



„Už to dál nešlo“ – meziškolní mobilita ve středním odborném vzdělávání zpětným pohledem žáků

PETR HLAĎO, KLÁRA ŠLAPALOVÁ

Abstrakt: Aktuálním problémem ve středním odborném školství je narůstající meziškolní mobilita žáků. **Cílem** studie je proto zjistit příčiny vedoucí k reaktivním non-normativním přestupům žáků na jinou střední školu, dále identifikovat strategie žáků a jejich dopady na meziškolní mobilitu. **Metody:** Zvolen byl kvalitativní přístup s využitím metody ohniskových skupin a polostrukturovaných rozhovorů. Sběr dat proběhl v říjnu 2017 a respondenty bylo 31 žáků, kteří v průběhu svého středoškolského vzdělávání alespoň jedenkrát změnili školu z jiného důvodu, než je změna bydliště. **Výsledky:** Ve studii je zachycena a objasněna meziškolní mobilita žáků jako vývojový proces, jehož kořeny mohou u některých žáků zasahovat až do kariérového rozhodování na základní škole, dále byly popsány dvě kategorie možných příčin meziškolní mobility a především odkryty neefektivní žákovské strategie, které mohou vést k reaktivním non-normativním přestupům na jinou střední školu. V **závěru** jsou nastíněna doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: meziškolní mobilita, non-normativní přestup, reaktivní změna školy, střední odborné vzdělávání.

ÚVOD

Naléhavým problémem českého středního odborného školství je, že se velká část žáků ocitá na střední škole a na oboru vzdělání, které se z různých důvodů po určité době snaží změnit (ČŠI, 2016). Důsledkem jsou narůstající přestupy žáků napříč středními školami. Meziškolní mobilita je rizikovým faktorem nejenom pro žáky měnící školu (Mehana & Reynolds, 2004), negativní dopady může mít rovněž na jejich spolužáky, učitele, školní třídy a školy (Gib-

bons & Telhaj, 2011; Rumberger, 2003). Český pedagogický výzkum se meziškolní mobilitě žáků věnoval spíše sporadicky, mnohdy to byl vedlejší produkt projektů zaměřených na jiná výzkumná témata, a jeho limitujícím společným rysem bylo zaměření na subjekty v základním vzdělávání. Tato situace se však začíná do značné míry měnit a přestupu žáků mezi středními školami začíná být v českém vědeckém diskurzu věnována stále větší pozornost. Jako příklad může sloužit toto monotematické číslo časopisu *Pedagogika*,

v němž se kromě naší kvalitativní studie tomuto tématu věnuje také kvantitativní studie Dvořáka a Vyhňálka (2019).

Podrobný přehled zkoumaných témat a syntézu hlavních empirických poznatků o meziškolní mobilitě přináší ve své přehledové studii Vyhňálek (2016). Z podrobné analýzy 85 zahraničních výzkumných statí vyplynulo, že v rámci výzkumu meziškolní mobility jsou zkoumána různorodá témata (např. potenciální příčiny a důvody přestupu, načasování a frekvence změny školy, dopady meziškolní mobility) s využitím převážně kvantitativního přístupu. Jak upozorňují Dvořák, Vyhňálek a Starý (2016), kvantitativní, mnohdy longitudinální výzkumné designy s velkými rozsahy vzorků, kontrolou vysokého počtu proměnných a propracovanými statistickými postupy vedou sice k řadě „přesných“ poznatků, ale tento přístup nemůže postihnout přechody v jejich detailu a jen málo z nich se zabývá důvody a samotným procesem přestupu. Velká část výzkumů je navíc zaměřena na meziškolní mobilitu žáků v mladším (6–11 let) a starším (12–15 let) školním věku. Pouze 11 analyzovaných studií se věnovalo výhradně mobilitě žáků ve střední a pozdní adolescenci (16–19 let), tj. ve věku kdy se žáci obvykle vzdělávají na vyšších sekundárních školách.

1. VYBRANÉ POZNATKY O MEZIŠKOLNÍ MOBILITĚ

1.1 Vymezení meziškolní mobility

V nejširším významu je jako meziškolní mobilita (MM) označována jaká-

koli změna školy, kterou podstupuje žák v průběhu svého formálního vzdělávání (Dupere et al., 2015). V tomto pojetí MM zahrnuje jak normativní a celé věkové kohortě společné přechody (*tranzice*) z nižšího stupně vzdělávání na vyšší, tak non-normativní přestupy (*transfery*) mimo systémově určené body (srov. Dvořák, Vyhňálek, & Starý, 2016).

V užším pojetí, k němuž se přikláníme i v naší studii, je MM vymežována jako non-normativní přestupy, jež nejsou spojeny s přechodem do vyššího stupně vzdělávání (Rumberger, 2003). Non-normativní podobu přestupů vystihuje definice Dobsonové (2008), přičemž v jejím pohledu jde o jev, kdy žák vstupuje do školy či školu opouští v jiném okamžiku, než je běžné. Obdobně Rumberger et al. (1999) definují MM jako změnu školy, k níž dochází z jiného důvodu než z důvodu přestupu z jednoho stupně do druhého. V jejich pojetí jde o MM, pokud žák začne navštěvovat školu určitého stupně a před jejím řádným ukončením či absolvováním přestoupí na školu jinou.

