Orbis scholae

VOL 19 / 2 / 2025

Univerzita Karlova / Nakladatelství Karolinum

ISSN 2336-3177 (On-line)

Obsah

Empirické studie

Contents

Empirical Studies

Parental Involvement and Socioeconomic Status in Palestine: A Case Study of Jerusalem Schools

Tahani Ali-Rweide
Charles University, Faculty of Education

Abstract: This qualitative multi-case study explores parental involvement in three schools in Jerusalem with varying socioeconomic status. Two United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) schools in a refugee camp represent low socioeconomic status (SES), while one private school in central Jerusalem represents high SES. The study includes interviews and focus groups with school administrators, teachers, a social worker, and students with different achievement levels from the fifth and ninth grades. The key findings highlight the differences in parental involvement between high- and low-SES schools. While parents from all SES backgrounds encourage their children's education, those in elite school are more engaged and communicate frequently with teachers. Challenges in elite school include parental over-interference, pressure for high achievement, and ranking. Low-SES schools face barriers such as family disintegration, drug addiction, students' absence, early marriages, and low parental education, which limit effective involvement. However, open-minded and cultured parents tend to be more engaged across both settings.

Keywords: socioeconomic status (SES), parental involvement, home-based parental involvement, school-based parental involvement, academic achievement

Palestinian (Arab) students studying the Palestinian curriculum in East Jerusalem are enrolled in three types of schools: official schools fully funded by Israel, recognized but unofficial schools that receive partial funding from Israel (mainly private Palestinian schools), and schools with no Israeli funding (Maimon, 2019; Tatarsky & Maimon, 2017).

The third group includes Palestinian government (Waqf) schools, some private schools, and the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) schools. UNRWA is the main body providing education, health care, and social services to Palestinian refugees. In this study, UNRWA schools refer to those operating in refugee camp settings. These schools follow the Palestinian curriculum without interference from Israel, under the supervision of the Palestinian Ministry of Education and Higher Education (Maimon, 2019; Palestinian Ministry of Education and Higher Education, 2017; Tatarsky & Maimon, 2017).

https://doi.org/10.14712/23363177.2025.4
www.orbisscholae.cz

UNRWA operates schools across the West Bank, Gaza, and East Jerusalem, providing free primary and lower-secondary education to Palestinian refugee children and promoting UN principles such as human rights, tolerance, and conflict resolution. Today, there are 27 refugee camps in Palestine, all under the Palestinian Authority's administration, except for Shoufat Refugee Camp in East Jerusalem, which is the only Palestinian refugee camp in the city. Although considered part of Jerusalem, most services there are provided by UNRWA rather than by the Jerusalem municipality.

This study builds on a previous quantitative analysis (Ali-Rweide, 2023) and uses a qualitative approach to explore parental support mechanisms across different schools in Jerusalem. Jerusalem was chosen due to limited research on how parental involvement and socioeconomic status (SES) affect education in this context. Many Arabs in Jerusalem suffer from the highest levels of poverty in Israel, with poverty affecting about 70% of families, 73% of individuals, and 78% of children in 2016[1], creating a deep socioeconomic disparity (Israeli National Insurance Institute, 2017). At the same time, approximately 27% of Arab citizens of Israel are considered middle class, and around 3% are categorized as wealthy, notably including many Jerusalem-based Arabs (Arlosoroff, 2017). Moreover, East Jerusalem faces a critical educational challenge, with a cumulative student dropout rate 33%; the highest under both Palestinian and Israeli authorities (Tatarsky & Maimon, 2017).

These factors emphasize the need for a detailed study about the relationship between parental involvement, SES, and education in East Jerusalem to understand how parental involvement varies across SES backgrounds and how schools can better support students and strengthen relationships with parents.

The study aims to provide insights for decision-makers by exploring family-school cooperation across socioeconomic backgrounds, focusing on school staff perspectives, collaboration methods, and challenges, as well as students' perceptions of parental involvement.

The research addresses the following questions:

1. How and why do school staff from schools attended by children of different SES seek cooperation with parents?
    1. A. What importance does the school staff attach to the involvement of parents?
    1. B. What paths do they choose to involve parents?
    1. C. What problems do school staff face in the cooperation between the school and the family?
2. How are parents of different SES involved in their children's education at home and at school?
    2. A. How are parents involved in the education of their children from the perspective of the school staff?
    2. B. How are parents involved in the education of their children from the perspective of the children?

[1] Based on data from *Table 11: Incidence of Poverty by District and Nationality, 2015–2016* (Israeli National Insurance Institute, 2017, p. 29).

1 Theoretical Background

Parental involvement is widely recognized as essential to student success, encompassing both home-based and school-based activities. Scholars such as Epstein (1987) and Comer (1995) define parental involvement as either home-based (supporting learning at home) or school-based (engaging with school staff and activities), with Kaplan Toren and van Schalkwyk (2013) further categorizing it into communication, assistance, and monitoring at home, and active participation in school events. Numerous studies confirm the positive impact of parental involvement on academic achievement (Fisher & Friedman, 2009; Kharphan & Kasmi, 2020), especially in mathematics (Alghazo & Alghazo, 2015), aligning with Comer and Haynes (1997) who emphasized that learning at school and at home is interconnected; with parents playing a key role in a child's educational journey (Makewa et al., 2012). Mothers, in particular, have a strong influence on children's educational outcomes (Zughayna, 2008).

1.1 Studies About Parental Involvement and Socioeconomic Status (SES)

The level of involvement can vary widely across families (Boonk et al., 2018) often shaped by SES (Makewa et al., 2012; Ule & Živoder, 2023). SES is usually understood as a multi-dimensional concept (Marks et al., 2000). Baker (2014) and Pulmano & Villahermosa (2017) identify parental SES by occupation, education, and financial status.

Parents with higher SES are more likely to possess the time, knowledge, educational background, and confidence needed to participate actively in home- and school-based educational activities (Hill & Tyson, 2009). Parents who combine financial resources with educational knowledge are better positioned to invest in learning materials, tutoring, and enrichment opportunities, while also helping their children engage confidently with schools, support learning at home, and maintain active involvement in their education. However, school SES, represented by the average SES of the students, has a stronger effect on student achievement than family SES, according to some studies (Kotok, 2017; Perry et al., 2022).

While school SES is a well-established predictor of student achievement (Perry et al., 2022), other studies show that it also plays a significant role in either facilitating or impeding parental involvement (Kotok, 2017). High-SES schools support parents' involvement with the school, such as invitations to parent meetings, communication channels, or involving parents in decision-making roles. In contrast, low-SES schools face limitations, including social and financial constraints, that reduce the frequency, quality, and consistency of school-based parental involvement (Borgonovi & Montt, 2012). Even when parents are willing to engage, existing barriers at the school level may limit their participation.

This study argues that family and school SES jointly influence parental involvement: high-SES schools tend to foster more consistent and active engagement, while low-SES schools often experience limited involvement due to structural barriers and restricted family resources.

1.2 Studies About Home-Based Parental Involvement

Home-based parental involvement plays a foundational role in supporting student learning (Alghazo & Alghazo, 2015; Hill & Tyson, 2009; Kaplan-Toren & van Schalkwyk, 2013).This involvement could have differnt patterns, such as creating a supportive home environment, discussing school-related issues, and assisting with learning activities at home.

Parental involvement in children's homework has a positive impact on learning, especially when assignments are well-designed (Walker et al., 2004). The Pew Research Center (2015) found that in the USA and Colombia, 82% of parents applied appropriate pressure for high achievement without excessive pressure. In India, Vellymalay (2012) noted significant home-based parental involvement across socioeconomic levels, which influences children's learning. Boonk et al. (2018) reviewed 75 studies and found that parental involvement evolves with age, with primary and middle grades showing positive links between home-based parental involvement and academic achievement. Similarly, in Palestine, Ali-Rweide (2023) found strong home-based parental involvement, with higher parental involvement seen in fifth-graders compared to ninth graders. Additionally, in Indonesia, Sujarwo et al. (2021) reported that upper- and middle-class parents provided financial resources but had less time, while lower-class parents had more time but fewer resources emphasizing a supportive environment, religious values, and protection from threats.

Home-based parental involvement can be both controlling and supportive. Studies generally show positive relationships between supportive parental involvement and children's achievements, particularly in middle and high grades (Chen & Gregory, 2010; Gordon & Cui, 2012, as cited in Boonk et al., 2018). Conversely, some research indicates negative relationships (Rogers et al., 2009, as cited in Boonk et al., 2018), or no significant relationships at all (Driessen et al., 2005, as cited in Boonk et al., 2018). Ali-Rweide (2023) found that supportive parental involvement had little to no correlation with student achievement in the fifth grade and only a weak link in the ninth grade. These varying results can be attributed to differences in study focus, achievement, societal context, and individual student characteristics. Studies on parental control, such as monitoring and setting rules, generally show negative relationships with achievement (Karbach et al., 2013; Levpuscek & Zupancic, 2009, as cited in Boonk et al., 2018). Gonida and Cortina (2014) found that in Northern Greece, parental interference in homework has a negative impact on student achievement, while autonomy has a positive influence. This effect varies according to the characteristics of both parents and children. However, Ali-Rweide

(2023) found that controlling parental involvement showed a weak positive correlation with achievement in fifth and ninth grades.

Supportive parental involvement generally promotes student achievement by enhancing motivation and independence. In contrast, controlling behaviors can reduce autonomy and hinder learning. Variation by age, SES, and context helps explain the mixed findings in research.

1.3 Studies About School-Based Parental Involvement

School-based parental involvement is essential for children's learning and academic success, as it integrates parents into the educational process and helps teachers understand students' home environments (The Australian Parenting Website, 2022). Although there may be only limited communication between parents and schools, many parents wish to be more involved and feel responsible for their children's education (Symeou, 2020). Regardless of SES, all parents value their children's school achievements (Symeou, 2007). According to the Pew Research Center (2015), 90% of parents engage in school meetings, talk to teachers, or participate in activities or trips, while 50% of parents expressed a desire to increase their involvement in their children's education. Additionally, the same study states that mothers are more involved than fathers This could be related to children's stronger attachment to their mothers, as well as the fact that mothers may have more time to communicate with the school, particularly if they are housewives.

Studies on school-based parental involvement for primary and middle grades show mixed results. Some indicate positive relationships with student achievement (Hung, 2007; McBride et al., 2009, as cited in Boonk et al., 2018), while others find no relationship (Johnson & Hull, 2014, as cited in Boonk et al., 2018). Parental contact with teachers, attending meetings, and volunteering have shown varying results, with some studies reporting positive effects (Martinez et al., 2007; You et al., 2016, as cited in Boonk et al., 2018), negative effects (Ho, 2010, as cited in Boonk et al., 2018), or no relationship at all (Choi et al., 2015; Wang & Sheik-Khalil, 2014, as cited in Boonk et al., 2018). Sakamoto (2021) similarly found that school-based parental involvement had no or even negative effects on achievement, especially when low-SES parents were involved in school management.

In Palestine, Yarrow et al. (2014), in collaboration with the Palestinian Ministry of Education and Higher Education (2013), funded by the World Bank, found that parental involvement was four times higher in high-achieving schools, significantly strengthening student performance. Notably, there were both low-performing classrooms in wealthy areas and high-performing ones in poor areas. In Palestine, Ali-Rweide (2023) found that school-based involvement had a stronger correlation with achievement in maths in the fifth and ninth grades than home-based involvement did since learning is shaped by social and cultural interactions (Vygotsky, 1978).

School-based parental involvement can enhance student motivation and learning, but its impact depends on school strategies, parental confidence, and coordination. Without clear roles or resources, its benefits may be limited, stressing the need for structured, inclusive collaboration.

1.4 Studies About Tools and Methods of Communication

Research highlights the importance of strong communication between school staff and parents for student success. Graham-Clay (2005) emphasizes tools such as newsletters, phone calls, and parent-teacher conferences, while Thompson (2008) discusses how effective email communication can strengthen the parent-teacher relationship, especially with the rise of digital communication. Epstein (2011) outlines key methods such as parent-teacher conferences, newsletters, phone calls, home visits, and digital tools such as interactive websites and portals to maintain ongoing communication. Additionally, Epstein and Sanders (2002) and Borgonovi and Montt (2012) note that parental councils enhance involvement by improving communication with school administrations and acting as advocates for students, though the role of these councils varies across countries.

School-parent communication has shifted from traditional methods to digital tools (Graham-Clay, 2005; Thompson, 2008). Parental councils have also gained influence, though their roles vary (Epstein & Sanders, 2002). These changes reflect the growing importance of structured parental involvement in education.

2 Methodology

This research focuses on Palestinian schools in East Jerusalem that follow the Palestinian curriculum without modification and are included in the National Assessment Test (NAT) survey. These schools include Waqf schools, UNRWA schools, and independent private schools.

The sample consists of three schools representing both high- and low-SES groups. Two UNRWA girls' schools in an overcrowded refugee camp, part of a three-school compound within a 0.2 square kilometer area housing over 16,300 residents (UNRWA, 2023), represent the low-SES schools. The first is a primary school with 155 students (Grades 1–5); the second is a lower secondary school with 310 students (Grades 6–10).

The third school is a high-SES private elite girls' school with 810 students (Grades 1–12), offering scientific and literary tracks. It is funded by financial contributions from parents who requested the expansion of school facilities and take pride in their daughters graduating from the school, as stated by the school's administrator. What distinguishes this school is its commitment to supporting orphaned children and those from critical social backgrounds, who form approximately 5% of the student body with around 15 students residing in the school's boarding section

(according to the school administrator, 3 April 2023). Like many elite schools in Jerusalem, it also supports students in challenging circumstances, guided by its ideological values and social mission.

Access to Waqf schools was not permitted by the Ministry of Education and Higher Education in Ramallah (personal meeting with Dr. Matar, Ministry of Education, Ramallah, 2022). However, since this study focuses on high- and low-SES schools, the selected school sample is sufficient for the case study.

The schools were selected from different educational levels as elite schools in East Jerusalem are mainly upper secondary, while the UNRWA schools serve Grades 1 to 10. The two UNRWA schools form a closely linked compound with a neighboring boys' school and function as a single educational unit. All selected schools follow the Palestinian curriculum and include 5th and 9th grade classes, both part of the NAT population.

Table 1 Characteristics of Student Participants

#	School	Grade	Achievement (%)		Father's		Mother's	
			Math	General Acad.	Education	Occupation	Education	Occupation
S1	Elite	5	59	78	9th grade	Chef	12th grade	Political prisoner
S2	Elite	5	68	82	12th grade	Electrician	Diploma	Housewife
S3	Elite	5	100	97	12th grade	Driver	9th grade	Housewife
S4	Elite	9	55	78	B.A.	Teacher	Diploma	Housewife
S5	Elite	9	50	66	6th grade	Deceased	9th grade	Worker
S6	Elite	9	97	96	Diploma	Employee	B.A.	Housewife
S7	Refugee P.S.	5	86	90	B.A.	Teacher	12th grade	Housewife
S8	Refugee P.S.	5	71	72	9th grade	Worker	12th grade	Housewife
S9	Refugee P.S.	5	47	54	9th grade	Bakery	9th grade	Housewife
S10	Refugee L.S.	9	60	79	9th grade	Body guard	9th grade	Housewife
S11	Refugee L.S.	9	50	65	B.A.	Shop worker	12th grade	Housewife
S12	Refugee L.S.	9	79	90	12th grade	Worker	B.A.	Housewife (former science teacher)

Note. Refugee P.S. = Refugee Camp Primary School; Refugee L.S. = Refugee Camp Lower Secondary School.

Table 2 Characteristics of School Staff Participants

Data collection method	School	Position	Experience	Grades	Notes
Focus group administrator	Elite	School administrator	31	1–12	12 years as an English teacher, 6 years as kindergarten director, and 13 years as a school administrator, all in the elite school
Focus group administrator	Elite	Assistant administrator	31	1–12	25 years as a social worker and 6 years as assistant administrator, all in the elite school
Interview	Elite	Social worker	19	1–12	All 19 years in the elite school
Focus group 1	Elite	Math teacher	22	5	
Focus group 1	Elite	Arabic teacher	30	5	Teaches class 5A
Focus group 1	Elite	Arabic teacher	19	5	Teaches class 5B
Focus group 1	Elite	English teacher	8	5	
Focus group 2	Elite	Arabic teacher	26	9	
Focus group 2	Elite	Math teacher	5	9	
Focus group 2	Elite	English	17	9	
Interview	Refugee L.S.	School administrator	30	6–10	15 years as an Arabic teacher and 15 years as a school administrator, all in a refugee school
Did not share	Refugee L.S.	Assistant administrator	18	6–10	8 years as an Arabic teacher and 10 years as assistant administrator
Focus group 3	Refugee L.S.	Islamic religion teacher	18	9	
Focus group 3	Refugee L.S.	Arabic teacher	19	9	
Focus group 3	Refugee L.S.	Math teacher	19	9	
Interview	Refugee P.S.	School administrator	32	1–5	Teacher of Arabic and Islamic religion for 10 years, followed by 6 years as assistant administrator and 6 years as school administrator; all in UNRWA schools, including 3 years in a refugee school
Focus group 4	Refugee P.S.	Math teacher	16	5	Teaches science, too
Focus group 4	Refugee P.S.	Arabic teacher	2	5	Teaches history and other subjects, too

Note. Refugee P.S. = Refugee Camp Primary School; Refugee L.S. = Refugee Camp Lower Secondary School. All school staff teach in their area of specialization and hold at least a bachelor's degree, if not a master's, along with a qualification in education.

In selected schools, interviews and focus groups with students and the school staff were conducted between March and May 2023. The researcher interviewed 12 students from the fifth and ninth grades, selecting three students from each grade with different family backgrounds and achievement levels (Table 1) and held four teacher focus groups for these grades. Three focus groups consisted of three to four teachers specializing in maths, Arabic, and other subjects. In the primary refugee camp school, the focus group included two teachers who taught fifth grade more than four subjects, including Arabic and maths. Additionally, two administrator interviews were conducted in the refugee camp schools, while in the elite school, an administrator focus group involved the administrator and her assistant. The social worker was also interviewed as part of the study. In the lower secondary school, the assistant administrator did not participate in the conversation, stating that she had nothing more to add. There is no assistant administrator in the primary refugee camp school. Staff characteristics are shown in Table 2.

All interviews and focus groups were conducted using a semi-structured format with open-ended questions to allow for consistency and depth. This format helped the researcher to guide the conversation around key themes while remaining flexible to explore unexpected topics or explain participant responses. Four different forms of guiding questions were developed, each designed according to the specific roles of the participant roles: school administrators, teachers, the social worker, and students. Within each group, participants were asked the same main questions to ensure comparability, while follow-up questions were adapted based on individual responses. This approach ensured that key areas of parental involvement, socioeconomic influences, and school dynamics were systematically explored across all school types and participant roles.

