už neřešili...“, zatímco problémy definované školou jsou dle vysloveného názoru rodičů zesilovány: „Ony to teda nafukují všechno... DOST!“.

Marginalizace se přitom neprojevuje pouze na úrovni interpretace chování dítěte, ale i v dopadech na rodinný kontext, který není školou zohledňován: „... Když něco provedli, dostali trest... Oni museli přijít dřív... Ale my jsme jí říkali – ale my nebydlíme... takže ho musí vozit manžel..., takže vy děláte trest pro rodiče...“.

Současně se ukazuje, že rodičovská snaha porozumět dítěti je reinterpretována způsobem, který se promítá i do celkového pohledu na dítě: „... Od začátku se na něho dívaly, jak na takovýho hajzlíka... jak kdyby si nezasluhoval, aby ho měl někdo rád... aby ho třeba někdo chápal, proč to dělá...“.

Rodičovský hlas tak ztrácí status rovnocenného zdroje poznání nikoli proto, že by nebyl přítomen, ale proto, že jeho interpretace nejsou v interakci se školou uznávány jako relevantní.

Tento proces dále přechází do podoby **hlasu dehonestovaného**, kdy rodiče nečelí pouze zpochybnění, ale i symbolickému ponížení. Přestože mají možnost se vyjádřit, zakoušejí tuto situaci jako degradující: „A když jsme my jako mluvili, tak nás brali jako... asi jako starý blbce, kteří ho mají rádi, kteří ho omlouvají...“.

Interakci přitom popisují jako silně asymetrickou: „... Jak jsme se tam aji my cítili, jak staří blbci a seděli jsme tam, jak u nějakého estébáckého výslechu...“.

V této situaci nejsou vnímáni jako partneři, ale jako objekty hodnocení, což vede k postupnému oslabení jejich hlasu i k rezignaci na další komunikaci: „... Radši už nic..., stejně...!“.

Neuznaný hlas se tak ukazuje jako proces postupného oslabování rodičovského aktérství, který se odehrává skrze opakované zpochybňování, relativizaci a znehodnocování jejich zkušenosti v interakci se školou.

3.3 Kategorie 3: Hlas nárokovaný jako legitimní

Zatímco v institucionálním kontextu školy dochází k oslabování rodičovského hlasu, rozhovor s výzkumníci se pro rodiče stává prostorem jeho opětovné artikulace. Potřeba být slyšen a obhájit vlastní interpretace se zde projevuje ochotou ke spolupráci i sdílením důvěrných informací. Rodiče přitom legitimitu svého hlasu zakládají na zkušenosti dlouhodobé péče o děti, vytrvání navzdory obtížím i na postupně získávaném porozumění jejich potřebám.

Tento proces je ukotven a bytostně vychází v podobě **hlasu legitimovaného vytrváním navzdory obtížím**, kdy se žitá zkušenost rodičů stává zdrojem legitimacy jejich hlasu. Legitimita tohoto hlasu je ukotvena již v dlouhodobém procesu přípravy, hodnocení a usilování o dítě, který rodiče zakoušejí jako náročný a zpochybňující, a přesto v něm setrvávají: „Nás tam masírovali, jak kdyby sme byli neschopní a jak kriminálníci, jo...?“. Po přijetí dětí do péče pak popisují každodenní zátěž: „... Přijedu domů (z práce) ... dovařím... to jsem vyřízená už v mém věku, a potom to učení...“, i konkrétní problematické situace: „Ostrým kameňem projel... nové auto...“.

Tato náročnost přitom není oddělena od vztahu k dítěti, ale je s ním vnitřně propojena: právě v situacích zvýšené zátěže rodiče současně artikulují nepodmíněné přijetí dítěte: „... Já říkám: X1... Podívej se... jako já tě mám ráda, budu tě mít vždycky ráda..., ale když uděláš něco... tak já ti to řeknu..., ale to neznamená... že bych tě neměla ráda...“.

Právě kontinuita vytrvání v péči, navzdory každodenní zátěži i opakovanému setkávání s problematickými a náročnými projevy chování dítěte, se tak stává místem, kde se rodičovský hlas stabilizuje jako hlas vztahově ukotvený a legitimní.