1.2 Důvody pro přestup na jinou střední školu

V zahraničí velmi často souvisejí přestupy žáků na jinou střední školu se změnou trvalého bydliště (Hanushek, Kain & Rivkin, 2004). V České republice je tzv. rezidenční mobilita příčinou MM pouze u čtvrtiny žáků přestupujících na jinou střední školu (Dvořák & Vyhňálek, 2018), přičemž změna školy je jejím vedlejším a (pravděpodobně) nechtěným



důsledkem. Identifikovat a klasifikovat další příčiny MM se snažila řada zahraničních studií (např. Poblete & Madsen, 2013; Lee & Burkham, 1992). Jejich závěry jsou velmi rozmanité – od rodinných či osobních důvodů přes školní problémy, nespokojenosti žáka či rodičů se vzdělávací institucí až po vyloučení žáka ze studia kvůli špatnému chování nebo školnímu prospěchu.

Někteří autoři rozlišují strategické a reaktivní důvody MM (Gasper, DeLuca & Estacion, 2012). Strategická změna školy je typická tím, že rodiče či žák nejsou ke změně školy ničím nuceni. Zpravidla plánovitě hledají školu novou, která by lépe odpovídala jejich představám a požadavkům. Reaktivní změna školy je determinována negativními faktory souvisejícími se studovanou školou a pro žáky znamená „útek“ z nevyhovující školní situace či školního prostředí, jemuž dávají přednost před aktivním hledáním vhodnějšího řešení (Rumberger et al., 1999).

1.3 Důsledky meziškolní mobility pro žáka

Dříve realizované výzkumy naznačují, že se změna školy může u žáků nepříznivě projevit v jejich vzdělávacích výsledcích, v opakování ročníku či ve vyloučení ze školy (Mehana & Reynolds, 2004). Žáci měnící školy jsou ohroženi rizikem předčasného odchodu ze vzdělávání (Gasper et al., 2012) a nižším dosaženým vzděláním (Haveman, Wolfe & Spaulding, 1991). MM může vést k sociální izolaci (Haynie & South, 2005), resp. k potížím v nava-

zování nových vztahů se spolužáky (Temple & Reynolds, 1999). Žáci přestupující na novou školu mají tendenci uzavírat kamarádství s deviantními spolužáky, což u nich zvyšuje pravděpodobnost problémového, násilného či jiného delikventního chování a zneužívání návykových látek (Gasper, DeLuca & Estacion, 2010). MM je dále asociována s úzkostnými poruchami a depresemi (Pribesh & Downey, 1999).

Grigg (2012) připouští, že uváděné negativní důsledky MM mohou být falešné, tedy že přestup na jinou školu nemá na žáka žádný dopad nebo je jeho vliv nepatrný. Pro některé žáky mohou být důsledky MM naopak pozitivní – změna střední školy vede ke vzdělávání, které lépe odpovídá vzdělávacím potřebám žáka, může mít vyšší kvalitu nebo pro žáka znamená únik z nevhodného školního prostředí (srov. Sharkey & Sampson, 2010).

2. VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem předkládané studie je zmapovat přechod žáků mezi středními školami s důrazem na analýzu příčin, které k němu vedly. Vzhledem k procesualní povaze MM chceme tento jev zachytit rovněž v jeho vývoji, a proto se zaměříme nejenom na samotné příčiny, ale i kontext rozhodování a jeho důsledky. Hledat budeme odpovědi na dvě výzkumné otázky:

- Jaké jsou příčiny vedoucí žáky k reaktivnímu non-normativnímu přestupu na jinou střední školu a jejich širší kontext?



- Jaké strategie žáci volí a jak se tyto strategie promítají do meziškolní mobility?

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

Výstupy prezentované v této studii jsou výsledkem výzkumného šetření s názvem *Důvody žáků pro opakovaný přestup na jinou střední školu*, které bylo iniciováno a institucionálně zaštitěno Odborem školství Jiho-moravského kraje a realizováno Ústavem pedagogických věd FF MU. Při plánování výzkumu jsme se přiklonili k sociálně-konstruktivistickému přístupu. Fenomén MM zkoumáme z perspektivy samotných aktérů – žáků, neboť je považujeme za odborníky na život, který sami žijí (Švaříček, 2005), a domníváme se, že nám jejich pohled na dříve získanou zkušenost umožní odhalit subjektivní pohnutky k reaktivní změně školy.

Jak podotýká Pelikán (2011), velmi často se stává, že badatel přistupuje k řešení určitého problému z pozic platné teorie a vytváří si určitou předběžnou představu o výzkumném poli. Výzkum pak podvědomě směřuje k potvrzení původní předpovědi. Abychom se nestali „zajatci svého očekávání“, ke studiu literatury jsme přistoupili až v průběhu výzkumu.