The interviews were recorded on the researcher's mobile phone and conducted in Arabic, the mother language of both the interviewees and the researcher. The researcher listened to the recordings multiple times to ensure accuracy, translated all interviews directly to English, and transcribed them[2]. Great care was taken to preserve the original meaning of participants' responses during translation, particularly when selecting illustrative quotes. Each paragraph was carefully dated to facilitate reference to the original recordings, especially when verifying quotes or clarifying unclear points. After transcribing, the interviews were reviewed to ensure accuracy and comprehensibility.

The study adopted thematic analysis approach. It focused on the relationship between SES, parental involvement, and student academic achievements following Braun and Clarke (2006) six-phase framework (the analysis involved familiarizing with the data, coding line by line, developing and reviewing themes, and refin-

[2] All interviews were translated from Arabic to English, as this research is part of the researcher's PhD dissertation, which is written in English, and the supervisor does not speak Arabic. Translation was therefore necessary to share data with the supervisor, to facilitate the direct use of quoted responses from the English version, and to ensure consistency during the thematic coding process.

ing them for reporting). This was further supported by Fereday and Muir-Cochrane (2006) structure for theory-driven coding. A question-based thematic framework was used to organize the interview responses based on each research question.

Several tools supported the analysis, such as color coding, notes in the margins, tables, and tags. Color coding helped find common and different ideas across the interviews. Marginal notes captured early thoughts and observations. Tables grouped answers by theme and participant type, making comparison easier. Tags helped with consistent coding. These tools made the analysis more organized and clearly linked to the research questions.

This is a multiple-embedded case study comparing high- and low-SES schools. Responses were, therefore, grouped by school SES and participant type, and similarities and differences were analyzed to understand the dynamics of parental involvement and its impact on educational outcomes in schools with different SES.–

Validity and Reliability

Since the case study follows a multiple-embedded approach, it ensures validity and reliability, as emphasized in Yin's (2002) framework for quality control in case study research. Construct validity was ensured by gathering data from diverse sources, including administrators, social workers, teachers, and students from various academic levels and SES backgrounds. Internal validity was strengthened by revisiting the data, seeking supervisor feedback, asking consistent questions, and using observation to minimize bias. The participants confirmed information through repeated interviews, emphasizing key points. Reliability was maintained through a consistent interview protocol, careful translation, and repeated listening to ensure accuracy.

Ethical Considerations

Access and interview permissions were granted by the UNRWA office in Jerusalem and the general administrator of the elite school. School administrators approved the process, facilitated teacher participation, and reviewed student interview questions. Parental consent was obtained before the interviews. Each student participated only after returning a signed consent form. The study's purpose was explained before each interview, and verbal consent was secured. All participant identities remained confidential.

3 Results

In the elite school, despite a moderate educational background of the parents, and the conflict between them (which will be discussed later), the students' academic performance is excellent. This suggests that factors such as the school environment, resources, and support may compensate for lower levels of parental education. In contrast, an elite school student, whose father holds a B.A. and works as a teacher, and a mother earned a diploma, scored only 55 in maths, highlighting that

Table 3 Overview of Main Themes and Subthemes

Theme	Subthemes
1. Parental involvement practices across school SES	• Contextually shaped values and parental roles • Contrasting levels of involvement in elite and refugee schools
2. Parental involvement through communication and partnership structures	• Formal and informal communication strategies across SES contexts • Contextual roles and influence of parental councils in elite and refugee schools • Community-based engagement specific to refugee schools
3. School–family cooperation in diverse socioeconomic contexts	• Contrasting cooperation dynamics in elite and refugee schools • Barriers to engagement rooted in home responsibilities and school limitations • Communication differences shaped by socioeconomic conditions
4. Parental involvement patterns across socioeconomic contexts	• Academic pressure and high expectations in the elite school • Constraints on support in refugee schools due to structural and socioeconomic barriers
5. Parental academic support at home	• Forms of support: academic, emotional, and motivational • Monitoring and supervision practices • Socioeconomic variation in support strategies and capacity

high parental education does not always guarantee strong performance, since the achievement could be related to child's characters and abilities, as well as other environmental factors related to the home and broader society.

In refugee schools, the relationship between parental SES and academic performance is more consistent. The highest achiever in maths (86) has both parents relatively well-educated: the father has a B.A. and works as a teacher, and the mother completed 12th grade. Conversely, a refugee student with both parents having only a ninth grade education and the father working in a bakery scored only 47 in maths. Another high-achieving student (maths 79, general achievement 90) has a mother with a B.A. who worked as a science teacher and a father with a 12th-grade education, suggesting that even within low-SES contexts, higher parental education, especially the mother's involvement in education, positively influences student academic outcomes.

Thematic analysis of participants' experiences identified five main themes (Table 3) which are explored in the following sections.

3.1 Parental Involvement Practices Across School SES

In the elite school, parental involvement includes regular communication, collaborative meetings, and participation in school events. These efforts are designed to strengthen the relationship between the school and the parents, ensuring that

parents remain actively engaged in their children's education. The social worker highlighted the importance of this connection: "We share all issues with parents, as we form a supportive, complementary circle working together for the students' well-being." By maintaining open communication and working together, the school and parents can effectively support students academically, socially, and emotionally, this is emphasized by the administrator: "Regular communication with parents enhances the ability to address student needs effectively and implement timely interventions." These efforts support student motivation, academic success, and foster a supportive and inclusive school environment. When parents actively participate in school-related activities, students are more likely to feel valued, encouraged, and engaged, leading to better academic performance and personal development. The school administrator further reinforced this perspective: "Parental involvement in school activities fosters a sense of community and belonging within the school." This sentiment is widely supported by the school staff, who recognize that a strong sense of belonging contributes to students' academic and personal growth.

In the elite school, regular communication with parents helps identify and address academic and behavioral issues early. Keeping parents informed enables timely support through teacher-parent collaboration, as noted by the assistant administrator: "Regular communication with parents enhances the ability to address student needs effectively and implement timely interventions." This proactive approach allows educators to tailor their teaching strategies, reinforce positive behavior, and ensure that students receive the guidance they need to succeed. Individual parent meetings are frequent and proactive, aimed at building a collaborative partnership to support students' academic and emotional growth through continuous, tailored interventions.

In refugee camp schools, types of involvement focus on broader community events, individual meetings, and direct communication, each adapted to address the socio-economic challenges students face. Teachers and administrators view parental involvement as essential for reinforcing education and providing additional support, with limited school resources. The primary school administrator explained: "Parental involvement helps reinforce the education students receive at school." In addition to reinforcing learning, the goal of this involvement is to provide emotional and social stability within a challenging environment. This is what all teachers insist on in both refugee camp schools. Individual invitations are often used to discuss behavior and socio-emotional concerns, or to support, encourage, and appreciate the student. The lower secondary school administrator noted: "Mothers are sometimes invited individually to recognize a student's achievements or to address any concerns or issues." Furthermore, the school leverages frequent communication to ensure student well-being, particularly in urgent situations. The primary school administrator added: "We maintain constant communication with parents, with 90% of them accessible through my mobile. This is made easier by the small number of students in the school." The lower secondary school administrator emphasizes the importance of directly contacting the mother whenever a student is absent or late,

due to the bad conditions in the refugee camp. The social and political situation of the refugee camp is difficult. The Israeli checkpoint is located near the schools as the researcher observed during many visits to the refugee camp.

Both school types view parental involvement as essential, maintaining communication and supporting students. However, elite schools follow a structured, proactive model, while refugee schools respond to immediate needs, often centered on basic support due to limited resources and more difficult living conditions.

3.2 Parental Involvement Through Communication and Partnership Structures

To involve parents, school staff at the elite school maintain regular communication through emails, phone calls, and meetings. Teachers hold weekly office hours for individual consultations on students' academic progress and behavioural issues, especially for younger or struggling students. Teachers of ninth and fifth grades stated that they have a WhatsApp group for each class, which they use for communication. Additionally, many parents contact them individually via WhatsApp to inquire about homework, exams, and other issues. Group meetings are also organized to discuss academic results and school events. The administrator said that they organize group meetings to share and discuss academic results a few times a year. Additionally, the school offers workshops and seminars to equip parents with skills to support their children's education, and parents are encouraged to participate in school events and volunteer activities.

The parents' council plays a key role in bridging communication between the school and parents, ensuring better cooperation and problem-solving. The administrator of the elite school said: "The presence of the parental council adds credibility to issues for parents, as they tend to trust the council more than the school since its members are part of their community." Her assistant added:

> The parents' council works effectively. For example, when discussing the issue of students arriving at school without having breakfast, a nutrition specialist organized a lecture on healthy eating and the council members provided healthy breakfast for the students.

When the administrator of the elite school was asked about the limits of the parents' council, she explained:

> School policy is set solely by the administration, with no parental influence. The parent council holds an advisory role, monitoring alignment with school goals. While supportive of the school's commitment to the Palestinian curriculum, parents have limited authority beyond oversight.

The elite school retains full control over internal policies to preserve consistency and protect the Palestinian curriculum. Parents are respected stakeholders, but their role remains advisory rather than decision-making, to prevent potential

conflicts from differing views. This model balances school autonomy with structured collaboration, maintaining the school's educational vision while considering parental feedback.

School staff at the refugee camp schools maintain regular communication with parents through various channels, such as emails, phone calls, and monthly meetings to discuss academic and non-academic issues. Teachers emphasize that they contact parents through WhatsApp groups for communication and updates. Both administrators and teachers communicate frequently with parents, although responses are limited. This is what the primary school administrator emphasized, and the teachers insisted. A key platform for communication is the parents' council, which allows parents to voice concerns and collaborate with the school on issues such as student achievement, activities, and problems. Additionally, communication in the refugee camp schools extends to local social counseling institutions, further strengthening ties with the community.

Another important part of parent-school communication is the development team, which includes parents and focuses on broader academic, social, and extracurricular goals. This team collaborates on a development plan, reviewed with parental input, and aligned with UNRWA policies, while the parental council focuses more specifically on student achievement and challenges. School staff in the refugee camp schools were careful to avoid discussing political issues, applying to UNRWA policy.

There are more aspects in refugee schools than in elite ones, as these schools are part of the refugee camp and function as one of its institutions, integrated within the camp community. The administrator of the lower secondary school, who is also a member of the refugee camp community said:

> I see the girls as my own children, having taught many of their mothers and sisters. As a resident of the refugee camp, I feel closely connected to the community. I believe having a headmistress from the local society strengthens relationships and mutual understanding. I know the parents personally and maintain strong ties with them.

This is because the refugee camp is a closed community with unique challenges, best understood by those who were raised within it. Growing up in the same environment, sharing similar circumstances, and experiencing the same struggles allows for a deeper understanding and stronger connection than anyone from outside the camp who is not involved in this context.

However, in more urgent cases, particularly those involving social problems or potential dropouts, home visits are conducted. The administrator of the lower secondary school, a member of the refugee camp community, often makes these visits to encourage students to return to school, stating,

> in cases of social or academic withdrawal, I coordinate with the parents' council and, when necessary, visit the student's home to encourage re-enrollment. These efforts are generally effective, except in instances involving early marriage, where parental, particularly paternal, resistance limits intervention.

The administrator's strong ties to the community allow her to engage families and address concerns with a level of trust not easily afforded to outsiders. This reflects both respect and empathy. However, she remains limited in preventing dropouts due to early marriage, a deeply rooted social practice driven by beliefs that marriage ensures girls' comfort and security. Such views are complex and resistant to change. The problems in refugee camp schools, such as dropout rates and social issues, require multi-faceted and collaborative interventions, which is evident given the complexity of these challenges.

While both elite and refugee schools seek to engage parents through structured communication, their approaches differ significantly in form and function, shaped by social and school contexts. In the elite school, parental involvement is formal and parental influence on decision-making is limited. This emphasis on student autonomy and academic performance aligns with the school's broader mission of individual excellence.

In contrast, refugee schools adopt more flexible and relational strategies rooted in community trust. With fewer school resources, these schools depend on close social ties and personalized outreach, including home visits and informal conversations. Such practices not only compensate for the lack of formal mechanisms but also respond to the social realities of the community, such as early marriage, economic hardship, and school dropout risks, by fostering mutual support between staff and families.

This contrast underscores that effective home–school collaboration cannot be clearly understood without considering the schools capacities and social challenges that face each school's practices.

3.3 School-Family Cooperation in Diverse Socioeconomic Contexts

In the elite school, cooperation between the school and families is relatively smooth because there is regular communication. Academic, behavioural, and social issues are generally minimal and quickly resolved: "The relationship between children and their parents is more open than in the past, with students now more willing to discuss their problems at home. However, the number of issues remains low and usually involves minor, typical teenage challenges. (Social worker)" The supportive environment helps students overcome problems such as parental separation; and with the assistance of school staff, students often become stronger within a year.

> I use brief breaks between classes to check in with students who appear distressed, offering support when needed, particularly to those with separated parents. With consistent encouragement, they typically show noticeable emotional resilience within a year. (Arabic teacher for the ninth grade)

Staff at the elite school emphasize the importance of school-based support in promoting students' psychological and academic well-being. One example is a

fifth-grade student with excellent academic performance despite ongoing parental conflict. Her ninth-grade sister also excels academically. This success is attributed to multiple factors: the mother's attentive care despite limited formal education, consistent support from school staff, as noted by both staff and students, and the student's characteristics and abilities (Barry, 2018; Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

In the elite school, the problems are with no major concerns, except for a small number of cases, as confirmed by the social worker,

> serious problems are mainly limited to the boarding section of the school, including academic, psychological, emotional, and family-related challenges, often due to the absence of parents… we work with boarding students and provide support. Overall, the number of students facing problems is very low.

This was evident during an interview with a fifth-grade student who has low academic achievement, appeared shy, and spoke in a low voice: "My father asks about me by telephone. I wish he would ask more. I prefer to stay with my dad. My grandmother put us here. There are two younger kids with my grandmother." Her mother is a political prisoner. Despite her circumstances, the student noted receiving kind treatment and strong support in the boarding section. School staff also emphasized their commitment to integrating and supporting such students. Nonetheless, they consistently highlight the vital role of mothers in promoting children's psychological well-being and academic success (Zughayna, 2008).

In contrast, refugee camp schools face significant challenges that hinder cooperation between the school and families. Common issues include financial struggles, drug use, dysfunctional family dynamics, and the unemployment of fathers, forcing uneducated mothers to work. An Arabic teacher at the primary refugee camp school said:

> Parental involvement is very weak, due to challenging social conditions such as parental separation, father's drug addiction, absence of the mother, remarriage of one or both parents, and children being raised by aunts or grandmothers. These difficult family situations significantly contribute to the low level of parental engagement, especially within the refugee camp context.

The primary school staff emphasized that absenteeism is a significant issue. The teachers note that many children are "like mothers", managing household duties when their parents are absent or ill. There are other problems, as the primary school administrator declared:

> Some students suffer from neglect that is not due to poverty but a lack of parental care, seen in issues like lice, poor hygiene, and untreated health problems… many girls face challenges such as violence and instability from moving between separated parents.

The primary school administrator emphasized that a significant number of families face serious health issues, and some students are absent from school to assist with caregiving responsibilities. According to the lower secondary school adminis-

trator, 2% to 3% of students are affected by parents with medical conditions, psychological problems, drug use, and divorce.

Neglecting children and showing a lack of concern for their school attendance is one of the most urgent problems faced by the school. The primary school administrator noted: "Teachers often call mothers in the morning to wake them up and remind them to send their daughters to school." Refugee camp ninth grade teachers also contact parents about absences and request doctor's notes to reduce unexcused absences.

Teachers across all schools noted that students have responsibilities at home, which can affect their academic performance. Interviewed students also emphasized that they help their mothers with household tasks. In elite schools, most students contribute minimally. However, in refugee schools, children often carry significant responsibilities such as caring for younger siblings or looking after an ill mother, even taking full responsibility for the household and managing all the work, although they are just in the fifth grade, no older than eleven. The primary school administrator said:

> One of my fifth-grade students had to take care of her two-year-old sister after their mother left the home. With their father working during the day, she was absent from school to look for the baby. The following day, her brother, who studies at the nearby UNRWA boys' school, stayed home instead to take over the responsibility.

In many cases, neglect and lack of parental concern for education further complicate cooperation with families and refugee schools struggle with low involvement. These responsibilities and unstable home environments negatively impact students' academic performance and emotional well-being, robbing them of a normal childhood. This affects them not only academically but also psychologically, as they are unable to live their childhood.

Both elite and refugee camp schools support students academically and emotionally, with teachers in both contexts maintaining communication with parents. However, the nature and impact of this involvement differ significantly due to contrasting social and school environments. In the elite school, regular and structured parental engagement facilitates effective problem-solving and reinforces school efforts. On the contrast, refugee schools deal with more severe SES problems that limit active parental involvement. So, refugee schools rely more heavily on teachers and community institutions to fill the gap, particularly as many students often carry greater responsibilities at home.

3.4 Parental Involvement Patterns Across Socioeconomic Contexts

At the elite school, parents are highly involved, regularly visiting to discuss their children's progress, signing worksheets, and asking how they can support their children academically. In Grades 1 to 3, parents often assist with classroom activities

and events. Parents also actively participate in school events, creating a collaborative environment, as the administrator noted: "Parents are very willing to participate in school events, which helps build a sense of community and belonging."

However, staff face challenges with high parental demands; teachers report receiving late-night messages from parents asking about homework and exams, as well as negotiations with parents about exam content. Fifth-grade teachers observe that high-SES parents, while supportive, often focus on grades over comprehension, sometimes hiring tutors. According to administrator, "parents are generally more concerned about their children's academic performance than about behavioral issues" and some parents use adolescence or psychological stress as reasons to excuse poor behavior. This may be because the problems are not considered very serious, such as raising one's voice at teachers, as the social worker noted when discussing students' issues at school.

Open-minded parents offer more balanced support, while others prioritize performance over learning, making it difficult for staff to manage both academic and behavioral needs. Parents place a strong emphasis on class rankings, which can exert pressure on students and limit opportunities for more holistic development. The ninth-grade Arabic teacher announced:

> When a mother visits the school and finds that her daughter received a high score but ranked tenth in the class, she often expresses dissatisfaction. This typically prompts her to become more engaged and to encourage her daughter to study harder to achieve a higher rank, especially knowing that nine classmates performed better.

The ninth grade school staff believes that parents shouldn't interfere directly in their children's learning, as this can have a negative impact.