V této souvislosti se rodičovský hlas ukazuje i jako **hlas odborně ukotvený**, jehož legitimita se utváří skrze vytrvání v systematickém přípravném a vzdělávacím procesu, který rodiče absolvují ještě před přijetím dětí do péče. Odbornost zde není chápána jako samozřejmá výchozí kvalita, ale jako něco, co se utváří a potvrzuje právě skrze ochotu setrvat v náročném a místy zpochybňujícím procesu odborného vedení: „Oni nás tam školí, vykládají nám o těch dětech...“.

Tato příprava není rodiči redukována na předávání informací, ale je popisována jako proces aktivního učení a opakovaného vystavení náročným situacím, které vyžadují zapojení, reflexi i vytrvání: „Psychotesty různé a potom nastavují ty situace, co kdyby se stalo to, a vy to teď tady vyřešte. Máme vyřešit, jak bysme to vyřešili...“. Právě schopnost tímto procesem projít a setrvat v něm rodiče chápou jako součást své odborné kompetence a jako zdroj legitimacy vlastního hlasu.

Současně tento vzdělávací rámec vytváří prostor pro sdílení zkušeností a jejich konfrontaci s druhými, což rodiče vnímají jako další rovinu zesilování svého hlasu: „Prostě nás dali do skupin třeba... Buď ve skupinách sme pracovali, nebo aji samostatně... Pak tam pozvali pěstouny... tak tam vykládali taky...“. Rodičovský hlas se tak neukazuje pouze jako individuální zkušenost, ale jako proces utvářený a posilovaný vytrváním v odborné přípravě, odborném vedení a sdílení, který rodičům umožňuje opírat své interpretace o širší, odborně i zkušenostně zakotvený rámec porozumění.

Na tuto rovinu navazuje **hlas reflexivně konstituovaný**, v němž se rodiče neopírají pouze o externí instrukce, ale o vlastní pozorování, které aktivně reflektují: „Já když jsem si to zpětně..., když sem to zkoumala, tak vlastně...“. Jejich výpovědi ukazují snahu porozumět vnitřním procesům dítěte: „... Proč, proč on tak reaguje, proč to dělá... Jak on si to vyhodnocuje... V tom mozku to nějak prochází, jo...“. Na základě této reflexe rekonstruují významy jeho chování: „On očekával hned zpětnou reakci... Jenomže ju nedostal... Tak on to děcko pustil... Aha, ty mě nepřijímáš, ...? ... Já se musím bránit..., ... PROTO TY REAKCE...!“ Porozumění dítěti se tak ukazuje jako postupný interpretační proces, jehož význam spočívá nejen ve výsledku, ale i v samotném vytrvání: „... A vlastně spoustu věcí sme prošli a ještě si projdem..., který bysme bez toho vůbec nezakusili...“. Rodičovský hlas zde vzniká jako výsledek propojení zkušenosti, znalostí a jejich aktivního zpracování.

Rodičovský hlas se tak v této rovině utváří nejen jako výraz odpovědnosti, ale i jako explicitní nárok na uznání, opřený o dlouhodobé vytrvání v péči podložené odbornými znalostmi a vlastní reflexí. Na základě této zkušenosti rodiče nárokují uznání svého hlasu jako legitimního zdroje poznání o dítěti. Situace, v nichž tato zkušenost není ve vztahu se školou rozpoznávána, však neartikuluje jako pouhé nedorozumění, ale jako hluboce zraňující selhání podpory, které se dotýká nejen dítěte, ale i samotných rodičů. Z výpovědí je patrná silná emoční angažovanost, s níž rodiče o těchto situacích hovoří, a prožitek bezmoci spojený s pocitem, že zkušenost dítěte i jejich vlastní vytrvání zůstávají nepochopeny: „A vůbec nevěděli ale... CO... JAKÚ ZÁTĚŽ...!!!“. Participant dále konkretizuje důsledky tohoto nesouladu způsobem, který odráží naléhavost a bolest situace: „Furt ho... TOPIJÚ... Nepracovaly s ním (učitelky), jak by měly pracovat...“.

Rodiče přitom tyto zkušenosti nevyjadřují v rovině formální kritiky odborné práce školy, ale jako morální zpochybnění smyslu péče a ochrany, kterou ve vztahu k dítěti považují za zásadní.