3.1 Ohniskové skupiny

S ohledem na definované cíle výzkumu a výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní přístup s využitím metody *ohniskových skupin*. Sběr dat proběhl v říjnu 2017, přičemž realizovány byly čtyři ohniskové skupiny s 23 žáky. Každá ohnisková skupina byla složena z 5–7 účastníků.

Vzorek pro studii byl zvolen záměrně, do ohniskových skupin byli zařazeni žáci jak maturitních, tak výučních oborů, kteří v průběhu svého studia alespoň jedenkrát změnili střední školu z jiného důvodu, než kterým je změna bydliště. Žáci splňující kritéria pro zařazení do ohniskových skupin byli vytipováni koordinátory (zástupce ředitele školy nebo jiný pedagogický pracovník školy) na třech středních odborných školách a středních odborných učilištích v Jiho-moravském kraji. Účastníky ohniskových skupin navzájem pojil společný jmenovatel, kterým bylo studium na stejné (nově zvolené) škole. Tito žáci však na danou střední školu obvykle přestoupili z jiné vzdělávací instituce a většina z nich se se změnou vzdělávací instituce rozhodla i pro změnu oboru vzdělání (více informací o respondentech viz tab. 1). Koordinátoři vybrané žáky oslovili, poskytli jim základní informace o výzkumu a zajistili informované souhlasy. Všichni respondenti s účastí na výzkumu souhlasili a měli možnost ji kdykoli bez uvedení důvodů ukončit.

Před sběrem dat bylo vytvořeno tazatelské schéma, jehož otázky směřovaly nejen k reflexi MM, ale i k prospěchu a chování žáka, postojům ke vzdělávání, adaptaci na nové podmínky, využití sociální podpory, odborné poradenské pomoci aj. Ohniskové skupiny se konaly na půdě střední školy, kterou respondenti navštěvovali. Průběh byl zaznamenáván na dvě audiovizuální zařízení a na diktafon. Každá ohnisková skupina trvala 45–60 minut.



3.2 Polostrukturované rozhovory

Ponevadž se v průběhu realizace ohniskových skupin ukázalo, že důvody pro změnu střední školy mohou být osobní a žáci o nich nechtějí hovořit v přítomnosti svých spolužáků, rozhodli jsme revidovat navrženou metodologii – metoda ohniskových skupin byla z tohoto důvodu doplněna o individuální polostrukturované rozhovory. Sběr dat proběhl na čtvrté střední škole koncem měsíce října 2017. Rozhovory byly vedeny s osmi žáky, kteří splňovali kritéria pro vzorkování shodná s ohniskovými skupinami. U rozhovorů nebyla kromě tazatele a respondenta přítomna žádná jiná osoba a rozhovory probíhaly rovněž na půdě školy. Při vedení polostrukturovaných rozhovorů bylo využito stejné tazatelské schéma jako u ohniskových skupin, přičemž každý rozhovor byl nahráván na diktafon a trval 25–35 minut.

3.3 Analýza dat

Záznamy z ohniskových skupin a rozhovorů byly převedeny do textové podoby ve formě doslovné transkripce. Analýza dat z ohniskových skupin a polostrukturovaných rozhovorů byla v prvním kroku provedena za využití *otevřeného kódování* (Strauss & Corbin, 1999) v programu Atlas.ti 7. Abychom mohli identifikovat procesy a jejich produkty a současně porozumět, jak jsou určeny kontextuálními podmínkami, na otevřené kódování navázal druhý krok analýzy dat – *vytváření logických řetězců a konstrukce příčinných*

řetězců (Miles & Huberman, 1994). Jednotlivé izolované události byly spojovány do logicky svázaných řetězců, u nichž jsme dále identifikovali kauzální vazby a časovou posloupnost. Tato analýza proběhla nejprve na úrovni jednotlivých respondentů a následně byla rozšířena na celý vzorek. Pro zobrazování zjištěných relací jsme využili kauzálních sítí, které pomocí grafů vizualizují vztahy mezi konkrétními jevy.

4. VÝSLEDKY

V následujícím textu bude popsán proces přestupu na novou střední školu, který se nám podařilo zachytit v kauzálním modelu (obr. 1). Analytický text využívá techniky vyložení karet, kdy v jednotlivých kapitolách budou podrobně představeny jednotlivé komponenty modelu a jejich kauzalita. V této souvislosti považujeme za důležité upozornit na jeden z limitů prezentovaného výzkumu. Naše poznatky jsou postaveny na výkladu zkoumaných jevů očima samotných aktérů, a tudíž se týkají pouze žáků, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Závěry tedy nelze zobecňovat z individuálních případů na širokou populaci.