In refugee camp schools, staff observes that many parents, due to their disadvantaged backgrounds, prioritize basic needs over educational involvement. Over 90% of parents lack formal education, and they do not hold a B.A. certificate, as noted by the primary school administrator. This limits their ability to support their children academically, with involvement often restricted to providing essential resources such as school supplies. Parental visits are infrequent, and communication with teachers is inconsistent, largely due to socioeconomic and educational barriers. According to primary school administrator, "some parents are not even aware of their children's grades." While academic support is limited, parents are more likely to participate in non-academic events, like school trips and cultural gatherings:

> If we ask to share an open day with group breakfast, they provide it. If we request educational tools, about 40% of parents provide them, while 60% do not. However, if we organize a school trip, 100% of the parents agree to send their children, even if it costs 100 shekels. They tend to be selective in their involvement. (Primary school administrator)

Their lack of education and limited awareness of how to support their children's academic progress make academic sharing less common than non-academic. This

could be due to the stress that mothers experience as a result of difficult socioeconomic conditions. They may seek moments of relief and avoid becoming involved in additional stressful details:

> We usually organize activities that involve both the school and parents, where mothers and daughters participate together. Last year, for example, mothers and their daughters played basketball and volleyball. We also organized events such as charity dish days, exhibitions, and traditional markets. (Lower secondary school administrator)

However, concerning academic issues, there is often no communication between the kids and their parents. "When we ask for a parent's signature, mothers often sign without reading the papers, and sometimes the children sign on their behalf", as all schools' teachers declared. Consistently engaged parents are few; some express a desire to help but feel unprepared, with about 20% seeking guidance from school staff on supporting their children's learning.

The lower secondary school administrator stated that some parents send their children to educational institutions in the refugee for academic support, as they are unable to help them directly. In some cases, older siblings assist them, while other parents hire private tutors, especially those with better financial means, which is around 10% as both school administrators declared. However, teachers at the secondary school noted that private tutors often solve problems for students rather than helping them understand the material.

The school staff declared that the recent UNRWA decision involves parents in student evaluations, contributing 5% to academic achievement. According to primary school teachers, most parents provide accurate evaluations of their children's performance, aligning with teachers' assessments. However, a few parents require additional convincing to accept the teachers' evaluations as accurate. This distinction encourages parents to be more involved in their children's learning and pay closer attention to their academic needs.

In the elite school, high SES and educational backgrounds enable parents to focus on academic success without financial strain, prioritizing grades for competitive achievement while viewing minor behavioral issues as less concerning. This emphasis on performance often leads to over-involvement, with parents frequently contacting teachers and negotiating academic content. In contrast, refugee camp schools face socioeconomic challenges and limited parental education, which hinder active academic participation. Many parents prioritize basic needs and feel unprepared to assist with schoolwork, often remaining unaware of their children's progress. They tend to engage more in non-academic events that require less expertise, though a small group actively seeks teacher guidance to support their children despite significant barriers.

While parents in both elite and refugee schools demonstrate some level of engagement in their children's education, the nature and intensity of this involvement vary significantly across contexts. In both contexts, parents attend school events and, in some cases, seek additional academic support through tutoring or assistance

from siblings. Teachers also declared that parents frequently request advice on how to support learning at home. However, this shared interest is shaped by different parental capacities and expectations. In the elite school, parental involvement tends to be consistent, structured, and often intense, driven by highly educated parents who maintain regular communication with teachers, sign homework assignments, and push their children toward academic excellence. This kind of involvement, while well-intentioned, sometimes manifests as pressure, with a strong emphasis on children's ranks and performance over deeper understanding. In contrast, parents in refugee schools often have limited educational backgrounds, which constrains their ability to support academic learning at home. Their involvement is largely confined to basic provisions, such as providing school supplies, and many remain unaware of their children's academic progress. Participation in school activities is more common in social or non-academic events, reflecting a different set of expectations and comfort levels. While elite parents tend to be over-involved, refugee parents are often under-involved, not due to disinterest, but because of socioeconomic stressors, limited confidence, and a lack of awareness of their potential roles in the educational process.

3.5 Parental Academic Support at Home

Students in the elite school report substantial academic support from parents at home, including help with homework, study materials, and a quiet study environment. For instance, a high-achieving student in the fifth grade shared: "My mother explains the things I don't understand and she makes a lot of worksheets to help me study." Another student with good achievements announced: "I solve problems on my own, and my mom checks my work… but if it's a final exam, she stays with me and helps me more. My father helps me in maths and Hebrew since my mom doesn't know the language." All ninth-grade students emphasized that their mothers make an effort to maintain a calm environment at home to support their studying. An excellent ninth-grade student insists that her family is actively involved in her learning: "For major exams, my mother brings me water and fruit from time to time and checks in to ask what I've accomplished. Sometimes I need her help with English… I also talk to my family about what's happening with me at school." Parents also reward good grades with money or presents, boosting motivation. A student with generally good academic performance but low achievement in math insists:

> I ask my father in English subject. I ask my mother to help me with maths problems when I find it difficult to solve… my parents reward me for good grades and provide me with a calm, supportive study environment at home. My mother ensures quiet by asking my brother to stop playing PlayStation.

Monitoring study habits is common, with some parents setting schedules and reviewing completed work, as noted by an excellent fifth-grade student: "My mom checks my work, and for major exams, she stays with me to help." Students also re-

ported frequent school involvement through calls and WhatsApp, mostly performed by mothers who are housewives. One ninth-grade student noted: "My parents come to school to ask about my performance and stay in constant contact with my teachers." All students from both grades stated that their parents do not punish them for unsatisfactory academic performance, but rather support and encourage them to improve. One ninth grader with excellent marks noted: "My parents ask about my behavior in the classroom and whether I behave politely and respect the teachers." Other students also confirm this, which shows that parents care not only about their children's academic performance but also about their behavior, politeness, and character.

In the refugee camp schools, parental academic support is more limited due to socioeconomic challenges and lower educational backgrounds. A fifth-grade student with low grades mentioned: "My parents don't know how to help me with my studies, so I rely on my siblings or attend a study center for support." Some are good supporters and open-minded. A high-achieving ninth grade refugee student noted: "My parents support my education in ways they themselves never experienced, setting them apart from other relatives who prioritize early marriage for their daughters." A weak student from the ninth grade said:

> When I get low grades, my parents tell me to study harder and say, "All the students passed except you." I find it hard to concentrate in all subjects; math and English are the most difficult for me, and my parents feel disappointed. They want me to be like my sisters. I'm the only one in the family who isn't doing well at school… I try to concentrate, but I just can't.

When asked whether the teachers help her, she responded that she does not understand what teachers teach. She does not have friends and thinks that students hate her. The stress that parents put on her by blaming and comparing affects her personality.

Despite these challenges in the refugee camp, parents still try to motivate their children with small rewards such as money or outings, as most refugee camp students claimed. Parents in the camp also monitor progress by asking about grades and encouraging improvement. A fifth-grade student with low grades mentioned: "If my marks are not good, my parents talk to me calmly. They don't put pressure on me; instead, they ask what the problem was and why I couldn't answer the questions." This case shows that there are open-minded parents in the refugee community who support their children, but this is not the general situation.

Across both elite and refugee schools, students report that parents care about their academic progress, offer encouragement, and communicate with teachers, usually through mothers' phone calls or school visits. In both contexts, parents reward good grades with gifts or money, monitor academic performance, and often respond to low grades with calm conversations rather than punishment, showing a shared emphasis on motivation and emotional support.

However, the depth and quality of academic support differ greatly. Students in the elite school benefit from consistent, hands-on help at home, structured study routines, quiet spaces, assignment checking, and emotional reinforcement, often provided by both parents. In refugee schools, such support is limited. Many parents, due to lower education levels or financial stress, cannot assist directly, leaving students to depend on older siblings or community centers. Emotional reactions also vary while encouragement is common, some refugee school students report experiencing blame or negative comparisons when they struggle academically. These differences highlight how parental involvement is shaped by each family's social and economic conditions.

4 Discussion

The main aim of this study was to examine the differences and similarities between patterns of parental involvement in high- and low-SES schools, and how these relate to academic achievement.

Both the high- and low-SES schools emphasize the importance of parental involvement. In the elite school, staff highlights that regular communication with parents improves student achievement and the school environment, aligning with Comer and Haynes (1997) and Makewa et al. (2012), who stress the connection between home and school learning. Workshops equip parents with skills, reinforcing the findings of Fisher and Friedman (2009) on the positive impact of parental involvement. In refugee camp schools, parental involvement helps overcome resource limitations and supports students holistically, echoing the findings of Vellymalay (2012) on the significance of home-based parental involvement.

Both schools use WhatsApp, phones, and emails for communication, but parents in the high-SES school are more engaged with staff. This aligns with Thompson (2008), who emphasizes the role of electronic communication in school-parent contact, and partially with Graham-Clay (2005), though newspapers are no longer commonly used. In refugee camp schools, parental involvement is facilitated by a parental council and a development team that shapes school objectives within a broader social framework, while the elite school relies solely on a parental council. This reflects the views of Epstein and Sanders (2002) and Borgonovi and Montt (2012) on the importance of parental councils for fostering engagement. Administrators in all schools stress the importance of these councils in promoting collaboration between parents and the school.

Additionally, all school staff in the interviewed schools support the students and help them overcome the problems they face while fostering their learning process. The schools collaborate with local institutions to enhance educational and extracurricular activities, fostering a supportive community and ensuring a well-rounded education for students; similar to the views of Epstein and Sanders (2002) and Borgonovi and Montt (2012). The refugee camp schools engage local social institutions

and operate through development teams to achieve broader educational goals. In contrast, the elite school relies solely on a parental council. This difference stems from the fact that the refugee camp operates as a single compound, with all institutions inside the camp functioning under the UNRWA umbrella. The lower secondary school administrator said:

> The school has a development plan that involves parents from the development team, focusing on academic, social, and school goals. While the parental council addresses student-specific issues, the development team works on broader school initiatives in coordination with the local community. All proposed ideas must align with UNRWA policies and the school's context.

Parental involvement decreases as students progress to higher grades in the elite and refugee camp schools, aligning with the findings of Boonk et al. (2018). In the elite school, the teachers note that this decline may be due to students' growing independence and the specialised nature of subjects that parents may struggle to support. Math teacher for the ninth grade said: "It is difficult for parents to get involved in helping their children with math at this stage, as it requires subject-specific knowledge and specialization."

In addition, socioeconomic challenges limit parental involvement in higher grades, often requiring home visits to address urgent issues. This is practiced by the lower secondary school administrator in cases of serious social problems or student dropout, aligning with Epstein's (2011) recommendations. These challenges are linked to parents' socioeconomic difficulties, similar to Vellymalay (2012), who found that parents with higher SES are more involved in education. Yarrow et al. (2014) also found that parental involvement was four times higher in high-achieving schools. This may be linked to higher levels of education of parents of children in elite schools.

From the schools' perspective, regular communication with parents helps address academic, behavioral, and social issues. In the elite school, problems are minimal and staff actively support students by involving shy children in activities, assigning responsibilities, and providing psychological help. School staff play a key role in fostering student development and emotional support. The Arabic teacher declared: "We involve shy students and those facing difficult situations in activities and assign them responsibilities. At first, they feel embarrassed, but with support and encouragement, they eventually become comfortable."

In the refugee camp schools, however, the challenges are more significant and have a negative impact on student achievement and personality development. Yarrow et al. (2014) and the Palestinian Ministry of Education (2013) found that teachers in low-achieving schools spent more time on classroom management. This could explain the high math achievement of UNRWA schools in NAT 2018, as fifth-grade students recorded the highest scores in math, and ninth-grade students had a mean achievement higher than that of Waqf schools and lower than private schools (Palestinian Ministry of Education, 2018). The lower secondary school administrator in

the refugee camp stated: “The math teacher works like a bee to prepare students for the exam; she works hard with them, even during break time.” Brooks-Gunn and Duncan (1997) and Barry (2018) found that student outcomes are influenced by both teacher characteristics and students’ abilities as school staff across SES levels emphasize the importance of teacher and school support. In elite schools, this fosters student learning and increases academic achievement and autonomy, while in refugee camp schools, it helps prevent dropouts, strengthens learning, and increases academic achievement.

According to all primary school staff, issues such as financial struggles, drug use, and absent fathers significantly affect students. SES plays a crucial role in student behavior and academic outcomes (Kortam, 2018). Students from stable families tend to perform better, while those from divorced or financially struggling families have lower achievement and are at higher risk of dropping out (Zughayna, 2008), and this is similar to the difficult social situation in the refugee camp. Drug addiction, reported to affect 2% to 10% of families, according to the administrator, affects students’ personalities and challenges. Early marriage is a common issue among girls, with many dropping out of school at the age of 15 or 16 as a result of social and economic pressures. School staff reported that when they inform some mothers about their daughters’ academic difficulties, the response is often dismissive; for example, “it’s okay, she’ll be getting married soon.” This stands in contrast to elite schools, where academic achievement and class ranking are highly prioritized, and dropout rates are virtually zero, and aligns with Psaki et al. (2018), who found that marriage is a leading cause of dropout in low-income countries. In addition, students often bear adult responsibilities, such as caring for siblings, which has a negative impact on their academic performance and well-being (Velleman & Templeton, 2016). The researcher also observed children seeking affection from school staff, reflecting their deep emotional need for kindness and support. For example, some students hugged the primary school administrator and told her, “we love you.” Others gathered closely around a teacher, embracing her tightly as they left school at the end of the day, creating a scene that resembled a protective nest.

In the refugee camp schools, home problems such as violence and neglect are common with many children arriving unclean and frequently absent, as the administrator of the primary school declared. This aligns with Kortam (2018), who found similar issues among Palestinian refugees in Lebanon. However, violence and bullying are rare in the refugee schools studied, as reported by school staff and confirmed by the students. This reflects the staff’s compassionate approach and their efforts to understand and manage students’ problems. During school visits, their empathy was evident in both their tone and interactions with the children, as observed by the researcher. This finding contrasts with Kortam (2018), who reported that refugee children in Lebanese camps were exposed to violence at school.

During the break time, the researcher noticed someone bringing sandwiches to the lower secondary administrator. When asked about them, she explained that they were for girls who couldn’t afford to bring their own. The primary school adminis-

trator also mentioned that school staff donate money to buy gifts for all students, ensuring that support is provided to disadvantaged children without hurting their feelings.

Home-based parental involvement differs across socioeconomic settings. In the elite school, parents provide substantial academic support. The administrators in the elite school note that open-minded and cultured parents are more involved and understand their children's needs better. This is consistent with Ferjan and Jereb (2008), who found that parental education has a greater impact on achievement than income does. Dukmak and Ishtaiwa (2015) also support this finding. The social worker in the elite school said: "Generally, more educated parents tend to have a closer relationship with their children compared to those who are less educated or uneducated. However, this does not mean that uneducated parents care any less."

In low-SES schools, despite limited resources, even minimal involvement has a positive impact on students and their achievements. Ali-Rweide (2023), Chen and Gregory (2010), and Gordon and Cui (2012, cited in Boonk et al., 2018), show that parental support strengthens achievement. However, the stress resulting from prioritizing marks and classroom rankings over comprehension is higher in the elite school, which supports the finding by Gonida and Cortina (2014).

In low-SES schools, parental educational support is often limited, as many parents lack educational backgrounds and rely on older siblings or community centers for help. This reflects the findings of Pulmano and Villahermosa (2017) on socioeconomic factors affecting education. Despite challenges, parents in low-SES settings still encourage their children, as found by Vellymalay (2012). In the elite school, parental involvement includes strong academic support. The studies by Walker et al. (2004) and Vellymalay (2012) show that active home-based parental involvement has a positive impact on learning, especially in high-SES contexts.

In elite and refugee schools, staff emphasize the importance of parents seeking advice to support their children's learning, as this improves academic outcomes. Walker et al. (2004) found that parental involvement, especially with well-structured homework, has a positive effect. School staff help by preparing work materials and offering guidance to parents. However, Gonida and Cortina (2014) caution that excessive parental interference can hinder achievement, while fostering autonomy has a more positive influence, depending on family characteristics. Although the lower secondary school administrator declared that approximately 20% of parents ask school staff how to help their kids study, she reported that approximately 15% to 20% of parents are unaware of their children, not only of their academic performance but even of which class they are in.

Controlling forms of parental involvement, such as strict monitoring, are more common in low-SES schools due to social and political concerns, as parents attempt to protect their children from potential threats (Sujarwo et al., 2021). This may also be attributed to a lack of effective communication between parents and children, possibly influenced by parents' mindsets, which are shaped by the challenging socio-economic conditions they experience. Globally, many parents apply academic

pressure, according to the Pew Research Center (2015) and Sujarwo et al. (2021), and this is what students from different SES emphasized. However, studies such as Karbach et al. (2013) and Levpuscek and Zupancic (2009), as cited in Boonk et al. (2018), insist that excessive parental control can negatively affect academic performance.

While parents in both elite and refugee camp schools are committed to supporting their children's education, their involvement differs. Elite school parents tend to be more structured and consistent, supported by stable resources, whereas refugee camp parents face socioeconomic barriers that limit regular engagement. Despite these differences, both groups often put high academic expectations on teachers. Both the elite and refugee camp schools engage parents through activities such as meetings, workshops, and events, fostering a sense of community. This involvement has a positive impact on student achievement by helping teachers better understand home environments, as supported by the Australian Parenting Website (2022). Parental contact through meetings and volunteering is linked to improved achievement (Martinez et al., 2007; You et al., 2016, as cited in Boonk et al., 2018). Studies in the Arab world, such as Alghazo and Alghazo (2015), Ali-Rweide (2023), and Kharphan and Kasmi (2020), confirm this. In contrast, there are other studies that show different results: either negative relationships (Ho, 2010, as cited in Boonk et al., 2018), or no relationship with achievement (Choi et al., 2015; Hayes, 2012; Wang & Sheik-Khalil, 2014, as cited in Boonk et al., 2018), and the results of Sakamoto (2021), who found that school-based parental involvement had no relationship or even a negative relationship with achievement.

In low-SES schools, mothers often argue with teachers and blame them for their children's academic struggles. The primary school administrator said about parents: "They often interfere in matters they do not fully understand. Lacking an educational background, they focus on what they want without recognizing what they need to contribute." The school staff announced that mothers talk with them in an unacceptable way. In the elite school, the administrator also reports frustration with parental interference: "They shouldn't interfere, as they are not educators." Both settings face challenges with parents who lack a clear understanding of the educational process, complicating efforts to support students. This aligns with Gonida and Cortina (2014), who found that excessive parental interference has a negative impact on achievement. Similarly, in Johnson and Hull, (2014); and Phillipson and Phillipson (2012), as cited in Boonk et al., (2018), parental interference did not correlate with student success, especially when educational support was lacking.