Jednotlivé kategorie tak zachycují proměňující se podoby rodičovského hlasu ve vztahu ke škole. Z hlasu utvářeného v morálně chápané odpovědnosti za dítě se v institucionální interakci postupně stává hlas zpochybnovaný a neuznávaný, což vede k oslabování rodičovského aktérství. Současně však rodiče svůj hlas znovu nárokují jako legitimní skrze dlouhodobé vytrvání v touze po dítěti, náročném procesu přípravy, péči i snaze porozumět jeho potřebám.

4 Diskuse

Tato část interpretuje výsledky výzkumu, který konceptualizuje rodičovský hlas náhradních rodičů jako proces jeho utváření a vyjednávání v kontextu spolupráce se školou a nerovné institucionální interakce. Výsledky ukazují, že tento hlas je strukturován významy odpovědnosti, které formují jeho podobu i způsoby uplatňování ve vztahu ke škole. Vystupuje jako aktivně konstruovaný, morálně ukotvený a opřený o dlouhodobý závazek vůči dětem i jejich biologické rodině, každodenní péči a interpretaci situace jako vyžadující ochranu a solidaritu.

V institucionálním kontextu školy však není rodičovský hlas automaticky uznáván. Dochází k jeho oslabování – od omezeného přístupu k informacím přes marginalizaci rodičovských interpretací až po symbolické znehodnocení rodičů jako aktérů komunikace. Rodičovský hlas tak ztrácí status legitimního zdroje poznání nikoli pro svou slabost, ale v důsledku podmínek, které jeho uplatnění strukturálně omezují. Tento závěr odpovídá výzkumům poukazujícím na marginalizaci rodičovských perspektiv (Hughes & Mac Naughton, 2000; Hanafin & Lynch, 2002), které zde zároveň zpřesňujeme identifikací konkrétních mechanismů neuznání. Výsledky potvrzují nerovné mocenské postavení rodičů ve vztahu ke škole (Baquedano-López et al., 2013; Lawson, 2003; Lumby, 2007).

Výsledky zároveň ukazují, že rodičovský hlas není pouze potlačený, ale i aktivně rekonstruovaný. Pozornost se tak přesouvá od jeho absence k podmínkám jeho uznání, přičemž rodiče reagují snahou o legitimizaci rodičovského hlasu. V reakci na zkušenost neuznání rodiče své výpovědi nejen artikulují, ale zároveň jimi obhajují svou pozici mluvčích o situaci dítěte a legitimizují rodičovský hlas jako zdroj poznání o dítěti. Svůj hlas přitom opírají o dlouhodobé vytrvání v péči i v úsilí o dítě, chápané jako opakovaně obnovované rozhodnutí setrvat navzdory náročnosti situace, stejně jako o odborné znalosti a reflexivní porozumění zkušenosti dítěte. Legitimita rodičovského hlasu se tak neukazuje jako předem daná, ale jako proces, v němž je zároveň konstruována i obhajována. Obtíže ve spolupráci lze proto interpretovat nikoli jako selhání rodičů, ale jako důsledek strukturálně podmíněného neuznání rodičovského hlasu (Baquedano-López et al., 2013). Napětí mezi rodičovskou odpovědností a zkušeností neuznání lze chápat jako střet „malých narativů“ rodičů a „velkého narativu“ instituce (Hughes & Mac Naughton, 2000), resp. jako projev epistemologické asymetrie mezi zkušenostním a expertním poznáním (Hanafin & Lynch, 2002).