4.1 Nedostatek informací aneb Asi jsem se spletl/a...

Důvody, které vedly žáky k přestupu na jinou střední školu, bylo možné identifikovat již na úrovni kariérového rozhodování na konci základní školy („Začalo to na základní škole“). Žáci ve zpětném



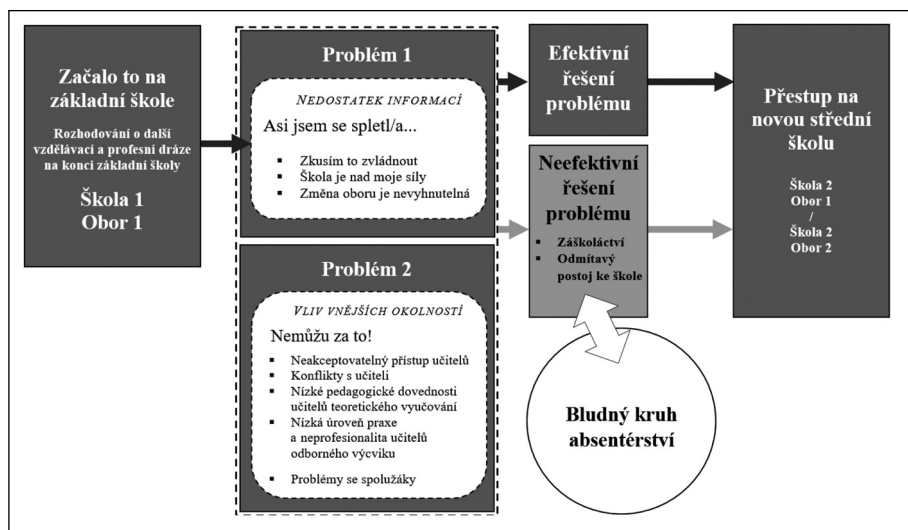
Tab. 1. Informace o sběru dat a charakteristikách respondentů

Typ střední školy	Výzkumná technika	Počet respondentů	Respondenti a studované obory
Škola A (SOU)	Ohnisková skupina 1	7	<i>Adam</i> (H: Lesní mechanizátor → H: Opravář zemědělských strojů) <i>František</i> (H: Autolakýrník → H: Opravář zemědělských strojů) <i>Jiří</i> (H: Obráběč kovů → H: Mechanik opravář motorových vozidel) <i>Roman</i> (H: Kuchař-číšník → H: Opravář zemědělských strojů → L: Mechanik elektrotechnik → H: Mechanik opravář motorových vozidel) <i>Šimon</i> (M: Stavebnictví → H: Opravář zemědělských strojů) <i>Tibor</i> (H: Elektrikář → H: Mechanik opravář motorových vozidel) <i>Tadeáš</i> (H: Automechanik → H: Mechanik opravář motorových vozidel)
Škola B (SOU a SOŠ)	Ohnisková skupina 2	5	<i>Lumír</i> (M: Informační technologie → L: Mechanik elektrotechnik → L: Mechanik elektrotechnik) <i>Otto</i> (L: Mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení → H: Strojní mechanik) <i>Oleg</i> (H: Obráběč kovů → H: Obráběč kovů) <i>Otakar</i> (L: Mechanik informačních technologií → H: Elektromechanik pro zařízení a přístroje) <i>Oliver</i> (M: Strojřemství → L: Mechanik elektrotechnik)
Škola C (SOU a SOŠ)	Ohnisková skupina 3	6	<i>Josef</i> (M: Hotelnictví → H: Truhlář) <i>Julian</i> (M: Strojřemství → H: Strojní mechanik – zámečnick) <i>Leoš</i> (H: Obráběč kovů → H: Strojní mechanik → H: Strojní mechanik – zámečnick) <i>René</i> (L: Tiskař na polygrafických strojích → H: Strojní mechanik – zámečnick) <i>Radoslav</i> (L: Autotronik → H: Truhlář → H: Truhlář) <i>Vendelín</i> (H: Automechanik → H: Strojní mechanik → H: Pokrývač)
	Ohnisková skupina 4	5	<i>Gizela</i> (L: Kosmetické služby – vizážista → H: Instalatér) <i>Luděk</i> (M: Elektrotechnika → H: Instalatér) <i>Maxmilián</i> (M: Obalová technika → L: Technik dokončovacích zpracování tiskovin → H: Umělecký truhlář a řezbář) <i>Marek</i> (M: Moderní informační technologie → M: Logistika → H: Instalatér) <i>Pavel</i> (H: Elektromechanik pro zařízení a přístroje → H: Strojní mechanik – zámečnick)