The refugee camp schools involve mothers in assessing their children's achievements, enhancing parental satisfaction and engagement. This practice aligns with the findings of the Pew Research Center (2015) that 50% of parents seek more involvement in their children's education. Such collaboration exerts a positive influence on students' outcomes while ensuring balanced parental participation.

Parents were excluded from the study due to logistical constraints and school policies, as well as cultural barriers that could affect openness and honesty. This exclusion was not only due to access, but also to maintain the integrity and reliability of the data. In the cultural context of Jerusalem, especially in conservative or disadvantaged communities, parents might have felt constrained in expressing their true opinions. So, by focusing on teachers, administrators, and students, the study will have more objective insights into parental involvement, as observed and experienced by students and school staff. However, the absence of parents from the interviews, especially since the study focuses on parental involvement, limited the depth of the analysis by excluding their firsthand perspectives.

Moreover, Waqf schools, although they form the largest portion of Palestinian schools in East Jerusalem, were not included in the study due to restrained access. The exclusion of this school type limits the study's ability to present a complete picture of the parental involvement across all school sectors.

In addition, in refugee camp schools, administrators selected students from relatively stable families to participate in the study. This decision was taken to protect the privacy of students whose families were facing serious social or economic challenges. In contrast, the elite school purposely included a few students from challenging backgrounds who struggled academically, despite the overall high SES of the school population. This divergence in sampling reflects ethical considerations and school attitudes, and introduces variation in the types of student experiences represented. As a result, the data from students may underrepresent the most disadvantaged students in refugee settings, which could narrow the lens through which SES disparities are examined.

Another limitation arose when some parents refused to allow their children to participate in the research, and those students were replaced with others. The parents who refused to participate may differ in important ways from those who agreed, perhaps in their level of home- and/or school-based involvement, or the overall home environment.

Finally, social workers in the refugee camp schools were unavailable during the research period; one had resigned, and the other passed away shortly before the interviews. This absence caused a significant limitation, since social workers often serve as critical links between schools and families, especially in disadvantaged communities. Their perspectives could have added depth to the understanding of family dynamics, parental needs, and school-based interventions.

5 Conclusion

This study examined how parental involvement in Jerusalem schools differs across socioeconomic contexts, revealing different patterns of families support to their

children's education and the factors that shape these interactions. Instead of considering a binary perspective on whether parental involvement has a positive or negative effect on student achievement, the findings emphasize that the interaction between home and school is shaped by social, institutional, and personal aspects. Parental involvement such as communication, emotional support, school participation, or home-based activities, is influenced by SES and the structural frameworks provided by school.

The study shows that parental involvement is not stable; it changes across grade levels and differs between elite private schools and refugee camp schools in a disadvantaged society. Schools themselves play a critical role in forming parental involvement, facilitating or limiting, through their policies, communication strategies, and outreach efforts.

Research findings offer practical implications for educators and policymakers. Developing parental involvement in low-SES school communities requires targeted interventions such as accessible and culturally responsive workshops and partnerships with local organizations. Schools serving disadvantaged communities should also receive structural support including trained counselors and social workers to meet students' broader needs. At the policy level, there is a need to develop frameworks that ensure fair and inclusive school–family engagement across all school with different socioeconomic settings and types.

Future studies should involve the voices of parents and expand school sampling to include Waqf schools and vulnerable subgroups. This would provide a more comprehensive understanding of how inclusive and responsive forms of parental involvement can be fostered across diverse educational settings.

References

Alghazo, Y., & Alghazo, R. (2015). The relationship among parental involvement, socioeconomic status, and mathematics achievement in Jordan. *International Journal of Science and Research*, *4*(10), 1306–1311.

Arlosoroff, M. (2017, June 13). Arabs are Israel's new yuppies. *Haaretz*.

Ali-Rweide, T. (2023). Parental involvement in Palestine. *Studia Paedagogica*, *28*(2), 49–71. https://doi.org/10.5817/SP2023-2-3

Baker, E. H. (2014). Socioeconomic status, definition. In W. C. Cockerham, R. Dingwall, & S. R. Quah (Eds.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of health, illness, behavior, and society* (pp. 2210–2214). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118410868.wbehibs395

Barry, A. (2018). Disadvantaged outperforming advantaged students in Saudi Arabia: Factors explaining the odd as a guide for educational leaders. *Journal of Teaching and Teacher Education*, *6*(2), 65. https//doi.org/10.12785/jtte/060201

Boonk, L., Gijselaers, 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

Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies* (OECD Education Working Papers No. 73). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, *7*(2), 55–71. https://doi.org/10.2307/1602387

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Comer, J. P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. Free Press.

Comer, J. P., & Haynes, N. (1997). The home-school team: An emphasis on parent involvement. *Edutopia*. https://www.edutopia.org/home-school-team

Dukmak, S., & Ishtaiwa, F. (2015, January). Factors influencing the academic achievement of students in the preparatory and secondary schools of the United Arab Emirates. *European Journal of Social Sciences*, *46*(2), 132–148.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F.-X. Kaufman, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121–136). De Gruyer.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 407–437). Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Ferjan, M., & Jereb, E. (2008). Social class position as a determinant of educational achievement. *Journal for General Social Issues, (17)* 4, 869–886.

Fisher, Y., & Friedman, I. (2009). Parents and school: Reciprocal relations and involvement. *Dapim*, *47*, 11–40.

Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *84*, 376–396. https://doi.org/10.1111/bjep.12039

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, *15*(1), 117–129.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Israeli National Insurance Institute. (2017). *Poverty and social gaps 2016: Research and Planning Administration, Annual Report*. https://www.btl.gov.il/English%20Homepage/Publications/Poverty_Report/Documents/oni2016-e.pdf

Kaplan Toren, N., & van Schalkwyk, G. J. (2013). *Parental involvement: Practices, improvement strategies and challenges*. Nova Science Publishers.

Kharphan, H., & Kasmi, S. (2020). The family's socio-cultural situation and its relationship with the level of educational attainment of children: A field study on a sample of SKIKDA secondary school pupils. *The Jamea Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, *5*(2), 104–141.

Kortam, M. (2018). Palestinian refugee children: Violence in school and family. *International Sociology*, *33*(4), 486–502. https://doi.org/10.1177/0268580918775889

Kotok, S. (2017). Unfulfilled potential: High-achieving minority students and the high school achievement gap in math. *The High School Journal*, *100*(3), 183–202.

Maimon, A. O. (2019). *The state of education in East Jerusalem: Failing infrastructure* (S. Vardi, Trans.; A. Cohen, Ed.). Ir Amim. http://www.ir-amim.org.il/en

Makewa, L., Role, E., & Otewa, F. (2012). Parental factors affecting academic achievement of grade six pupils in Kisumu City, Kenya. *International Journal of Asian Social Science*, *2*(11), 1984–1997.

Marks, G. N., McMillan, J., Jones, F. L., & Ainley, J. (2000). *The measurement of socioeconomic status for the reporting of nationally comparable outcomes of schooling* [Draft report]. National Education Performance Monitoring Taskforce. Australian Council for Educational Research & Sociology Program, Research School of Social Sciences, Australian National University.

Palestinian Ministry of Education. (2018). *Primary results of the National Assessment Study in Science for fifth and ninth grades in the scholastic year 2017/2018* (Evaluation & Examination Leaflet No. 96). Author.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education. (2013). *Learned lessons from high achievement schools in Palestine* (Measurement and Evaluation Department Publications, No. 45). Author.

Palestinian Ministry of Education and Higher Education. (2017, April). *Education sector strategic plan 2017–2022*. Author.

Perry, L. B., Saatcioglu, A., & Mickelson, R. A. (2022). Does school SES matter less for high-performing students than for their lower-performing peers? A quantile regression analysis of PISA 2018 Australia. *Large-scale Assessment in Education*, *10*, 17. https://doi.org/10.1186/s40536-022-00137-5

Pew Research Center. (2015, December 17). *Parenting in America: Outlook, worries, aspirations are strongly linked to financial situation*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/social-trends/2015/12/17/parenting-in-america/

Psaki, S. R., McCarthy, K. J., & Mensch, B. S. (2018). Measuring gender equality in education: Lessons from trends in 43 countries. *Population and Development Review*, *44*(1), 117–142. https://doi.org/10.1111/padr.12121

Pulmano, P., & Villahermosa, J. (2017, March). *Effects of socioeconomic status towards student's academic achievement in St. Paul's Institute of Technology*. https://www.academia.edu/32198574/Effects_of_Socioeconomic_Status_towards_Students_Academic_Achievements

Sakamoto, J. (2021). The association between parent participation in school management and student achievement in eight countries and economies. *International Education Studies*, *14*(1), 115–129.

Sujarwo, S., Kusumawardani, E., Prasetyo, I., & Herwin, H. (2021). Parent involvement in adolescents' education: A case study of partnership models. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(4), 1563–1581. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6013

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, *28*(4), 473–487. https://doi.org/10.1080/01425690701369525

Symeou, L. (2020). Depicting the landscape of school-family relationship and family-school involvement in Cyprus. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems* (pp. 8–20). Routledge.

Tatarsky, A., & Maimon, O. (2017, September). *Fifty years of neglect: East Jerusalem education* (O. Harber, Trans.; B. Herschaman, Ed.). Ir Amim.

The Australian Parenting Website. (2022). *Involving parents in school*. Raising Children Network. https://raisingchildren.net.au/for-professionals/working-with-parents/communicating-with-parents/involving-parents-in-school

Thompson, B. (2008). Characteristics of parent–teacher e-mail communication. *Communication Education*, *57*(2), 201–223. https://doi.org/10.1080/03634520701852050

Ule, M., & Živoder, A. (2023). "Good" parenting: Parental support in education as a factor in inequality. *Studia Paedagogica*, *28*(2), 11–28. https://doi.org/10.5817/SP2023-2-1

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA). (2023). *Shufat Camp*. https://www.unrwa.org/where-we-work/west-bank/shufat-camp

Velleman, R., & Templeton, L. (2016). Impact of parents' substance misuse on children: An update. *British Journal of Psychiatry*, *22*(2), 108–117. https://doi.org/10.1192/apt.bp.114.014449

Vellymalay, S. K. N. (2012). Parental involvement at home: Analyzing the influence of parents' socioeconomic status. *Studies in Sociology of Science*, *3*(1), 1–6.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after-school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.

Yarrow, N., Abdul-Hamid, H., Quota, M., & Cuadra, E. (2014). *West Bank and Gaza Quality of Teaching in PA School. Learning from local practices: Improving student performance in West Bank and Gaza* [Report No. ACS9460]. World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/493611468321573456/pdf/ACS94600WP0P1435640Box385265B00OUO090.pdf

Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Zughayna, N. (2008). *The effect of the family social circumstances on kids' academic achievement* [PhD thesis]. University of Haj Lakhdar, Batna, Algeria.

Tahani Ali-Rweide
Charles University, Faculty of Education
Myslíkova 7, 110 00 Praha, Czechia
tahaniali01@yahoo.com

Vzdělávání v (pandemické) krizi: Případ „bezděčného“ sensemakingu v koordinaci vzdělávání v základních školách

Eva M. Hejzlarová, Magdalena Mouralová, Štěpánka Volfová

Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Cílem studie je porozumět dynamikám, které ovlivňují koordinaci institucí zapojených do vzdělávání v krizových obdobích. Naším případem je koordinace opatření proti pandemii covidu-19 v základních školách s důrazem na školní rok 2021/2022 tak, jak byla nesena klíčovými institucionálními aktéry. V jádru našeho přístupu je perspektiva sensemakingu – utváření porozumění a jeho proměny v reakci na krizi. Studie specificky využívá koncepty normality a krize a literaturu související se vzděláváním v krizi. Soustředí se na různé významy normality a krize ve výpovědích jednotlivých aktérů, na časovou dimenzi spojenou s krizí a na sebevnímání aktérů a jejich vnímání ostatních. Zvolený výzkumný design instrumentální případové studie čerpá z veřejněpolitických dokumentů a 12 rozhovorů se zástupci různých aktérů lokálního vzdělávacího systému. Z podrobné analýzy dynamik vnímání jednotlivých aktérů a jejich interakce vyvstává plastický obraz utváření politiky v posledním pandemickém roce, kdy se jako podstatné elementy kolektivního sensemakingu ukázaly významy „děti ve školách“, „zvládnutí situace“ a „uznání“. Sledovaný kolektivní sensemaking navrhujeme označit jako „bezděčný“, protože nebyl aktivně moderovaný, ale vznikl jako přizpůsobení se významům MŠMT jakožto aktéra s největší mocí.

Klíčová slova: vzdělávací systém, vzdělávání v ohrožení, sensemaking, normalita, krize, covid-19, případová studie, Česko

Education in (Pandemic) Crisis: Unintentional Sensemaking in the Coordination of Elementary School Education

Abstract: The aim of this study is to examine the dynamics that shape the coordination of institutions involved in education during times of crisis. Our case study analyzes the coordination of measures against the COVID-19 pandemic in elementary schools, with a focus on the 2021/2022 school year and the role of key institutional actors. Central to our approach is the concept of sensemaking – the process of forming and revising understanding in response to crisis. Specifically, we draw on concepts of normality and crisis, as well as scholarship on education in crisis, to investigate how the meanings of individual actors shaped perceptions of crisis and normality, the temporal dimensions of crisis, and both self-perceptions and perceptions of others. The instrumental case study is based on public policy documents and 12 interviews with representatives of institutions within the education system and related actors. A detailed analysis of the dynamics of actors' perceptions and their interactions reveals a vivid picture of policymaking in the final pandemic year, when the meanings of "children in schools," "coping with the situation," and "recognition" emerged as essential elements of collective sensemaking. We describe this collective sensemaking as "unintentional," as it was not actively steered but developed through adaptation to the meanings of the Ministry of Education – the actor wielding the greatest power.

Keywords: education system, education in emergency, sensemaking, normality, crisis, covid-19, case study, Czechia

https://doi.org/10.14712/23363177.2025.9
www.orbisscholae.cz

Vzdělávání v období pandemie covidu-19 se stalo předmětem zájmu mnoha akademických reflexí. Ty přispěly jednak ke vzniku specifického vědění o podobách vzdělávání v pandemickém období 2020–2022 (např. Pokhrel & Chhetri, 2021; z tuzemských např. Švaříček et al., 2020; Walterová, 2022), ale také navázaly na proud „education in emergencies" (dále vzdělávání v krizi), jenž se tradičně nevěnuje tolik krizím souvisejícím s plošným ohrožením zdraví, ale krizím typu válečné konflikty, přírodní katastrofy či střelba ve školách, a studie se často zaměřují na země mimo naši kulturní oblast (Burde et al., 2017; Tarricone et al., 2021). Do tohoto proudu výzkumu, který nyní pokrývá i pandemii covidu-19 (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023; Parveen et al., 2022), se chceme zařadit i my. Nechceme přitom přinést x-tou studii zaměřenou na vzdělávání v pandemii, ale vyjádřit se prostřednictvím našeho případu k obecnějším otázkám vnímání krize a normality v určitém vzdělávacím subsystému – zkoumáme, jakou úlohu může toto vnímání hrát v podmínkách krizového (nebo přesněji ne zcela standardního) vzdělávání.

Naše studie pojímá celé období pandemie, ale specificky cílí na vnímání krize a normality různými institucionálními aktéry vzdělávání v posledním pandemickém školním roce (dále ŠR) 2021/2022 s důrazem na jejich koordinaci. K rozhodnutí vymezit náš výzkumný zájem právě takto nás vedlo několik důvodů:

Prvním je naše zaměření na významovou vrstvu (sensemaking), která hraje v jednání aktérů a v jejich koordinaci v krizi podstatnou roli (Kalkman, 2019). Příběh koordinace politiky nevyprávíme primárně se zájmem např. o nedostatek zdrojů či informační toky, ale skrze to, jakým způsobem vnímali aktéři krizovost, resp. normalitu dané situace. Velká část literatury věnované vzdělávání v krizi se naopak zaměřuje na velmi konkrétní praktikálie (Šalamounová, 2022; Švaříček et al., 2020), které jsou sice důležité (i my se jim ostatně budeme věnovat), ale jejich výskyt je takřka zákonitý (zdroje a informace jsou v krizi úzkým místem vždy), a také jsou často místně i časově specifické, což snižuje jejich obecnější relevanci.

Druhým důvodem je obohacení stávajícího vědění o zaměření na dynamiku vzdělávacího subsystému. V odborné covidové literatuře bývá totiž pozornost věnována typicky jednomu aktérovi (Brion & Kiral, 2022). Vztahy škol s dalšími aktéry jsou sice tematizovány i v některých dalších studiích (Grissom & Condon, 2021; Watson & Singh, 2022), nicméně jsou téměř výhradně nahlíženy jen z perspektivy samotných škol a jejich vedení. Našemu pohledu na vzdělávací subsystém se ze současné covidové literatury nejvíce blíží texty De Vota a jeho kolegů (De Voto et al., 2023; De Voto & Superfine, 2023), na souhru více aktérů se soustředí i některé studie reflektující pandemii prasečí chřipky v letech 2009 a 2010. Ty zdůrazňují potřebu připravenosti a provázanosti mezi plány na národní, regionální a lokální úrovni (Purohit et al., 2018), nekonzistenci v deklarovaných cílech při zavírání škol a také zmatek v opatřeních a z toho plynoucí napětí mezi aktéry (Klaiman et al., 2011) či podstatnou roli krizových plánů škol, předchozí zkušenosti s podobnými situacemi, potřebu flexibility a rovněž důležitost komunity, která se kolem školy soustředí (Stuart et al., 2013). Obecněji pak tyto studie poukazují na napětí mezi školami a ministerstvy školství a zdravotnictví týkající se konkrétních procedur a nákladů.

Třetím přínosem naší studie je, že postihuje málo zmapovanou etapu pandemie. Většina studií reflektujících pandemii covidu-19 se zaměřuje na rané období pandemie, kdy bylo vnímání krize napříč jednotlivými aktéry sdílené nebo blízké a krize byla prožívaná jako intenzivní a bezprecedentní. V námi zkoumaném ŠR 2021/2022 už školy nebyly plošně uzavřeny, karantény nebo uzávěry byly čistě lokálního charakteru a také bylo k dispozici očkování. Na druhé straně pandemie probíhala v plné síle a provoz škol byl poznamenán povinností testovat žáky, absencemi žáků i učitelů a střídáním či kombinací prezenční a distanční výuky. Mimořádná protipandemická opatření byla ve školách zrušena až 18. února 2022. Sledujeme tedy fázi „vychládající krize“, v níž je méně urgence a významové vrstvy jsou nuancovanější. Právě fokus na poslední pandemický ŠR tak nabízí velmi užitečné vědění pro méně globální typy krizí, které vyžadují koordinaci určitého subsystému (podobný případem je příchod ukrajinských uprchlíků do škol na jaře 2022).