Klíčovou otázkou se tak stávají podmínky, za nichž je rodičovský hlas uznáván. V datech se tyto podmínky ukazují jako závislé na možnosti rodičů artikulovat svou zkušenost bez jejího zpochybňování. Současně je důležité uznání jejich zkušenostního poznání jako relevantního a jeho zahrnutí do institucionálního rozhodování. Výzkumné rozhovory se přitom ukazují jako alternativní prostor, v němž jsou tyto podmínky dočasně naplněny a rodičovský hlas může být znovu konstituován jako legitimní. Výzkumné rozhovory přitom neodhalují alternativní způsoby spolupráce, ale spíše absenci těchto podmínek v každodenní praxi. V podmínkách školy se ukazuje, že tyto podmínky nejsou samozřejmé a jejich nenaplnění vede k oslabování rodičovského hlasu. Právě v tomto smyslu se potvrzuje, že podpora učitelů jako aktérů vztahové komunikace může spolupráci posílit (Bartnikowska & Ćwirynkała, 2021; Lekli & Kaloti, 2015; Stapleton & Chen, 2020), pokud zahrnuje práci s rodičovským hlasem jako relevantním zdrojem poznání a současně uznává rodiče jako partnery a významné aktéry rozhodování o vzdělávání dítěte. Takto pojatá spolupráce vychází ze sdíleného zájmu o dítě, respektu k jeho individualitě a uznání společné odpovědnosti za jeho vzdělávání. Další výzkum by se tak mohl zaměřit na konkrétní institucionální a interakční podmínky, které umožňují nebo naopak omezují uznání rodičovského hlasu ve školním prostředí.

5 Závěr

Příběh náhradních rodičů je jedním z mnoha, které zaznávají ve školním prostředí. Tito rodiče sdílejí zásadní informace o životní situaci dětí a nesou odpovědnost za jejich výchovu i vzdělávání, kterou chápou jako sdílenou se školou. Výsledky však ukazují, že její naplňování je podmíněno tím, zda je jejich hlas v institucionálním kontextu uznán jako legitimní.

Problém spolupráce rodiny a školy nespočívá v absenci rodičovského hlasu náhradních rodičů, ale v podmínkách jeho institucionálního uznání.

Spolupráci mezi rodinou a školou nelze redukovat na komunikaci, ale je třeba ji chápat jako vztah utvářený v podmínkách nerovné institucionální interakce, v níž škola disponuje větší mocí určovat podmínky uznání rodičovského hlasu. Klíčové jsou sdílený zájem o dítě, důraz na jeho individualitu

a společná odpovědnost, jejichž naplnění závisí na přijetí rodičovských perspektiv jako součástí rozhodování.

Rodičovský hlas náhradních rodičů se neukazuje jako absentující, ale jako aktivně utvářený a vyjednávaný. Jeho legitimita není dána obsahem, ale podmínkami jeho artikulace. Napětí mezi rodiči a školou tak nelze redukovat na individuální selhání, ale chápat jako důsledek odlišných pozic a východisek. Problém spolupráce se tak nejvíce jeví jako nedostatek rodičovského hlasu, ale jako otázka podmínek jeho uznání v institucionálním rámci školy, což tato studie pomáhá zviditelnit a konceptualizovat.

Studie přispívá k porozumění rodičovskému hlasu jako vztahově a institucionálně podmíněnému procesu, jehož legitimita se utváří v konkrétních podmínkách spolupráce. Limitem je kvalitativní design založený na analýze jedné rodiny, s níž měla autorka dlouhodobý vztah, což mohlo ovlivnit interpretaci dat. Tato pozice byla reflektována a výsledky je třeba chápat jako kontextově zakotvené.

Generative AI disclosure

Při přípravě tohoto rukopisu nebyla použita žádná generativní umělá inteligence.

Literatura

- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools. *Review of Research in Education, 37*(1), 149–182. <https://doi.org/10.3102/0091732X12459718>
- Bartnikowska, U., & Ćwirynkało, K. (2021). Rodzice i szkoła w edukacji dzieci z rodzin zastępczych – podział odpowiedzialności z perspektywy rodziców. *Lublin Pedagogical Studies, 40*(2), 7–21. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.2.7-21>
- Baškarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report, 19*(40), 1–18. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss40/3>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bubleová, V., Novák, O., Vágnerová, M., Paleček, J., Šmídová-Matoušová, O., & Vyskočil, F. (2014). *Výzkum praxe náhradní rodinné péče v České republice a zkušenosti aktérů s touto praxí*. Středisko náhradní rodinné péče. <https://nahradnirodina.cz/wp-content/uploads/2023/03/Vyzkum-praxe-NRP-v-CR-a-zkusenosti-akteru-s-touto-praxi.pdf>
- Bubleová, V., Trubačová, K., Landová, T., Pokorná, P., & Fišerová, V. (2021). *Průvodce náhradní rodinnou péčí: Osvojení, pěstounská péče, proces zprostředkování a odborného posuzování*. Středisko náhradní rodinné péče, o. s. & Nadace Terezy Maxové dětem. <https://nahradnirodina.cz/wp-content/uploads/2023/03/Pruvodce-nahradni-rodinnou-peci-.pdf>
- Day, A. G., Somers, C., Smith Darden, J., & Yoon, J. S. (2015). Using cross-system communication to promote educational well-being of foster children: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *Children & Schools, 37*(1), 54–62. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu027>
- Dierckx de Casterlé, B., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2011). QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International Journal of Nursing Studies, 49*(3), 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.09.012>
- Faltová, B., Mojžíšová, A., & Holá, J. (2024). The perspective of cooperation between foster parents and the school social workers in elementary schools. *Kontakt, 26*(3), 285–292. <https://doi.org/10.32725/kont.2024.042>

- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241–258. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.3.2>
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kaletová, S. (2022). *Spolupráce pěstounů, doprovázejících organizací a OSPOD při výkonu pěstounské péče* [Diplomová práce, Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/174804>
- Kim, S., & Kim, M. (2025). Parental involvement and family–school relations of racially minoritized groups. *International Journal of Comparative Education and Development*, 27(3-4), 238–257. <https://doi.org/10.1108/IJCED-11-2024-0107>
- Kozáková, A. (2013). Kvalitativní výzkum o procesu zprostředkování náhradní rodinné péče: Požadavky kladené na náhradní rodiče. *Aktuální otázky sociální politiky: Teorie a praxe*, 7(2), 1–15. <https://theatrum.upce.cz/index.php/aosp/cs/article/view/256>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context. *Urban Education*, 38(1), 77–133. <https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Lekli, L., & Kaloti, E. (2015). Building parent-teacher partnerships as an effective means of fostering pupils' success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1S1), 101. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/6114>
- Lumby, J. (2007). Parent voice: Knowledge, values and viewpoint. *Improving Schools*, 10(3), 220–232. <https://doi.org/10.1177/1365480207077842>
- Mareš, J. (2016). Výukové případové studie a jejich využití. *Orbis scholae*, 10(1), 121–139. https://karolinum.cz/data/clanek/3005/OS_1_2016_06_Mares.pdf
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent voice and parent engagement. *School Community Journal*, 23(1), 9–48. <https://www.adi.org/journal/2013ss/McKennaMillenSpring2013.pdf>
- Nadace J&T a MŠMT. (2023). *Zpráva o stavu péče o ohrožené děti v ČR v roce 2023: prevence ohrožení dítěte stále Achillovou patou*. https://msmt.gov.cz/uploads/O_200/Data_a_statistiky/Zprava_pece_ohrozene_deti_2023.pdf
- Plisková, B. (2024). Distanční vzdělávání v náhradní rodině během pandemie COVID-19: Zkušenosti, výzvy a spolupráce s učiteli z perspektivy poručníků. *Pedagogická orientace*, 34(1-2), 186–207. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/40357>
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia Paedagogica*, 21(3), 9–22. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>
- Rabušicová, M., & Emmerová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole - teoretické koncepty. *Pedagogika*, 53(2), 141–151. https://www.researchgate.net/publication/280568257_Role_rodicu_ve_vztahu_ke_skole_-_teoreticke_koncepty
- Stapleton, D. H., & Chen, R. K. (2020). Better outcomes for children in treatment foster care through improved stakeholder training and increased parent-school collaboration. *Children and Youth Services Review*, 114, 105010. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105010>

- Šteh, B., & Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(4), 81–101. <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/407/232>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4–13. <https://doi.org/10.1177/074193251036250>



PhDr. Barbora Plisková, Ph.D., působí jako odborná asistentka na Ústavu zdravotnických věd a Ústavu školní pedagogiky Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ve své odborné a výzkumné činnosti se dlouhodobě zaměřuje na podporu dětí v náročných životních situacích, zejména v kontextu onemocnění, dlouhodobé rodinné zátěže a ohrožení vzdělávací dráhy dítěte. Zabývá se rolí školy a učitele při podpoře těchto dětí a spoluprací s rodinou, stejně jako pedagogickými aspekty práce s dětmi vyrůstajícími v náročných psychosociálních podmínkách.