Škola D (SOU a SOŠ)	Individuální rozhovory	8	<p><i>Dita</i> (K: Všeobecné gymnázium → L: Kosmetické služby) – rozhovor vedla K. Šlapalová</p> <p><i>Joachim</i> (M: Management sportu → H: Kuchař) – rozhovor vedl P. Hlaďo</p> <p><i>Lýdie</i> (M: Sociální činnost → L: Kosmetické služby) – rozhovor vedl P. Hlaďo</p> <p><i>Nikola</i> (M: Sociální činnost → L: Kosmetické služby) – rozhovor vedl P. Hlaďo</p> <p><i>Olářiška</i> (M: Zdravotnické lyceum → L: Kosmetické služby) – rozhovor vedla K. Šlapalová</p> <p><i>Vojtěch</i> (H: Puškař → H: Kuchař) – rozhovor vedla K. Šlapalová</p> <p><i>Vilma</i> (M: Předškolní a mimoškolní pedagogika → H: Kadeřník) – rozhovor vedl P. Hlaďo</p> <p><i>Zita</i> (M: Zdravotnický asistent → M: Hotelnictví) – rozhovor vedla K. Šlapalová</p>
---------------------	------------------------	---	--

* Uváděná jména žáků jsou pseudonymy; H – střední odborné vzdělání s výučním listem, L – střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou, M – střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou, K – všeobecná gymnaziální příprava.



Obř. 1. Proces přestupu na novou školu



pohledu uváděli, že pro své rozhodování neměli dostatek informací a netušili, co je na vybrané střední škole čeká, případně měli vlastní představu utvořenou z neobjektivních informací. *Šlápl jsem trošku vedle, protože jsem nevěděl, co to je, co si pod tím mám představit (Lumír)*. Po přechodu na střední školu či v průběhu jejího studia proto zažívali „rozčarování“ kvůli obsahu studia, jeho náročnosti nebo reálné podobě výkonu zvolené profese, s níž se měli možností důkladněji seznámit až na školní praxi. *Jakmile jsem došla na praxi a viděla, co musím dělat, tak to bylo právě to zlomový. Já jsem tuto práci nemohla dělat, protože mně to bylo nepřijemné a nelíbilo se mi to. Musela jsem se starat o staré lidi, vytírat jim zadek, čistit jim zuby, bylo mi to strašně nepřijemné. (Lydie)*

Žáci si uvědomili, že jejich volba typu střední školy nebo oboru vzdělání nebyla z důvodu nedostatku informací optimální, a ke vzniklému problému přistoupili třemi různými způsoby: 1. snažili se překážky překonat („Zkusím to zvládnout“), 2. na překonání překážek rezignovali („Škola je nad moje síly“), nebo 3. uvědomili si, že zvolenou profesí nechtějí vykonávat („Změna oboru je nevyhnutelná“).

4.1.1 Zkusím to zvládnout

Někteří žáci byli po nástupu na střední školu překvapení učebním plánem a povinností absolvovat vyučovací předměty, o kterých mnohdy již na základní škole věděli, že je nebaží nebo jim nejdou. Obdobné to bylo u školní praxe, jejíž obsah žáci považovali za „utrpení“ nebo ji kvůli nízké úrovni svých schopností ne-

zvládali. Přesto se však sami nebo po poradě s rodiči či na základě jejich naléhání rozhodli v započaté vzdělávací a profesní dráze pokračovat s přesvědčením, že se jim nakonec podaří problémy překonat:

Už ve druháku jsem chtěl odejít, jenomže naši furt: „Zkus to, zkus to.“ Tak jsem šel dál na ty čtyřky a v tom třetáku to šlo hodně těžko. (Šimon)

Já jsem zjistila, co budeme dělat na praxích. No a z toho jsem začala být taková špatná, tak jsem si nejdřív říkala, že to třeba nějak vydržím. (Zita)

Poněvadž se žákům problémy překonat nepodařilo, buď se se souhlasem rodičů rozhodli školu ve vhodném okamžiku změnit („Efektivní řešení problému“), nebo s rodiči dále své problémy nekomunikovali a na nekomfortní situaci reagovali unikem („Neefektivní řešení problému“). Tito žáci přestali na některé vyučovací předměty či na celou výuku docházet.

4.1.2 Škola je nad moje síly

Někteří žáci si zvolili střední školu, která je sice bavila, ale svojí obtížností převyšovala jejich studijní potenciál. *Mě to tam bavilo, akorát ta škola byla těžká (René)*. U některých žáků sehrávali negativní roli i rodiče, kteří měli na svého potomka při kariérovém rozhodování na konci základní školy vysoké nároky a naléhali na něj, aby si zvolil maturitní obor. *Protože u nás je tradice jakože minimálně ta maturita (Joachim)*.

V okamžiku, kdy si žáci (a jejich rodiče) přiznali, že je pro ně studovaná škola příliš náročná, rozhodli se hledat méně náročnou vzdělávací dráhu („Efektivní ře-



šení problému“). Část žáků však své problémy se zvládnutím školních požadavků před rodiči tajila, a jak se většinou subjektivně domnívali, učitelé je kvůli špatným školním výsledkům považovali za líné nebo hloupé. Z uvedených důvodů neměli na střední škole dostatek vnější motivace k tomu, aby své počáteční neúspěchy překonali, což vedlo k narůstajícím problémům se školním prospěchem, na něž reagovali záškoláctvím („Neefektivní řešení problému“). Důsledkem bylo neklasifikování žáka kvůli vysokým absencím či propadnutí z jednoho či více předmětů. Žáci se proto – většinou na poslední chvíli – rozhodli vyhnout reparátu nebo opakování ročníku přechodem na jinou střední školu. *Já jsem tam měl na konci pětku, takže jsem buď mohl opakovat, anebo odejít. Tak jsem odešel. (René)*