V souladu s výše uvedenými bílými místy jsme si pro svoji studii stanovily cíl porozumět dynamikám, které ovlivňují koordinaci aktérů zapojených do vzdělávání v krizových obdobích. Výzkumné otázky pak jsou:

VO1: Jakou nesli jednotliví aktéři vzdělávání zátěž a jak na ni reagovali v období pandemie? V čem byly shody a rozdíly co do intenzity zátěže a rozložení v čase?

VO2: Jak může zaměření na významové vrstvy jednotlivých aktérů vzdělávání pomoci v porozumění těmto shodám a rozdílům (v čase)?

VO3: Jaké závěry z toho vyplývají pro vzdělávání v krizi?

Zodpovězení VO1 kotví naši analýzu včetně dalších interpretací. VO2 na ni přímo navazuje a míří k identifikaci významových vrstev a k porozumění způsobům, jakými se tyto významové vrstvy propisovaly do koordinace aktérů. VO3 pak propojuje naše závěry s širším věděním.

1 Koordinace veřejné politiky v normalitě a krizi

V normálních časech se realizace veřejných politik (včetně té vzdělávací) odehrává zejména v rámci procesu implementace, a to v relativně stabilním prostředí se zavedenými a strukturovanými vztahy mezi aktéry a naplánovanými procesy (Pülzl & Treib, 2017). V dobách, které jsou poznamenány mimořádnými okolnostmi, tradiční implementační proces nahrazuje tzv. krizové řízení (McConnell, 2011), které probíhá v proměnlivém prostředí, kde kromě vnějších charakteristik (např. vypuknutí pandemie) může docházet k částečné destabilizaci samotné implementační struktury. Stejně jako implementace počítá krizové řízení se sdíleným hodnotovým rámcem a s existujícími vztahy mezi aktéry. Krizové řízení může být direktivnější a časově naléhavější, standardní implementační struktura se může zplošťovat, zároveň pak aktérům přiznává větší míru autonomie (Capano & Toth, 2023). V rámci této studie používáme termíny implementace a krizové řízení, pokud chceme zdůraznit specifika těchto procesů, jinak ale používáme pro veřejněpolitické dění zastřešující výraz koordinace (Tarricone et al., 2021).

Klíčovým předpokladem našeho zkoumání je konstruovaná realita, tj. důraz na to, že konání organizací a jednotlivců je vedeno tím, jak si vykládají skutečnost. Významová vrstva – její podoba, způsob kultivace i míra sdílení – je přitom v krizi velmi podstatná. Weickův autorský tým (2005) označuje tento proces sociálního konstruování v krizi jako sensemaking a tvrdí, že nastává ve chvíli, kdy jedinec dostává nesourodé zprávy týkající se činnosti, kterou vykonává, což vyvolává retrospektivní tvorbu hodnověrných významů, které tuto činnost a její budoucí podobu ospravedlňují (pro další pojetí srov. Turner et al., 2023). Sensemaking představuje způsob, jak se jednotlivci i instituce vztahují jak k situaci samotné, tak i ke svým rolím či odpovědnosti vůči ostatním aktérům a případným krokům, které mají vést k překonání krize (Kalkman, 2019).

Utváření nových významů v reakci na nejistou, nejednoznačnou situaci nebo na změnu (Galbin, 2021) přitom je (nebo může být) poměrně dynamické: pro každého aktéra má jinou podobu a zároveň je vyjednáváno v komunikaci s dalšími aktéry. Typickým průběhem je individuální (angl. autonomous) sensemaking na počátku krize a jeho následné nahrazení kolektivním sensemakingem, kdy se mezi aktéry hledá shoda na povaze událostí, rolích a krocích, které je třeba podniknout. Tato shoda přitom není absolutní, ale jen přibližná. Vzhledem ke složitému kontextu, který se v krizi neustále mění, jsou pro kolektivní sensemaking důležité věrohodnost a pochopení, které umožňují pokračování komunikace; kolektivní sensemaking ale nepřináší smazání rozdílů nebo třenic mezi aktéry (Choo, 1996; Weick, 1995, in van der Meer et al., 2017). Pokud není významová vrstva sdílená, vede to k napětí, jak na případu covidového Dánska ukazují Rubin a de Vries (2020). Význam sensemakingu je podtržen tím, že jde o předpoklad vzniku kolektivní improvizace v momentě hledání odpovědí na krizi (Garreau & Adrot, 2009).

V oblasti vzdělávání se perspektiva sensemakingu typicky zkoumá na úrovni jedné instituce, nejčastěji školy (Urquhart et al., 2025; výjimky srov. Henriksen, 2018). Dynamiky sensemakingu zde zahrnují mj. důležitou úlohu lídra, který sensemaking moderuje (tzv. aktivní sensemaking; Ganon-Shilon & Schechter, 2019) a napomáhá tomu, aby se individuální rozumění transformovalo do kolektivního (Coburn, 2005). Zároveň se existující literatura typicky dotýká implementace nějaké změny (např. kurikula) v nekrizovém období; o sensemakingu v kontextu vzdělávání v krizi se toho ví málo (výjimky srov. Murphy & Devine, 2023).

V této studii využíváme rámec sensemakingu pro zkoumání toho, jak aktéři ve vzdělávacím subsystému konstruovali vnímání krize a normality i vnímání sebe sama, svých rolí a vztahů s ostatními aktéry. Analýza sensemakingu se v našem případě opírá o analýzu významů, které se vázaly k prožívání krize, resp. normality.

Krizi přitom rozumíme jako situaci, kdy je vážně narušeno fungování určitého systému či jeho části (Keller, 2017a) nebo kdy vinou exogenní události dojde ke kolektivnímu stresu (Boin & 't Hart, 2022). Z hlediska sensemakingu je pro krizi příznačné, že „stávající způsoby řešení problémů, zdroje a rámce v dané situaci nefungují a… je třeba nově nastavit fungování, a to i za pomoci nových aktérů a myšlenek" (Lukton, 1974, s. 385). Toto chápání, v jehož centru je sensemaking jako

proměna porozumění, pak umožňuje vymezovat krizi vůči normalitě, která ji předcházela a která má po odeznění krize opět nastat, ale také vztahovat ji k novým normám, které budou fungování ovlivňovat v budoucnu.

O normalitě lze hovořit také jako o stavu přiměřeného respektování ustavených systémů hodnot a norem (Keller, 2017b), což připouští existenci normality i v krizi, kdy je fungování sice narušeno, ale zároveň se lidé a instituce nepropadají do chaosu, ale zvládají vyjednávat nové mody fungování. V souvislosti s polykrizí současného světa se hovoří o nové normalitě, pro kterou je typická vleklejší neuspokojivá situace zejména některých sociálních skupin (např. migrantů v rámci tzv. migrační krize); termín nová normalita je ale spojován i s pandemií covidu-19 (Fülöp et al., 2023; Raghavan et al., 2021).

Komplementárně lze koncept krize vymezit i z hlediska časovosti. Krize je v tomto pojetí nahlížena jako určitá intenzita události nebo dění, při které je třeba učinit rozhodnutí, jež bude mít přímý vliv na to, co se bude dít dál (Ramalho, 2021). Podobně – byť za užití jiných termínů – vysvětluje povahu krize Koselleck (2002), když poukazuje na tlak času v krizi a obecnější akceleraci času v moderních dějinách. Arendtová (1985, cit. in Jalušič, 2024) popisuje krizi jako moment rozpojení časové kontinuity a hledání cesty k jejímu scelení. Kontinuita se nicméně ukazuje jen jako jedna z možností, jak časovost zakoušet – v opozici k představě kontinuity stojí detemporalizace (Tarkowska, 2006), která fragmentuje dění na epizody (i zde se krize objevují, ale spíše v podobě nové normalizace).

Předestřený teoretický rámec tedy tvoří koncept sensemakingu, ve kterém se soustředíme zejména na významy související s vnímáním krize a normality u jednotlivých aktérů v daném vzdělávacím subsystému a na dimenzi času. V souladu s touto perspektivou jsme budovaly i dataset a prováděly analýzu.

2 Použité metody a dataset

V našem výzkumu jsme zvolily design instrumentální případové studie (Grandy, 2010), která má ambici zachytit určitý fenomén na podkladu konkrétního případu. Naším fenoménem je sensemaking a jeho dynamika v rámci vzdělávacího subsystému, případ pak definujeme jako koordinaci protipandemických opatření v základních školách během pandemie s důrazem na ŠR 2021/2022 tak, jak byla nesena klíčovými institucionálními aktéry v jednom z krajských měst. Jako klíčové institucionální aktéry jsme určily Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), krajskou hygienickou stanici (KHS), Českou školní inspekci (ČŠI), zřizovatele (město) a základní školy v daném krajském městě. Snažily jsme se přitom realizovat jak rozhovory s vedoucími zástupci daných institucí, tak i tzv. liniovými pracovníky (Lipsky, 1980). Dataset představují následující veřejnepolitické dokumenty:

- *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách* (Česká školní inspekce, 2021a),

- *Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022* (Česká školní inspekce, 2021b),
- *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022* (Česká školní inspekce, 2022),
- *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva* (Česká školní inspekce, 2020; Pavlas et al., 2021),
- *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání* (Vláda ČR, bez data),
- interní (a částečně anonymizované) dokumenty zřizovatele.

Druhá část datasetu sestává z 12 rozhovorů:
- s úřednickými reprezentantkami MŠMT (R1, R2),
- s politickou reprezentantkou zřizovatele (R3),
- s úřednickou reprezentantkou zřizovatele (R4),
- se zástupkyní KHS v kraji zřizovatele (R5),
- se zástupkyní ČŠI v kraji zřizovatele (R6),
- s představitelkami vedení základních škol (R7, R8, R9),
- s učitelkami na 1. stupni (R10, R11, R12).

V rozhovorech jsme se soustředily na činnosti vykonávané v posledním pandemickém roce a v letech předešlých a probíraly s informantkami jejich porozumění specifikům dotčených období. Rozhovory se převážně (až na R2 a R8) konaly prezenčně, většina (kromě R5 a R6) byla nahrána a doslovně přepsána.

Všichni lidé, s nimiž jsme rozhovory realizovaly, vyjádřili s výzkumem informovaný souhlas. Potenciálně komplikovaná nicméně byla anonymizace – nikoli primárně ve vztahu ke čtenářstvu, ale ve vztahu k tomu, že se aktéři mezi sebou znají a některé informace či vyjádření mohou být vnímány citlivě. Z toho důvodu jsme nepoužily citace, které by představovaly jakékoli riziko pro někoho ze zúčastněných. Další opatření, které jsme využily k rozostření identit jednotlivých informantů/informantek, bylo sjednocení jejich genderu na ženský.

V naší studii kombinujeme dvě epistemologické pozice. První výzkumná otázka spadá do realistické tradice a její místo je v oddílu 3. K informacím od aktérů jsme v rámci této tradice přistupovaly kriticky v tom smyslu, že jsme je triangulovaly s dalšími zdroji, ale v principu jsme sdělované informace přijímaly a analyticky je neproblematizovaly. Vzniklý formát označujeme jako kazuistiky, tj. v našem případě shrnutí situace jednotlivých aktérů (Hartl & Hartlová, 2004) tvořené s intencí poskytnout do nich na základě nasbíraných dat vhled. Druhá výzkumná otázka pak spadá do konstruktivistického paradigmatu a je pojednána v oddílu 4. Rozhovory jsme analyzovaly v souladu s interpretativní tradicí (Schwartz-Shea & Yanow, 2013), tj. identifikovaly jsme v přepisech místa odkazující k normalitě a krizi a od nich následně odvozovaly kategorie, které prezentujeme jako významy. Ve výsledku jsme se blíže zabývaly pěti kategoriemi – významy: *děti ve školách*, *návrat k rolím před pandemií*, *zvládnutí situace a dostátí všem požadavkům*, *nestálost prostředí* a *uznání*. V příloze uvádíme ukázku kódování na příkladu jedné kategorie – významu. Kvalitu výzkumu

jsme se dále snažily zajistit shromážděním maxima relevantních dat (dokumentů i rozhovorů), dále jsme data triangulovaly dalšími výpověďmi o období pandemie (srov. Mouralová & Hejzlarová, 2022; Terry & Mouralová, 2025) a v neposlední řadě jsme před finalizací textu provedly member-checking (Švaříček & Šeďová, 2007).

3 Zátěž klíčových aktérů vzdělávání v pandemii z hlediska intenzity a zasazení v čase

Tento oddíl sleduje, jakou zátěž nesli klíčoví aktéři vzdělávacího subsystému během pandemie covidu-19 a jak na ni reagovali. Věnujeme pozornost nejen proměnám v čase (březen 2020–únor 2022 s důrazem na ŠR 2021/2022), ale i rozdílům mezi jednotlivými aktéry.

3.1 Základní školy

V období od března 2020 do června 2021 se školy vypořádávaly se zcela novou situací fyzické nepřítomnosti žáků ve škole, která narušila zaběhlé formy výuky i komunikace. Vznikaly nové agendy, které bylo třeba okamžitě zvládnout: organizace distanční výuky (později též kombinace prezenční a distanční), ovládnutí nových technologií i nových metod výuky, úpravy obsahu učiva, forem výuky i hodnocení žáků. Školy realizovaly i řadu aktivit nesouvisejících se vzděláváním: v prvním období vydávání potvrzení pro čerpání ošetřovného (OČR), v dalších pak evidence nakažených či organizace testování, koordinace s KHS při trasování a reportování nemocnosti a karantén zřizovateli. Mnohdy bylo třeba značné improvizace a vystoupení ze zažitého režimu; nápor práce nebylo možné zvládnout v rámci běžné pracovní doby.

Během celé pandemie školy operují ve vysoce proměnlivém prostředí, což přinášelo požadavek na sledování vládních nařízení, jejich převedení do školní reality a jejich komunikaci s rodiči i učiteli, často i koordinaci se zřizovatelem a dalšími subjekty. Zpoždění instrukcí přinášelo zátěž v podobě spěšného překlápění vládních nařízení do školních politik, ale i náročné komunikace s rodiči:

> My jsme vlastně z mediálního sdělení věděli, že něco bude, o tři, čtyři dny dříve, lidi se nás dotazovali, ale dokud my to nemáme černý na bílým, tak vlastně nemůžeme nic změnit. Takže to bylo, že nás občas jako vystavili tomu, že se pustilo něco do éteru… rodiče volali „vždyť už to má přece bejt takhle!“ … To byly nepříjemnosti, který nám jako tímhlectím způsobovali… To prostě zaměstnalo vedení na celou noc. (R7)

Měnila se i podoba zátěží. V prvním lockdownu na jaře 2020 byla zejména technologická a organizační.

> Ten první rok byl takovej, že jsme se dost všichni v tom plácali, navíc já nejsem úplně jako zběhlá v té počítačové technice, takže de facto mě za pochodu učil syn, jak mám pracovat s Teamsama, podobně asi jako spoustu dalších kolegyň (*smích*), pak jsme měli

> vlastně hned v září… takový kurz a domluvili jsme se, že všichni půjdou přes ty Teamsy. (R10)

Situace ale byla zároveň relativně přehledná a v jistém smyslu mobilizující. V dalších lockdownech ve ŠR 2020/2021 se dostavuje únava: organizaci a technické zajištění měla většina škol již zvládnuté, zátěž nabyla spíše pedagogicko-metodické podoby, ale týkala se i motivace, kdy byli učitelé i žáci unaveni a trpěli nedostatkem kontaktu.

> Ale rozhodně bych to už nechtěla (*smích*). Ten kontakt s těmi dětmi chyběl a je to vidět i na těch dětech. Bylo to náročnější, samozřejmě člověk se zase přizpůsobí, ale… (R10)

Ve ŠR 2021/2022 již nejsou vyhlašovány plošné lockdowny a výuka probíhá primárně prezenčně, i když pro jednotlivé třídy či žáky je v různých obdobích poskytována i distanční či hybridní formou z důvodu karantén a izolací. I v tomto období se objevují nové úlohy: pokrytí hybridních forem výuky a podpora žákům, kteří mají znalostní i sociální deficity, zajišťování plošného testování, evidence výsledků a výjimek z testování, řešení karantén na úrovni jednotlivců a tříd, reportování nemocnosti. Silně zátěžové je vypořádávání se s nejistotou a nejednotností postupů:

> Někdy někdo měl covid, jakože byl otestovanej, že je pozitivní, poslali ho domů, ale třídu neposlali domů. Ale třeba zase jinde, to měli zase jinou třídu, kde prostě byl pozitivní někdo, tak jeho poslali domů a pak vzápětí celou třídu poslali domů… Že jako se v tom člověk nevyznal vlastně. Že jsme vůbec nevěděli, kdy nás pošlou, kdy nás nepošlou… (R12)

První měsíce pandemie jsou velkým zásahem do fungování škol, v druhém ŠR dochází k jisté stabilizaci, ale kvůli neukotvenosti krizového fungování, mnoha změnám a novým úlohám dochází postupně k velkému vyčerpání. Návrat k prezenční výuce ve ŠR 2021/2022 je všeobecně vítán: „Tak my jsme byli vůbec rádi, že děti mohly být ve škole.“ (R8) Nicméně kromě radosti z návratu ke starému a známému se objevuje i řada nových výzev, při jejichž řešení ale školy i učitelé zůstávají leckdy osamocení, neboť jsou individuálně i lokálně podmíněna.

3.2 Zřizovatel

Zřizovatelem škol je v našem případě krajské město, což je zřizovatel v českém kontextu netypicky velký, který zřizuje více škol a disponuje profesionálním úředním aparátem. Pandemie covidu představovala výrazný zásah do jeho práce a vztahu se školami i dalšími subjekty: „Když začal ten covid v roce 2020, tak víceméně to všecko kumulovalo v podstatě jenom přes ten covid, jo. To se dělaly různý věci – zavíraly se školky, školy se omezovaly, nějaký řízení bylo s ředitelama, který by nám dělali určenou školu…“ (R4)

Pandemie přinesla změny v obsahu i rozsahu práce zřizovatele, proměnila se komunikace, v níž se objevili noví partneři (KHS) a nová témata (nejprve uzavření škol a právo na vzdělávání, pak nošení roušek, testování), ale také se zintenzivnila zejména směrem k ředitelům škol. To se netýkalo jen období od března 2020 do června 2021, ale velmi silně i následujícího ŠR. Nové úkoly spojené s testováním a distribucí testů do škol ve ŠR 2021/2022 přinášely i práci zcela mimo rámec běžné činnosti (např. logistika distribuce testů).