4.1.3 Změna oboru je nevyhnutelná

Jinou situaci zažívali žáci, kteří školní požadavky zvládali, skladba vyučovacích předmětů jim vyhovovala a teoretická odborná výuka je dokonce bavila. Jejich problém vyvstal na školní praxi vykonávané v reálném pracovním prostředí. Žáci hovořili o „střetu s realitou“, který jim otevřel oči a vedl k uvědomění si, že zvolenou profesí nejsou schopni nebo ochotni vykonávat. *Byla jsem tam dva roky s tím, že jsem zjistila, že to není nic pro mě, ať už psychicky, tak i fyzicky (Nikola)*. Z uvedených důvodů se tyto žáci rozhodli pro změnu oboru vzdělání a s ním i střední školy („Efektivní řešení problému“) *Ty si myslíš, že tě to bude bavit, a když zjistíš, že ne, tak musíš odejít (Šimon)*. Nebo vhodné řešení

znali, ale problém neřešili a účasti na školní praxi se vyhýbali záškoláctvím nebo se u nich projevil odmítavý postoj ke škole („Neefektivní řešení problému“). *Pak už jsem tam fakt nechtěla chodit (Oldřiška)*.

4.2 Vliv vnějších okolností aneb Nemůžu za to!

Důvody pro přestup na jinou střední školu žáci neviděli pouze u sebe, ale i ve vnějších okolnostech – na straně školy nebo svých spolužáků.

4.2.1 Neakceptovatelný přístup učitelů

Ukázalo se, že pro spokojenost a setrvaní žáka ve škole je důležité, jak se k němu, ke spolužákům či celé školní třídě chovají učitelé. Žáci, kteří se rozhodli kvůli učiteli (nebo více učitelům) ze školy odejít, hovořili o jejich nadřazeném chování, absenci lidského přístupu či respektu, nezájmu učitelů o žáky, podpoře pouze těch žáků, které učitelé považují za šikovné, apod. *Látku vysvětlovali jenom třeba třem čtyřem lidem a neuměli si získat respekt ve třídě (Julian)*. *Učitelka byla tak strašně hnusná, všechnu tu zlost si vylívala na nás (Dita)*. Přístup některých učitelů, očima žáků, hraničil až s „psychickým terorem“, který u nich vyvolával dlouhodobé napětí, stres a manifestoval se řadou psychosomatických obtíží. Obrannou reakcí některých žáků byl odmítavý postoj ke škole. *Já jsem z učitelky měla úplně trauma (Dita)*. *Mě bolelo břicho, když jsem měla jít do školy, bylo to hrozný. No a potom jsem onemocněla. Já si myslím, že jsem onemocněla i z toho stresu.*



(...) *To znamená, že já jsem v pololetí kvůli té nemoci dělala šestnáct „eNek“ [neklasifikovaný předmět]. (Oldřiška)*

4.2.2 Konflikty s učiteli

Dalším důvodem pro odchod žáků ze školy byly konflikty s učiteli. Konflikty s učiteli byly obvykle důsledkem vzájemných nesympatií, nepochopení nebo asertivní reakce žáka na přístup učitele, který žák vnímal jako nepřijatelný. Jak žáci sami nepřímou přiznávali, konflikty s učiteli však vyvolávaly i vývojové charakteristiky běžné pro adolescentní věk, jako jsou egocentrismus, nechuť ke kompromisům, zlehčování nebo úplná ignorace rad učitele, výkyvy v kázní apod. *Bylo to i tím, že já jsem byl trochu divokej, ale učitelé na to neměli. Už těch žáků asi je moc, taky neměli takové nervy. Párkrát prostě nevydrželi, udělali něco špatně, já jsem si to nenechal líbit a byl problém. (Vendelín)* Z výpovědí žáků vyplynulo, že se konflikty s učiteli negativně promítají do toho, jak učitel k žákovi přistupuje ve výuce a jak jej hodnotí.

4.2.3 Nízké pedagogické dovednosti učitelů teoretického vyučování

Někteří žáci jako důvod pro odchod ze střední školy uváděli nízké pedagogické dovednosti učitelů teoretického vyučování či jejich důsledky. Pokud učitel žákům nevysvětloval novou látku tak, aby ji pochopili, nebyl schopen žáky dostatečně zaujmout nebo nadchnout pro svůj předmět, případně uplatňoval výukové metody, které žákům nevyhovovaly, žáci nebyli schopni porozumět látce, měli problémy se zvládnutím učiva nebo se ve vyučování

nudili. *Většina učitelů neuměla zaujmout a ty hodiny byly strašně nudné (Maximilián). Tam fakt některé učitele snad ani nebavilo mluvit, takže si tam něco mumlali. Byly slyšet tak v prvních třech lavicích, ale těch řad tam bylo osm, takže od půlky a dál už jsme skoro nic neslyšeli. (Julian)*