> No a hasiči nám to složili… a tam vlastně si jezdily všechny ty školy pro ty svoje testy. Ale tomu ještě předcházelo, že jsme to skládali, že jo, vod těch hasičů z toho nákladáku… do tělocvičny. A pak podle toho distribučního seznamu jsme napočítávali, podle toho, kolik ta jednotlivá škola musela mít těch testů, tak jsme to dávali do těch beden, lepili jsme to, dávali jsme tam cedule… Takže jsme to takhle dělali a bylo to někdy třeba dvakrát do týdne. To byl masakr. Měli jsme i docela vysokou nemocnost na oddělení, tak jsme požádali o pomoc kolegy odjinud. Takže dalo se to, ale bylo to náročný období. (R4)

V obou obdobích je zřizovatel zatížen novými úkoly, některé z nich se sice částečně rutinizují, ale komunikační a koordinační nároky jsou velké. Jako velmi komplikovaný se ukazuje zejména vztah zřizovatel–MŠMT, kdy neprobíhá přímá komunikace, ale zároveň jsou ze strany MŠMT kladeny na zřizovatele nároky v rámci metodických pokynů a nařízení (viz též následující oddíl 3.3 a oddíl 4.2).

3.3 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

V počátečních fázích pandemie byla klíčovým hybatelem politik, včetně těch vzdělávacích, vláda. MŠMT připravovalo podklady pro vládu, snažilo se do opatření promítnout potřeby aktérů ve svém sektoru, komunikovalo o nařízeních zejména směrem ke školám a nastavovalo konkrétní implementační postupy.

V období od března 2020 do června 2021 fungovalo ministerstvo v krizovém režimu, kdy byly využívány silně nestandardní postupy týkající se organizace, komunikace i rychlosti a objemu práce. V této době se objevovaly nové agendy i nové formy a styl práce, konkrétní opatření se vytvářela ve velmi krátkém čase a ve spolupráci řady lidí. Konkrétní obsahy agendy se postupně proměňovaly, jak se měnil horizont uzavření škol a bylo potřeba alespoň základně ukotvit postupy škol v různých situacích:

> Úplně první byly školy zavřený poměrně dost dlouhou dobu, že jo, takže to jsme nemuseli nic, jako jim radit, jak mají fungovat, to jsme jim spíš radili, jak mají řešit tu situaci, když nechodí ty děti do školy, třeba pracovněprávně, to znamená jako, jestli jsou na překážkách ti zaměstnanci nebo jestli můžou dávat home office, jestli můžou úkolovat. Pak jsme řešili hodně, jak má vypadat distanční… To jsme řešili po dobu, co byly ty školy zavřený, když se jako začalo tlačit na to, aby se otevřely, nebo když to vypadalo, že se otevřou, tak to jsme se prostě zeptali ministerstva zdravotnictví… to napsalo nějaký takový jako dvě A4, co by se mělo dít, že by se mělo hodně větrat,

že by třeba měly být malý skupinky nebo něco takovýho, že by se neměly ty skupiny potkávat na chodbách a tak, abysme to přepsali ze zkušenosti tady úředníků, co třeba byli ředitelé škol, do zkušenosti školy. (R2)

Zejména první období covidu měla výrazný mobilizační efekt, který ale postupně oslaboval, jak přicházela únava a pandemie se jevila nekonečná a bezvýchodná.

To první období, prvních pár měsíců, je docela fajn, protože člověk je nabitej, jako že něco musí řešit operativně, to je jako válečný…, ale pak přijde pád po třech měsících, kdy to pořád nekončí a je to pořád stejný, pořád stejně intenzivní, tak tam už jako všichni tady padali na hubu, fakt dělali v neděli večer, o půlnoci a tak. Zastavily se skoro všechny ostatní věci a řešilo se jenom tohleto. V prostředí, který bylo nepředvídatelný, a vlastně nejde udělat nějaké… dobré řešení, tak to bylo frustrující, ale jako dalo se to zvládnout, prostě to bylo třeba rok… a pak ta intenzita jako hodně povolila. (R2)

Komunikační dráhy se nemění jen uvnitř ministerstva, ale i s dalšími aktéry – nově se využívalo (technicky poměrně náročné) posílání přímých instrukcí školám přes datové schránky, MŠMT také vytvořilo krizovou telefonickou linku, kterou obsluhovali běžní zaměstnanci bez komunikačního výcviku.

To bylo hrozně náročný pro kolegy, co tam jako sloužili, protože to byli normální zaměstnanci ministerstva… a oni byli od devíti do tří třeba tam na příjmu, odpovídali přímo těm ředitelům – jako nevím: Nemám tady nějakou izolační místnost, jak to mám vyřešit? Nebo jak mám ráno vyřešit, když přijde 200 dětí najednou? Mám to nějak rozložit a tak? Takže odpovídali na takhle konkrétní dotazy přímo zaměstnanci ministerstva… Taky jsem tam byla jedno dopoledne a bylo to hrozný. (R2)

Toky informací mezi MŠMT a školami se během pandemie výrazně rozšířily a zintenzivnily, se zřizovateli naopak MŠMT v zásadě nekomunikuje. Předpokládá se zprostředkování skrze krajskou strukturu, případně střešní organizace samospráv, ale také skrze školy, které si mají na zřizovateli vyžádat podporu v určitých oblastech.

Co jako vyplývá pro ty obce z toho, ono toho moc většinou nebylo… většinou se školy ptaly, z čeho mají zaplatit třeba, já nevím, nějaký jako hygienický obleky nebo rukavice nebo dezinfekce, tak jsme říkali, no, z prostředků zřizovatele… Pro nás to nebyla věc, kterou museli [zřizovatelé] speciálně řešit. To jsme mysleli, že je pokrytý prostě standardně, že tyhlety provozní náklady hradí zřizovatel. (R2)

Projevuje se tak komplikovaný vztah mezi státní správou a samosprávou. MŠMT např. žádalo zřizovatele o údaje o počtech žáků ve školách, aby mohlo pro školy vydávat opatření a metodické pokyny; ty ale pak zasílalo pouze školám. V těchto dokumentech pak ministerstvo školám sdělovalo, jak je má materiálně zabezpečit zřizovatel, kterého takto nepřímo úkolovalo. To je sice postup byrokraticky správný, ale vztahově ne zcela šťastný.

Zatímco období od března 2020 do června 2021 vykazuje známky krize, ve ŠR 2021/2022 je už provoz MŠMT standardní a vrací se do běžných kolejí. Tento stav byl

podle našich informantek výsledkem pozice Babišovy vlády, která před říjnovými volbami do sněmovny odmítala krizovou rétoriku a z ní vyplývající opatření, a následně Fialovy vlády, která v tomto smyslu pokračovala: „Prostě byla nová vláda, která řekla, že už jsme prostě promořený.“ (R1) Organizace výuky je sice částečně omezena hygienickými nařízeními, ta jsou ale v gesci ministerstva zdravotnictví (MZd). Podmínky výuky nepředstavují systémový problém, kterým by se MŠMT v rámci své agendy zabývalo – zvládání pandemie se stává problémem, který se řeší lokálně. Dynamiku krize od nejintenzivnějšího prvního ŠR přes relativně klidnější ŠR 2020/2021 k ŠR 2021/2022, který byl pandemií takřka nepoznamenaný, dokládá následující citace:

> Psali jsme ty metodiky do těch škol, psali jsme ty zákony nebo připomínkovali jsme ty zákony, který psali kolegové na legislativě, a to pak jako ustalo, to bylo fakt ten první rok nejvíc. Pak se vždycky obrátily materiály z předchozího roku a už se to jenom jako upravovalo, tak ten jakoby objem tý práce byl třeba třetinovej proti tomu prvnímu roku a tenhle školní rok už jsme to neřešili snad skoro vůbec. (R2)

3.4 Česká školní inspekce

Po vypuknutí pandemie ČŠI proměnila náplň své činnosti, upozadila roli kontrolní a soustředila se na monitorování situace a metodickou podporu školám (srov. Česká školní inspekce, 2020, 2021a, 2021b, 2022; Pavlas et al., 2021). Činnost se adaptuje na upravenou podobu výuky (hospitace v on-line výuce) a evidenci a analýzu dat o distanční výuce. Velkou zátěž představuje vypořádávání stížností od rodičů, kterých ČŠI dostává mimořádné množství. Ty se objevují ve všech obdobích pandemie a týkají se zavření škol, nošení roušek, testování, karantén i očkování. To vedlo k intenzivnější komunikaci se zřizovateli škol, která směřovala zejména ke společné podpoře ředitelů potýkajících se rovněž s množstvím rodičovských stížností.

Ve ŠR 2021/2022 se ČŠI ve vztahu k pandemii zaměřuje na nerovnosti ve vzdělávání vzniklé v předchozích dvou školních letech (Česká školní inspekce, 2021b), jinak ale pracuje podobně jako v čase před pandemií – k provádění inspekcí nedostaly krajské inspektoráty žádné zvláštní pokyny. Počítalo se pouze s větší flexibilitou – pokud např. byla škola v čase inspekce silně zasažena pandemií, byla návštěva o několik týdnů odložena (situace byla přirovnána k výskytu chřipkové epidemie nebo k požáru, který sice také může ovlivnit výuku, ale není třeba mu věnovat zvláštní pozornost). Pracovníci inspektorátu chodili do škol osobně, o průběh tzv. hybridní výuky se nezajímali.

3.5 Krajská hygienická stanice

Pozice KHS se během pandemie zásadně proměnila. Z okrajového aktéra, se kterým vzdělávací systém nepřichází pravidelně do kontaktu, se stává aktér, s nímž jsou zejména školy a zřizovatel v každodenním styku, neboť na základě pokynů hlavního hygienika či hlavní hygieničky, resp. MZd, určuje specifická pravidla pro prezenční

výuku, rozhoduje o karanténách, trasuje (potenciálně) nakažené, případně v pozdějších fázích pandemie vydává podklady pro OČR a neschopenky. Pracovníci KHS byli silně zatíženi po celou dobu pandemie, objem práce v některých obdobích mnohonásobně přesahoval normální stav a pro zvládnutí situace bylo třeba mimořádného nasazení.

Pokud byly školy zavřené, nebyla spolupráce KHS se školami nijak intenzivní; výrazně posílila až ve ŠR 2021/2022. KHS kontaktovala školy v rámci trasování a školy naopak hygieně reportovaly aktuální stavy nakažených a pozitivně testovaných a konzultovaly s pracovníky KHS další postup. KHS neměla pravomoc uzavřít celou školu, to bylo v kompetenci ředitele (resp. zřizovatele), nicméně posílala do karantény jednotlivé žáky, skupiny žáků a třídy. Na základě údajů ze škol si pracovníci dotazované KHS vedli evidenci tříd v karanténách na velkých papírových plachtách, aby neztratili přehled. Infrastruktura evidencí přitom byla značně zmatečná a nepřesná.

> Naše rámcová evidence zasažených kolektivů a tříd byla pouze orientační. Někteří ředitelé nás o pozitivních žácích informovali téměř v každou denní, často i večerní dobu, sedm dní v týdnu, ale jiné školy a školská zařízení nás často neinformovaly. Často rodiče naopak neinformovali školy, ty situaci řešily samostatně, uzavíraly třídy… po domluvě se zřizovatelem. A také proto, že se karantény prolínaly tak, že jedna třída (nebo nejbližší rizikové kontakty) byla doma i měsíce a hranice se pro evidenci stíraly. (Elektronická komunikace s R5)

3.6 Porovnání zátěže mezi aktéry

Pandemické období bylo zátěžové pro všechny, nicméně zátěž se v čase měnila a lišilo se i její vnímání různými aktéry. Zatímco v prvních pandemických obdobích do června 2021 byli všichni aktéři vystaveni novým situacím a vyrovnávali se se zátěží spojenou s novými úkoly i nově nastavenými vztahy, ve ŠR 2021/2022 se zátěž rozrůznila – pro lokální aktéry (zřizovatel a KHS) bylo období poměrně kritické, kdy nesli zátěž spojenou se zajišťováním testování, vyhodnocováním nemocnosti a karanténami. Pro aktéry na centrální úrovni (MŠMT a ČŠI) se situace stabilizovala a vrátila víceméně do předpandemického stavu. Ve školách sice byla situace také mimo zaběhnuté koleje (testování, hygienické požadavky, vysoká absence a vypořádávání se se šrámy vzniklými v předchozím období), a přinášela tak jistou zátěž navíc, ale na úrovni vedení škol i učitelů byly deklarovány velká přizpůsobivost a připravenost různorodou zátěž akceptovat. Liší se tedy nejen objem nároků, ale zejména významy, které jim různí aktéři přisuzují, na což se zaměří následující oddíl.

4 Sensemaking aktérů koordinace vzdělávání v pandemii

Z předchozího oddílu vyplynulo, že zátěž i její povaha byly v rozličných fázích pandemie pro různé aktéry rozmanité. Naším dalším analytickým krokem není tyto zátěže

poměřovat, přesně časově ohraničovat nebo popsat jejich materiální příčiny (nedostatek informací, zdrojů apod.). Chceme pandemické období analyzovat z hlediska individuálního sensemakingu jednotlivých aktérů a kolektivního sensemakingu v čase. Specificky se zaměřujeme na to: 1) jaké významy v tomto období aktéři aktualizovali, k jakým významům týkajícím se krize a normality se vztahovali; 2) jakým způsobem vnímali svou roli a úlohu ostatních. Činíme tak s důrazem na poslední ŠR 2021/2022, zohledněna jsou ale i předchozí období pandemie.

4.1 Významy krize a normality u různých aktérů v čase

Ve vnímání ŠR 2021/2022 se ukázal jako velmi silný motiv přítomnosti *dětí ve školách*. Nositelem tohoto významu bylo zejména MŠMT, a to nejen skrze profesionální představitele (R1, R2), ale i politické reprezentanty. Tehdejší premiér Fiala tak deklaroval: „Slíbili jsme, že nebudeme plošně zavírat školy. Nechceme dopustit, aby covid-19 odnesly naše děti.“ (Jadrná, 2021). Vrátit děti do škol bylo prioritou, jak uvádí R1: „Cíl byl co nejvíce ve škole, prostě co nejvíce dětí co nejvíc ve škole.“ Význam *děti ve školách* přitom nutně neznamenal, že pro MŠMT krize končí, návrat dětí do škol představoval i výzvu, která však dopadala zejména na samotné školy. I MŠMT si mohlo ponechat určitý manévrovací prostor pro různé typy intervencí – např. nově nastavit komunikaci se zřizovateli jakožto aktérem, kterého situace katapultovala z periferie do centra dění, nebo sbírat data o absenci žáků a jejím vlivu na výsledky vzdělávání. Ovšem neučinilo tak, protože druhým určujícím významem byl *návrat k rolím před pandemií*, výzva, pomocí níž MŠMT symbolicky udělalo za krizí tlustou čáru: „Z hlediska toho řízení už to vlastně byla rutina nebo standard a my jsme tomu moc času nevěnovali. Určitě ne. Tady nějak před začátkem školního roku jsme updatovali tu metodiku.“ (R2)

MŠMT, které během předchozích dvou školních a krizových let muselo výrazně rozšířit své aktivity směrem ke školám a mělo přímý vliv na vzdělávání, se ve ŠR 2021/2022 znovu stáhlo do své předpandemické role a nechalo pandemii doznívat v režii lokálních aktérů. Z hlediska vnímání normality a krize je MŠMT případem dynamiky normalita–krize–normalita, kdy je období předpandemického normálu narušeno krizí pandemie, po které se v září 2021 vrací zpět do normálu.

Ve stejném duchu pojala ŠR 2021/2022 i celé pandemické období také ČŠI, která školy a dění v nich hodnotila, jako by žádná pandemie neprobíhala. Dle slov zástupkyně krajského inspektorátu (R5) nebylo cílem ČŠI sledovat, jak funguje škola v krizi, ale jak funguje za normálního provozu; za ten bylo přitom považováno fungování před pandemií, ale rovněž ve ŠR 2021/2022.

Význam *děti ve školách* byl podstatný i pro školy – být ve škole znamenalo nejen nebýt na on-line výuce, ale byla to hodnota sama o sobě, zdroj radosti a uspokojení: „Bylo na nich vidět, že jsou jako opravdu všechny ty paní učitelky a páni učitelé spokojeni, že můžou být jako v baráku a nemusí učit on-line.“ (R9)

Ve školách přitom nebyl tento význam provázen významem *návrat k rolím před pandemií*, kdy lze existenci viru v podstatě ignorovat, ale přijetím nové situace,

která přináší nové úkoly (zvládnutí testování, vypořádávání se s rozdíly mezi žáky po distanční výuce, práce na vztazích ve třídách). I vztahy se (staro)nově (pře)uspořádávají, MŠMT a ČŠI (opět) ustupují do pozadí a přichází intenzivnější spolupráce s novými aktéry – se zřizovatelem a KHS.

Dalším významem identifikovaným u škol bylo *zvládnutí situace, dostátí všem požadavkům*, ať už jsou jakékoli. Přestože testování, návazné karantény a konflikty s rodiči jsou něčím, co chod školy poznamenává poměrně výrazně, byla u učitelek i ředitelek patrná tendence vykreslovat situaci bez větších dramat a jako návrat do normálu (přinejmenším v kontextu uplynulých dvou let). Jednak proto, že jsou *děti ve školách*, ale i proto, že součástí normality škol se zdá určitá nestálost prostředí, kdy je třeba akutně řešit jednou pandemii, jindy havárii vody, odchod klíčových učitelů či příchod válečných uprchlíků. Připravenost na neustálé změny a drobné krize je ve školách podle informantek běžná:

> Já si myslím, že my už jsme v tom školství tak přizpůsobiví, že jako tady prostě musíme zvládnout cokoliv… Já si můžu udělat jakoukoliv přípravu na jakýkoliv den a prostě vždycky to přizpůsobit tomu, co ta situace přinese. Jasně, bylo to náročnější, ale muselo se tomu přizpůsobit, no. (R10)

U škol lze tedy pozorovat vnímání krize v prvních dvou pandemických ŠR, kdy absentuje význam *děti ve škole*. Vnímání období po ukončení plošných omezení pak spadá do režimu nové normality, kdy – podobně jako před vypuknutím pandemie – jedna krize střídá druhou. Jejich závažnost se jistě liší, ale školy samy sebe vnímají jako aktéra, který je zvyklý se o sebe postarat a poradit si.