4.2.4 Nízká úroveň praxe a neprofesionalita učitelů odborného výcviku

Pro žáky v naší studii byla velkým tématem kvalita školní praxe a profesionalita učitelů odborného výcviku, kteří ji vedou. Žákům se nelíbí, že si na ní neosvojují dovednosti, které budou potřebovat pro výkon zvolené profese. Žáci uváděli, že museli vykonávat podřadné či pomocné práce a nezřídka se cítili být na praxi svými učiteli vykořisťováni. *A pak nám třeba řekli, ať jdeme umýt auto, jako jim [učitelům], a pak nás za to třeba ještě zdrbali (Adam). Pečovatelky nám dávaly práce, které samy nechtěly dělat, a třeba se nám smály (Ljýdie).* Žáci rovněž pociťovali nedostatek odborné péče, kdy učitel žákům pouze zadal práci a zbytek výuky nebyl na pracovišti přítomen. *Mistr nám zadal práci, kterou jsme neuměli, pak odešel na šest hodin pryč a vrátil se až ke konci vyučování (František).* Jako neakceptovatelné hodnotili, aby učitel přicházel na výuku pod vlivem alkoholu.

4.2.5 Problémy se spolužáky

Negativní výpovědi žáků se netýkaly jen učitelů, ale i spolužáků, resp. klimatu třídy či školy. Víceero žáků uvedlo, že střední školu opustili kvůli špatnému kolektivu ve třídě nebo negativnímu vlivu spolužáků.



Tam vás spolužáci naučí akorát hulit (Tibor). Tam byly rušivé elementy uprostřed hodiny a nedalo se tam učit. Já jsem seděl úplně ve předu a neslyšel jsem učitele. (Vojtěch)

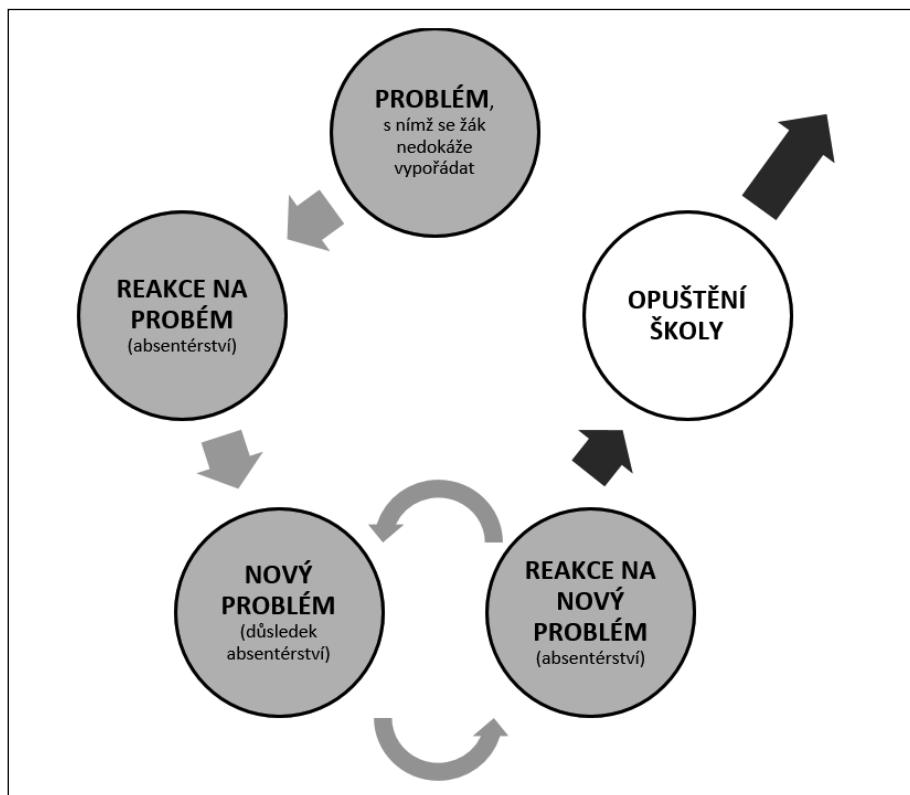
4.3 Efektivní řešení problému

V optimálním případě, když žák zjistil, že je problém na původní střední škole neřešitelný, se snažil o efektivní řešení problému. Po důkladném zvážení a bez

časového stresu se rozhodl pro studium shodného či podobného oboru na nové škole s cílem „neztratit roky strávené ve škole“ nebo se rozhodl pro „revidovanou volbu“ v podobě výběru nového oboru na nové střední škole.

4.4 Neefektivní řešení problému

Značná část žáků své problémy či nespokojenost ve škole řešila maladaptivním



Obr. 2. Bludný kruh absentérství



způsobem – absentérstvím. Kvůli nepřítomnosti ve škole se žáci dostávají do „Bludného kruhu absentérství“ (obr. 2).