U zřizovatele a KHS je situace výrazně odlišná, ŠR 2021/2022 je zde spjat se zvýšeným objemem práce, která je navíc relativně nová. Pro oba aktéry se nadto jako podstatný parametr krize ukazuje jejich neukotvenost v systému a pobývání na jeho pomyslné periferii – s ostatními aktéry nemají vytvořené stabilní vztahy. Zatímco u KHS to bylo dáno tím, že se vzdělávacím systémem interaguje spíše ad hoc a chyběla jí metodická i symbolická podpora shora, u zřizovatele jde o dlouhodobější stav, kdy nominálně výraznou úlohu hrát má, ale v reálu často nemá dostatečné kapacity a také nejsou jasně nastavené vztahy s MŠMT.

Pro zřizovatele a KHS je podstatné obstát v roli a splnit všechny úkoly, které jim byly určené, a *situaci zvládnout a dostát všem požadavkům*. To lze vyčíst z popisu distribuce antigenních testů:

> A pak podle distribučního seznamu jsme napočítávali, podle toho, kolik ta jednotlivá škola musela mít testů, tak jsme je dávali do beden a lepili jsme tam cedule, pro kterou konkrétní školu ta bedna je… Výzkumnice: No, mně to přijde fascinující, že jako VY, kteří se staráte o ekonomickou stránku věci, jdete a balíte ty krabice… Respondentka: Nebyl kdo… A taky jsme měli jistotu, že to uděláme dobře. Že se pak nezjistí, že někde třeba 200 kusů škole chybělo. (R4)

Zatímco pro školy, se kterou normu *zvládnout situaci* sdílejí, je situace víceméně přijatelná, zřizovatel i KHS prožívají krizový stres, ze kterého není snadná cesta ven a který ani není kompenzován *uznáním* v podobě odpovídající komunikace ze strany MŠMT.

> To [testování – pozn. aut.] opravdu nechali na nás a… řekli: „Tak si to s nima vyřiďte, vy jste zřizovatel.“ Ale pro mě je to [MŠMT – pozn. aut.] pořád národní hráč, který určuje systém vzdělávání, nastavuje ho, ty obce vlastně do něj nezasahují. A když se jim to hodí, tak jsou tady obce, a když se jim to nehodí, tak nás pomíjejí. (R3)

Celé pandemické období je zřizovatelem vnímáno jako výrazně zátěžové a nenormální, ačkoliv i zde dochází k normalizaci některých procesů – např. ustanovení komunikačních kanálů se školami nebo způsobu distribuce testů a sběr evidence ze škol. Jako důležitý je prezentován aspekt upevnění vztahů se školami skrze společně zažívanou krizi: „Myslím si, že jsme se v tomhle sblížili. Že oni [ředitelé] pochopili, že je v tom nenecháme být.“ (R3)

Pro zřizovatele znamená období od března 2020 do února 2022 období setrvalé krize s vrcholem v posledním pandemickém roce, kdy na něm leží odpovědnost rozhodovací a provozní – v tomto ohledu se liší od centrálních a školních aktérů, pro které byl průběh opačný (byť ne zcela symetricky). Zřizovatel v našem případě přitom netouží po návratu k předpandemické normalitě, ale přál by si utvoření nové normality, ve které by měl jednoznačnější pozici. I z této perspektivy se zřizovatel liší od většiny ostatních, kteří se přimykají k minulosti, a nejvíce se blíží představě prožívání krize, která otevírá nové možnosti. KHS je pak aktérem, který se po krizi trvající od března 2020 do února 2022 (stejně jako u zřizovatele s vrcholem v posledním pandemickém roce) posléze vrací do předpandemického normálu.

4.2 Sebevnímání aktérů v krizi a vztahy s ostatními

Při analýze sebevnímání aktérů v krizi a jejich vztahů s ostatními se opřeme o dva významy: *zvládání situace a dostátí požadavkům* a *uznání* – v obou je totiž patrný jak rozměr vnímání dovnitř aktéra (jak jsem zvládal? jak jsem s tím spokojený?), tak i vně (jak zvládali ostatní? mají moje uznání? mám já jejich uznání?). V řadě případů se přitom tyto významy vyskytují současně – uznání jiným aktérem znamená oporu pro sebevnímání daného aktéra:

> Oni [ČŠI – pozn. aut.] dělali jakoby průzkum on-line výuky. Takže tady v tu chvíli byly i hospitace v jednotlivých třídách. Myslim si, že ty výsledky, které tam potom máme, oni nám je ještě příliš nesdělovali, ale, co jsem se s nima potom bavila, tak to vyhodnotili jako, že jsme to udělali velice dobře, a že jsme teda obstáli. (R8)

Zadostiučinění, že krizové období zvládli, jsme zaznamenaly u všech respondentů. Toto pozitivní sebevnímání indikuje, že si každý aktér našel svou vlastní podobu sensemakingu, která ho v prožívání krize určitým způsobem kotvila.

> Ta úřednická práce nemá… tu urgenci v sobě, vlastně skoro naopak… Tady ta urgence byla a na tom ministerstvu jako bylo pár lidí, který to přijímali jako výzvu a brali to tak, že je to potřeba udělat hnedka teďka, a ne někdy v budoucnosti, takže jsme si vyzkoušeli…, jak to může vypadat, když fakt během pár týdnů přijdeme s velmi dobrým, na nějakých datech postaveným návrhem, jak to řešit, včetně toho, že jsme měli zjištěný, já nevím, kapacity PCR testování v tý republice a jejich možnosti navyšování. Jako prostě to byl návrh podle mě skvělej, který vznikl strašně rychle díky zapojení různejch lidí…, který měli ty kompetence zjistit něco ze zahraničí, zavolat těm firmám…, takže byli schopni dát vlastně dobrý, relevantní a rychlý návrh řešení. (R1)

Konkrétní zkušenosti s ostatními aktéry a jejich interpretace se přitom lišily. Někteří zástupci škol hodnotili interakci např. s KHS nebo ČŠI výborně, jiní naopak jako těžkopádnou či problematickou. Typická byla nuancovaná vyjádření, která vyjadřovala kritický názor na konkrétní činy jiného aktéra, ale i pochopení pro specifika a limity jeho pozice. Subsystém koordinace vzdělávání tedy v tomto ohledu vykazuje určitou stabilitu, kdy jsou nespokojenosti a napětí vyvažovány uznáním, ať už v rámci pozice jednoho aktéra, který vnímání vyvažuje, nebo mezi aktéry, kdy se rovnováha tvoří v rámci systému (někdo je kritický, někdo naopak spokojený).

Zvláštní pozornost si pak zaslouží pozice zřizovatele, kterou jsme jako problematickou identifikovaly už v předchozím oddílu. Zřizovatel chce být důležitým aktérem a co se týče sebeobrazu, neliší se od ostatních, formuluje svoje zásluhy a dokladuje zvládnutí situace: „My jsme se do toho ponořili, těm školám jsme dělali jakéhosi metodika, jakýsi ochranný štít. To jsem opravdu chtěla… A myslim si, že jsme se v tomhle sblížili, jo. Že voni jako pochopili, že je v tom nenecháme být.“ (R3)

Zároveň vyjadřuje nespokojenost s tím, jak jeho roli vnímá MŠMT (výňatek z citace v oddílu 4.1: „A když se jim to hodí, tak jsou tady obce, a když se jim to nehodí, tak nás pomíjejí.“). Zřizovatel formuluje frustraci z toho, že pro MŠMT není respektovaným aktérem per se, ale někým, kdo je k podílu na řešení situace vyzván jednak podle uvážení MŠMT (vztah není partnerský), jednak v závislosti na tom, zda je to pro MŠMT výhodné (vztah je zištný). Sensemaking zřizovatele zvýrazňuje potřebu uznání i jeho absenci.

4.3 Shrnutí

V analýze jsme se zaměřily primárně na významy vztahující se ke krizi a normalitě, které jsme identifikovaly ve svědectvích jednotlivých aktérů, dále na dimenzi času a konečně na sebevnímání a vnímání ostatních aktérů.

Zjistily jsme, že prožívání krize a normality jednotlivými aktéry (s důrazem na poslední pandemický ŠR) utvářela různé významy (*děti ve školách*, *návrat k rolím před pandemií*, *zvládnutí situace a dostátí všem požadavkům*, *nestálost prostředí* a *uznání*) a byla součástí různých časových dynamik (normalita–krize–normalita u MŠMT a ČŠI; nová normalita–krize–nová normalita u škol; normalita–krize u zřizovatele a KHS, kde si zřizovatel přeje, aby cílová normalita vypadala jinak než výchozí, a KHS touží po návratu k původní). Podstatným impulzem pro celý systém

vzdělávání bylo přitom rozhodnutí MŠMT považovat ŠR 2021/2022 za normální a nekrizový. Přestože některé materiální aspekty situace (testování, vyšší absence žáků i vyučujících) by krizi nasvědčovaly, hlavní narativ byl jednoznačně opačný a strukturoval další dynamiky koordinace ve vzdělávacím subsystému. Tím, že vedl k upozadění se MŠMT, zároveň zvýznamnil úlohu zřizovatele, pro něhož tato změna znamenala nárůst práce, odpovědnosti a značné vypětí – jinými slovy krizi, již musel zvládnout sám. I když se v daném období aktualizovaly různé významy, rozdíly nebyly tak velké, aby způsobily explicitní konflikt aktérů (typu vzpoura zřizovatelů), který by znemožnil fungování vzdělávacího subsystému.

5 Diskuse

V naší studii jsme vědění z akademického proudu vzdělávání v krizi, který se soustředí na silně zátěžové situace, nasvítily z perspektivy sensemakingu, který je ve vzdělávání zaměřen spíše na adaptaci na běžné veřejněpolitické změny (Coburn, 2005; Urquhart et al., 2025). Pro vzdělávání v krizi plyne z tohoto nasvícení několik podnětů.

Předně jde o zjištění, že na zvládnutí krize neměly v našem případě podíl (krizové) plány na centrální, regionální a lokální úrovni (Purohit et al., 2018) a jejich provázanost, ale aktualizace takových významů, které vedly k individuálnímu i společnému hledání toho, co se má v dané situaci dělat. Absenci přípravy tohoto typu veřejněpolitických dokumentů a různá napětí lze pochopitelně vnímat jako chybu, ale výsledek je zároveň možné vyložit i jako povzbudivý, protože systém nakonec fungoval a ukázal se jako odolný – přizpůsobivý a schopný interagovat mimo vyjeté koleje a s jinými aktéry než obvykle (byť náklady této odolnosti – zejména na úrovni jednotlivců – nejsou malé). Konstatujeme nicméně, že kromě ladění materiálních a informačních toků je pro zvládání krizí podstatná i vztahovost, která se projevila v (částečně) sdílených významech. V návaznosti na to jsme v našem případě mohly pozorovat i improvizaci (Garreau & Adrot, 2009), což považujeme za důležitý příspěvek k diskusi o podobě českých veřejných politik, které zdůrazňují potřebu strategií, ale reálně se jimi neřídí (Hejzlarová et al., 2025).

Dalším přínosem studie je problematizace jasné hranice mezi krizí a normalitou – dokládáme, že přestože jsou vnější znaky reality odlišné od normálu (počet nakažených, nestandardní výuka), mohou někteří aktéři situaci vnímat jako krizovou a jiní nikoli. Literatura reflektující vzdělávání v krizi většinou krizi vymezuje předem, nezabývá se její definicí a vnímáním (srov. Burde et al., 2017; Tarricone et al., 2021), maximálně upozorňuje na vznik nových norem (např. Sato et al., 2023; Tria, 2020; Xie et al., 2020). Naše perspektiva zaměřená na svébytná pojetí jednotlivých aktérů umožňuje lépe porozumět jejich konání a případným napětím mezi nimi, které mají často hlubší kořeny, než je třeba aktuální informovanost. V souvislosti s problematizací krize a normality rovněž upozorňujeme na rozměr časovosti – pro

různé aktéry v průběhu delší krizové události 1) nastávají náročná období v různý čas a 2) liší se i dynamika pohybu mezi normalitou a krizí.

Pro proud sensemakingu ve vzdělávání (ale i pro vzdělávání v krizi) je pak přidanou hodnotou naší studie anatomie jednoho případu kolektivního sensemakingu, a to s následujícími specifiky: není realizován v rámci jedné instituce, ale v rámci subsystému jednoho města (s přesahy do centrální úrovně), odehrává se na relativně delší časové ploše, není případem aktivního sensemakingu (Ganon-Shilon & Schechter, 2019), ale sensemakingu, který nazýváme „bezděčný", protože zde chyběl lídr, který by proces moderoval. Základem dynamiky bylo v našem případě to, že se individuální sensemaking MŠMT stal díky jeho mocenské pozici dominantním a ostatní aktéři na něj reagovali. V dokonalém „zákrytu" s MŠMT přitom byla ČŠI, vnímání krize školami se od tohoto tandemu sice liší, ale je s ním komplementární, a to z důvodu společně silně prožívaného významu *děti ve škole*. Stranou naopak stojí KHS, která nemá s významy týkajícími se vzdělávání mnoho do činění, a zejména zřizovatel. U něj je význam *děti ve škole* také přítomný, ale co do intenzity ho v posledním pandemickém roce přebíjí absentující *uznání*. Pro celý vzdělávací subsystém – s výjimkou zřizovatele a částečně i škol – pak bylo příznačné tíhnutí aktérů k jejich předpandemickým rolím, které potvrzuje gravitační sílu minulosti (Torfing, 2009) a které bylo dalším svorníkem kolektivního sensemakingu. Ke kolektivnímu sensemakingu přispěly vztahy uznání mezi aktéry; naopak ho brzdily neuspokojivé vztahy mezi aktéry mající kořeny v předpandemických dobách, a rovněž odlišné prožívání krize v čase.

Máme-li naše zjištění vztáhnout k tuzemskému vědění, pak naše studie – i přes jinou šíři záběru – částečně zrcadlí závěry Šalamounové (2022), která ukazuje, že decentralizovaná školní řešení krize byla obhajována odkazem na autonomii vyučujících a dočasnost omezení. Podobnou situaci sledujeme v posledním pandemickém ŠR, kdy MŠMT nechává s podobnou argumentací odpověď na náročnou situaci na školách a zřizovatelích s odkazem na lokální charakter pandemie a kdy nastává návrat k rolím jednotlivých aktérů tak, jak fungovaly před pandemií. Zatímco Šalamounová se věnuje spíše centralizovaným řešením a jejich důsledkům, naše studie přináší bližší porozumění tomu, jak mohl vypadat sensemaking v rámci některých škol, kde adaptace na nepřítomnost žáků probíhala bez lídra.

Naše zjištění rovněž rozvíjejí závěry Nyklové et al. (2022), které zkoumaly pandemické řízení v oblasti domácího násilí a identifikovaly nevědění státních institucí, které pozorujeme i v našem případě. Příznačnou souvislostí rámování ŠR 2021/2022 jako normálního ze strany MŠMT jsou chybějící data. Kromě dat uvedených v metodologickém oddílu jsme v počátcích výzkumu sondovaly různé způsoby, jak zjistit rozsah fyzické nepřítomnosti žáků ve škole ve zkoumaném období. Na základě údajů od České správy sociálního zabezpečení (bez data – a, b), Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR (2022a, 2022b) a společnosti Edookit jsme nepřekvapivě zjistily, že absence byly vyšší než v předpandemickém období, ovšem rozsah a podoba dat neumožnily učinit z tohoto poznání samostatnou linku naší studie. Monitorování na různých úrovních přitom probíhalo, k jejich vyhodnocení ale nedošlo. Důvod je

nasnadě: nebyla pro to politická poptávka, protože už mělo jít o normální rok. A tento rok pak byl normální i proto, že chyběla data, která by tento narativ zpochybňovala. Zkušenost daného roku přitom přinesla několik podnětů, které zůstaly ležet ladem: experimenty s různými mody výuky (karantény celé třídy versus karantény menšího počtu žáků a z nich plynoucí hybridní výuka) nebo větší zapojení zřizovatele do chodu škol, které by mohlo ukazovat další cesty spolupráce do budoucna. Toto zjištění lze vztáhnout k politice antikrize (Jalušič, 2024): zatímco v první fázi se vlády horečnatě snažily přijmout opatření k zamezení šíření nákazy a ke kompenzování nerovností, které pandemie nasvítila, později tato energie postupně vyprchala a z krize nevzešly žádné vize nových možností budoucnosti (nebo vzešly jen velmi omezeně). Politika jako by potenciál krize ignorovala, jak je patrné z lakonického konstatování jedné z představitelek MŠMT: „Prostě byla nová vláda, která řekla, že už jsme prostě promořený.“ (R1)

Poslední věcný diskusní bod bychom rády věnovaly rodičům a jejich pozici. Přestože jsme v naší studii rodičům jako neinstitucionálním aktérům pozornost vědomě upřely, do analýzy se nám přesto dostávali, a to jako problematický element – někdo, kdo situaci komplikuje a stěžuje si. Byli tak vnímáni nejen ze strany škol, ale také zřizovatele a KHS. Pokud jsme výše formulovaly, že zřizovatel a KHS se nacházejí na okraji vzdělávacího systému, tak rodiče už jsou za jeho pomyslnou hranicí (srov. Hejzlarová et al., 2021), v pozici neviditelného aktéra (srov. Hejzlarová, 2014), který je s celým systémem silně spojený, ale opomíjený. Dodejme, že podobně považovali situaci posledního pandemického roku za přinejmenším nešťastnou i sami rodiče (srov. Jarkovská, 2021). Vzít rodiče více do hry, vyjasnit jejich pozici, vytvořit a kultivovat komunikační kanály formulujeme jako jednu z dalších výzev – jde o krok směrem k přemýšlení o komunitě a specifickém vědění, které s komunitou souvisí a pomáhá zvládnout krizové situace (srov. Tarricone et al., 2021).

V rámci diskuse bychom rády formulovaly také limity našeho výzkumného přístupu.

Prvním je výběr konkrétního případu, kdy jsme zvolily úroveň krajského města, což je na české poměry velký a netypický zřizovatel. Rovněž jím zřizované školy patří k velkým, a ne zcela typickým, např. tím, že jsou plně organizované. Důvodem pro volbu velkého zřizovatele byla jednak existence profesionálního aparátu, která zajišťuje jistou odbornost a kontinuitu přístupu, což nám umožnilo sledovat vývoj v delším časovém horizontu, a dále nižší riziko kontaminace osobními vazbami aktérů, a tedy sledování systémové perspektivy. Limitem je i to, že kvůli absenci relevantních údajů nejsme schopny určit, jaká je pozice našeho případu v rámci jiných obcí a celé ČR (srov. Yin, 2014). Při výběru škol v rámci města jsme nicméně sledovaly kritérium jejich různorodosti (velikosti na základě počtu žáků) a relevance pro zkoumaný fenomén (míra zasažení pandemií dle hrubé evidence zřizovatele); vnitřní uspořádání případu jsme tedy diverzifikovaly.

Druhým limitem je časový odstup od událostí, které nás zajímaly. Provedené rozhovory se vztahovaly k velmi turbulentnímu období před 12–18 měsíci, kdy mnohdy nebylo snadné si vybavit detaily různých situací. Informantky často mluvily o tom, že se jim různé dění slévá. Tuto komplikaci jsme řešily tím, že jsme zjištění triangulovaly

s jinými výzkumnými rozhovory, které jsme realizovaly v průběhu pandemie. Zároveň to znamenalo, že jsme nebyly schopné získat data, která by umožnila časově nuancovanější rozlišení prožívání jednotlivých informantek nebo přesné zachycení vývoje od individuálního ke kolektivnímu sensemakingu v jedné instituci. Výsledný obraz tedy může působit zavádějícím dojmem homogenity v rámci institucí, jsme nicméně přesvědčeny, že předkládaný systémový pohled má také svou hodnotu.

6 Závěr

Náš případ dokládá, že podstatnými aspekty krize – ať už byla prožívána v jakémkoli úseku pandemického období – jsou znejistění ohledně vlastní role v daném (novém) uspořádání, smyslu konání a s nimi související zvýšený objem práce. Jako podstatné (a příbuzné) aspekty se vyjevily ustálenost vztahů s dalšími aktéry zapojenými do koordinace a vzájemný respekt – tam, kde tyto aspekty chyběly, bylo prožívání krize intenzivnější.

Pandemii covidu-19 český vzdělávací systém přežil a leccos se naučil. Nestalo se tak díky perfektně nastaveným procesům a plánům nebo zvládnuté komunikaci. Zdroje tohoto překlenutí pandemie vidíme zejména v práci jednotlivých aktérů na tvorbě vlastního a posléze kolektivního sensemakingu, který umožnil nutnou koordinaci. Byla by nicméně škoda s tímto reflexi uzavřít. Kromě upozornění na absenci dat a pozici rodičů, které jsme popsaly v diskusi, formulujeme ještě dva podněty pro nadcházející krize.

První se týká kolektivního sensemakingu, který probíhal spíše jakýmsi vnitřním pohybem než jako cílená snaha – nazvaly jsme jej proto „bezděčný“. Rubin a de Vries (2020) ve své pandemické studii nicméně rozhodovatelům doporučují, aby s různými sensemakingy aktivně pracovali: učili se je identifikovat a vyjádřit pro ně pochopení a rovněž používali takové komunikační strategie, které budou citlivé vůči sensemakingu ostatních aktérů. Vykročení tímto směrem bychom za žádoucí považovaly i my – přípravy relevantních strategií nebo výrazný přesun zdrojů nepovažujeme v českém kontextu za reálné, posun v komunikaci (zejména ten mezi jádrem a aktéry na okraji) by nicméně mohl příští krize učinit méně vypjatými.

Druhá výzva vychází z identifikace významů posledního pandemického roku, které spolutvořily smysl konání jednotlivých aktérů. Je jasné, že významy jsou v krizovém období specifické a nelze na ně mít přehnané nároky, ale náš výzkum lze vnímat i jako pozvánku k další analýze toho, jaké významy vlastně český vzdělávací systém drží. Panuje shoda pouze na tom, že děti mají být ve škole? Jak by vypadala koordinace vzdělávání ve chvíli, kdy by byl sdíleným významem třeba zájem o úspěch každého žáka, případně respektující vztahy mezi všemi aktéry? To, jaké významy ve vzdělávacím systému vytváříme a jaké role v souvislosti s nimi různí aktéři plní, pak významně spoluurčí průběh dalších krizí.

Poděkování

Práce na článku byla podpořena z prostředků projektu „Domov jako veřejnělitický nástroj: emotivní dimenze domova v době karanténních opatření COVID-19 v Česku“ (GAČR 21-18033S).

Literatura

Boin, A., & ’t Hart, P. (2022). From crisis to reform? Exploring three post-COVID pathways. *Policy and Society*, *41*(1), 13–24. https://doi.org/10.1093/polsoc/puab007

Brion, C., & Kiral, B. (2022). COVID-19 crisis challenges and management strategies of educational leaders in America. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *8*(4), 170–183. https://doi.org/10.33200/ijcer.943568

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, *87*(3), 619–658. https://doi.org/10.3102/0034654316671594

Capano, G., & Toth, F. (2023). Thinking outside the box, improvisation, and fast learning: Designing policy robustness to deal with what cannot be foreseen. *Public Administration*, *101*(1), 90–105.

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, *19*(3), 476–509. https://doi.org/10.1177/0895904805276143

Česká správa sociálního zabezpečení. (bez data, a). *Přehled vybraných statistických ukazatelů z agend ČSSZ 2017–2019*. https://www.cssz.cz/documents/20143/208838/4Q_2019_Ukazatele_prosinec.pdf/dd368ea8-9da1-6fd6-9351-e20ab311700a

Česká správa sociálního zabezpečení. (bez data, b). *Přehled vybraných statistických ukazatelů z agend ČSSZ 2020–2022*. https://www.cssz.cz/documents/20143/1585525/4%20Ukazatele%20prosinec%202022.pdf/51decdb4-956f-e341-7066-47522d783344

Česká školní inspekce. (2020). *Tematická zpráva – Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS

Česká školní inspekce. (2021a). *Tematická zpráva – Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách*. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdel

Česká školní inspekce. (2021b). *Tematická zpráva – Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022*. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Prubezna-zprava-o-vyrovnavani-nerovnosti-ve-vzdela

Česká školní inspekce. (2022). *Výroční zpráva – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022*. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocni-zprava_2021_2022_everze.pdf

De Voto, C., & Superfine, B. M. (2023). The crisis you can’t plan for: K-12 leader responses and organisational preparedness during COVID-19. *School Leadership & Management*, *43*(4), 369–389. https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2171003

De Voto, C., Superfine, B. M., & DeWit, M. (2023). Navigating policy and local context in times of crisis: District and school leader responses to the COVID-19 pandemic. *Educational Administration Quarterly*, *59*(2), 339–383. https://doi.org/10.1177/0013161X231163870

Fülöp, M. T., Breaz, T. O., Topor, I. D., Ionescu, C. A., & Dragolea, L. L. (2023). Challenges and perceptions of e-learning for educational sustainability in the „new normality era“. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1104633. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104633

Galbin, A. (2021). Sensemaking in social construction of organization. A powerful resource in pandemic context. *Postmodern Openings*, *12*(1), 308–318. https://doi.org/10.18662/po/12.1/262

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, *22*(3), 279–300. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996

Garreau, L., & Adrot, A. (2009). *Sense as a bridge between crisis and improvisation: How people make sense of a crisis to improvise?* (No. 123456789/1129). Paris Dauphine University.

Grandy, G. (2010). Instrumental case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (s. 474–475). Sage.

Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, *50*(5), 315–324. https://doi.org/10.3102/0013189X211023112

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Portál.

Hejzlarová, E. M. (2014). „Neviditelní" aktéři v policy analysis. *Sociální studia*, *11*(1), 109–129. https://doi.org/10.5817/SOC2014-1-109

Hejzlarová, E. M., Mouralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae*, *15*(1), 57–81. https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7

Hejzlarová, E. M., Veselý, A., & Jusić, M. (2025). Czech Republic, Public policy in. In M. van Gerven, C. Rothmayr Allison, & K. Schubert (Eds.), *Encyclopedia of public policy: Living edition*. Springer. https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-3-030-90434-0_154-1

Henriksen, Ø. (2018). Making sense across levels in local school governance: Dialogue meetings between a superintendent and subordinated school leaders. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, *2*(2–3), 119–133. https://doi.org/10.7577/njcie.2752

Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, *13*(2), 118.

Choo, C. W. (1996). The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. *International Journal of Information Management*, *16*(5), 329–340. https://doi.org/10.1016/0268-4012(96)00020-5

Jadrná, A. [ako]. (2021, 24. listopadu). Tuto vlnu koronaviru už nelze zastavit, prohlásil Fiala. Slíbil, že nebude plošně zavírat školy. *iRozhlas*. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-online-aktualne-cesko-petr-fiala-zavirani-skol_2111240931_ako

Jalušič, V. (2024). The politics of crisis and contemporary forms of government. In V. Jalušič, & W. Heuer (Eds.), *What kind of government? Contributions to political science* (s. 95–116). Springer.

Jarkovská, L. (2021. 22. října). Děti a rodiče nemohou opět nést hlavní zátěž proticovidových opatření. *Alarm*. https://a2larm.cz/2021/10/deti-a-rodice-nemohou-opet-nest-hlavni-zatez-proticovidovych-opatreni/

Kalkman, J. P. (2019). Sensemaking questions in crisis response teams. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, *28*(5), 649–660. https://doi.org/10.1108/DPM-08-2018-0282

Keller, J. (2017a). Krize. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Krize

Keller, J. (2017b). Normalita. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Normalita

Klaiman, T., Kraemer, J. D., & Stoto, M. A. (2011). Variability in school closure decisions in response to 2009 H1N1: A qualitative systems improvement analysis. *BMC Public Health*, *11*(1), 73. https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-73

Koselleck, R. (2002). Some questions regarding the conceptual history of „crisis". In R. Koselleck, *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (s. 236–247). Stanford University Press.

Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Lukton, R. C. (1974). Crisis theory: Review and critique. *Social Service Review*, *48*(3), 384–402. https://doi.org/10.1086/643151

McConnell, A. (2011). Success? Failure? Something in-between? A framework for evaluating crisis management. *Policy and Society*, *30*(2), 63–76. https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2011.03.002

Mouralová, M., & Hejzlarová, E. M. (2022). Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie. *Sociologický časopis*, *58*(5), 477–507. https://doi.org/10.13060/csr.2022.027

Murphy, G., & Devine, D. (2023). Sensemaking in and for times of crisis and change: Irish primary school principals and the COVID-19 pandemic. *School Leadership & Management*, *43*(2), 125–144. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2164267

Nyklová, B., Moree, D., & Maufras Černohorská, V. (2022). Nevědění jako faktor v nepravidelné regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19. *Sociologický časopis*, *58*(5), 533–562. https://doi.org/10.13060/csr.2022.034

Parveen, K., Tran, P. Q. B., Alghamdi, A. A., Namaziandost, E., Aslam, S., Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during COVID-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646

Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva.* Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5% 99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133–141. https://doi.org/10.1177/2347631120983481

Pülzl, H., & Treib, O. (2017). Implementing public policy. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (s. 115–134). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315093192

Purohit, V., Kudale, A., Sundaram, N., Joseph, S., Schaetti, C., & Weiss, M. G. (2018). Public health policy and experience of the 2009 H1N1 influenza pandemic in Pune, India. *International Journal of Health Policy and Management*, *7*(2), 154–166. https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.54

Raghavan, A., Demircioglu, M. A., & Orazgaliyev, S. (2021). COVID-19 and the new normal of organizations and employees: An overview. *Sustainability*, *13*(21), 11942. https://doi.org/10.3390/su132111942

Ramalho, W. (2021). Reinterpreting the „times of crisis“ based on the asymmetry between chronos and kairos. *História da Historiografia*, *14*(35), 115–144. https://doi.org/10.15848/hh.v14i35.1733

Rubin, O., & de Vries, D. H. (2020). Diverging sensemaking frames during the initial phases of the COVID-19 outbreak in Denmark. *Policy Design and Practice*, *3*(3), 277–296. https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1809809

Sato, S. N., Condes Moreno, E., Rubio-Zarapuz, A., Dalamitros, A. A., Yañez-Sepulveda, R., Tornero-Aguilera, J. F., & Clemente-Suárez, V. J. (2023). Navigating the new normal: Adapting online and distance learning in the post-pandemic era. *Education Sciences*, *14*(1), 19. https://doi.org/10.3390/educsci14010019

Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes.* Routledge.

Stuart, K. L., Patterson, L. G., Johnston, D. M., & Peace, R. (2013). Managing temporary school closure due to environmental hazard: Lessons from New Zealand. *Management in Education*, *27*(1), 25–31. https://doi.org/10.1177/0892020612468928

Šalamounová, Z. (2022). Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie. *Studia paedagogica*, *27*(1), 35–66. https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2

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

Švaříček, R., & Šeďová, K. (Eds). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
Tarkowska, E. (2006). Zygmunt Bauman on time and detemporalisation processes. *Polish Sociological Review*, *155*(3), 357–374. http://www.jstor.org/stable/41274979
Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). *Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature*. Australian Council for Educational Research. https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0
Terry, Z., & Mouralová, M. (2025). Professional learning community leadership: A Facebook group as a virtual staffroom. *Journal of Pedagogical Research*, *9*(5), 40–57. https://doi.org/10.33902/JPR.202534505
Torfing, J. (2009). Rethinking path dependence in public policy research. *Critical Policy Studies*, *3*(1), 70–83. https://doi.org/10.1080/19460170903158149
Tria, J. Z. (2020). The COVID-19 pandemic through the lens of education in the Philippines: The new normal. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, *1*(1), ep2001. https://doi.org/10.30935/ijpdll/8311
Turner, J. R., Allen, J., Hawamdeh, S., & Mastanamma, G. (2023). The multifaceted sensemaking theory: A systematic literature review and content analysis on sensemaking. *Systems*, *11*(3), 145. https://doi.org/10.3390/systems11030145
Urquhart, C., Cheuk, B., Lam, L., & Snowden, D. (2025). Sense-making, sensemaking and sense making – A systematic review and meta-synthesis of literature in information science and education: An ARIST paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *76*(1), 3–97. https://doi.org/10.1002/asi.24866
Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022a). *Zdravotnictví ČR: Ukončené případy pracovní neschopnosti pro nemoc a úraz 2020*. https://www.uzis.cz/res/f/008409/uppn2020.pdf
Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2022b). *Zdravotnictví ČR: Ukončené případy pracovní neschopnosti pro nemoc a úraz 2021*. https://www.uzis.cz/res/f/008412/uppn2021.pdf
van der Meer, T. G. L. A., Verhoeven, P., Beentjes, H. W. J., & Vliegenthart, R. (2017). Communication in times of crisis: The stakeholder relationship under pressure. *Public Relations Review*, *43*(2), 426–440. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.02.005
Vláda ČR. (bez data). *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání*. https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx
Walterová, E. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on school education: Consequences and challenges. *Annual Review of Comparative and International Education 2021*, *42A*, 107–118. https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042A009
Watson, R., & Singh, U. G. (2022). Support mechanisms utilised by educational leaders during COVID-19: Experiences from the Western Australian public education school sector. *School Leadership & Management*, *42*(5), 457–477. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2116568
Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, *16*(4), 409–421. https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133
Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F.-H. (2020). COVID-19 pandemic – online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, *22*(3), 175–187. https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884
Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

Mgr. Eva M. Hejzlarová, Ph.D. (korespondenční autorka)
katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice
eva.hejzlarova@fsv.cuni.cz

Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.
katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice
magdalena.mouralova@fsv.cuni.cz

Mgr. Štěpánka Volfová
katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova
U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice

Příloha

Ukázky kódování

Ukázky	Kód	Subkategorie	Kategorie
V tu chvíli jako ta agenda byla dostat, jako zkrátit vlastně ty karantény, dostat co nejvíce dětí, aby prostě nebylo, nebylo v karanténách, to bylo ten cíl, o který nám šlo a vlastně víc už… cíl byl co nejvíce ve škole, prostě co nejvíce dětí co nejvíc ve škole. (R1)	Dostat všechny děti do školy, podřizujeme tomu vše ostatní	Děti ve škole jako cíl/priorita	Otevřené školy, děti ve škole
Takže vlastně jako, když jste se ptali „co máme dělat?“, tak ten pokyn byl „jo, udržte školu otevřenou“. (R7)	Udržet otevřenou školu, zajistit možnost být ve škole		
… na tý vládní úrovni samozřejmě ta pedagogická témata jako nebyla vůbec téma, jako tam to bylo jenom, jakože děti jsou ve škole, nejsou ve škole. (R1)	Hlavně dostat děti do školy, jak to tam vypadá, už mimo zájem		
Dostali jsme se do paradoxní situace, kdy nám zavřeli sborovnu, ale nezavřeli nám školu. Vlastně ten stát se k tomu stavil tak, že vlastně ty děti na to mají nárok být v tý škole a že teda musíme zajistit, že tam má být uklízečka a že ta učitelka má učit z domova jako on-line, a tak… (R7)	Zajistit dětem možnost být ve škole, i když je tam nemá kdo učit	Být ve škole jako právo	
Jasně, jako že to bylo obtěžující, ale zase jako vyvážilo to to, že mohly sedět ve škole, a ty děti jsou tady jako mezi sebou. Takže musím říct, že tento rok jako si to velmi užíváme. (R9)	Být ve škole převáží nepříjemnosti, užíváme si, že smíme být ve škole	Být ve škole jako hodnota	
Jako bylo na nich vidět, že jsou jako opravdu všechny ty pani učitelky a páni učitelé spokojeni, že můžou být jako v baráku a nemusí jako učit on-line. (R9)	Jen být ve škole je zdroj uspokojení, být ve škole znamená neučit on-line	Být ve škole jako kontrast k on-line výuce	
R: Voni se, voni jako fakt byli rádi, že aspoň na ten tejden jsou ve škole. T: No, jasně. R: Takže pro ně to bylo jako plus. Jakože prostě dobrý. Chci bejt ve škole. A teda fňukali, že tam nemůžou bejt pořád, no. (R12)	Rotační výuka – děti vítají, že jsou alespoň týden ve škole		
Takže bylo to tak, jak ty školy byly zvyklý, jo, tak jsme se spíš věnovali ten poslední rok tý pedagogický části a návratu těch dětí do toho, jak to jakoby překonat, a doporučením vůči těm školám na úpravu vzdělávacího obsahu po tom návratu těch dětí. (R2)	Návrat k normálu, k tomu, na co jsou školy zvyklé Návrat do škol jako zátěž v podobě vyrovnání se s předchozí nepřítomností	Návrat do školy jako výzva	
Zaplaťpánbůh, že jsme mohli být jako ve škole. (R9)	Smět být ve škole, být ve škole je úleva	Být ve škole jako nesamozřejmost	