Na problém, s nímž se žák nedokáže vypořádat, reaguje absentérstvím. Absentérství se žákům na samém začátku nejeví jako problém, jelikož jeho prostřednictvím dosahují svého cíle – vyhnout se nepříjemné či subjektivně neřešitelné situaci. Výpovědi žáků navíc ukázaly, že v krátkodobé rovině pro ně z absentérství ve škole nevyplývaly žádné problémy či sankce, což vedlo k tomu, že ve svém jednání nadále pokračovali. *Prošlo mně to jednou, prošlo mně to podruhé a pak najednou mně začala naskakovat absence. (Maxmilián)*

V dlouhodobé perspektivě se však důsledky absentérství pro žáka stávají novým problémem. Zvyšující se počet absencí vede k tomu, že si učitel žáka „zaškatulkuje“ jako absentéra. *A pak už jsem vlastně to flákal a už jsem měl špatný známky a učitelky už mně ani nepomáhaly a už šly proti mně (Joachim).* Žák se bojí začít do výuky opět chodit, čímž se navyšuje počet jeho neomluvených hodin a snižuje se pravděpodobnost, že by zvládl požadované školní nároky, které s postupem času narůstají. *Potom už vztah s učiteli byl takový, že se mi do školy spíš i nechťelo kvůli tomu, že jsem tam měl absence (Maxmilián).* Důsledkem je skutečnost, že žák není z jednoho či více předmětů klasifikován nebo z nich propadá, což jedince vede k závěru, že jediným možným řešením je střední školu změnit. *Já k tomu nemám víc co říct (...), ale už to dál nešlo. (Šimon)*

V ideálním případě se žákovi podaří nalézt „volné místo“ na jiné střední škole

dle jeho vlastních preferencí. Výjimkou však nejsou žáci, kteří jsou donuceni školu opustit až na konci letních prázdnin či na počátku nového školního roku a musí se rozhodnout pro jiný než preferovaný obor například z důvodu, že nebyl v daném okamžiku jinou školou nabízen nebo na něm nebyla volná kapacita. Zejména tito žáci jsou ohroženi negativními důsledky reaktivního non-normativního přestupu na jinou střední školu.

Uvedená zjištění dokresluje zkušenost zkoumaných žáků s pomocí ze strany učitelů. Jen malá část z nich měla možnost využít profesionální poradenské podpory od výchovného poradce či jiného poradenského pracovníka, a to jak při prvním rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze na konci základní školy, tak i v průběhu přestupu na jinou střední školu. V některých případech žáci ani nevěděli, že zde tato forma podpory existuje, a nepamatují se, že by jim byla nabídnuta. Téměř všichni žáci, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, shodně uváděli, že na původní střední škole nenalezali oporu ani u třídních učitelů a školu nezajímaly důvody, které je přiměly k odchodu.

DISKUSE A ZÁVĚR

Předložená studie reaguje na aktuální problém českého středního odborného školství, jímž je zvyšující se počet non-normativních přestupů žáků mimo ustálené tranzitorní body, konkrétně na opakované zahajování středoškolského studia v různých oborech vzdělání (ČŠI, 2016). Hlavním záměrem výzkumu bylo pro-



zkoumat fenomén MM pohledem žáků s cílem poznat a rozkrýt příčiny, které u středoškoláků vedou k přestupům mezi středními školami. Přínos naší studie vidíme v tom, že se nám podařilo zachytit a objasnit MM žáků jako vývojový proces, jehož kořeny mohou zasahovat až do kariérového rozhodování na základní škole, a především odkrýt žákovské strategie, které mohou vést k reaktivním non-normativním přestupům na jinou střední školu.

Na základě abstrakce lze primární příčiny MM žáků v naší studii spatřovat ve dvou kategoriích: 1. v nedostatku informací při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze na konci základní školy a 2. ve vnějších okolnostech na straně střední školy nebo spolužáků.

V prvním případě byla MM spojena s neadekvátním kariérovým rozhodováním již v období přechodu mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním. U těchto žáků došlo k chybné volbě úrovně nebo oboru vzdělání kvůli omezeným informacím o obsahu a náročnosti studia nebo nereálným či zkresleným představám o profesi, k jejímuž výkonu jsou na střední škole připravováni. Na rozdíl od Spojených států amerických (z nichž pochází značná část výzkumů MM; srov. Vyhnanek, 2016) a dalších zemí, pro něž je typické, že na úrovni vyšší sekundární školy žáci studují ve všeobecně-vzdělávacích programech, si čeští žáci na konci základní školy volí z nepřebytečné vzdělávací nabídky. Například v roce 2016/2017 střední školy vyučovaly téměř 280 oborů vzdělání a ve stejném školním roce bylo

v 1. ročníku realizováno téměř 5000 škol-oborů (Chamoutová, Vojtěch & Chomová, 2017). Na tomto základě jsme dospěli k závěru, že vysoký stupeň stratifikace vzdělávacího systému a úzce oborově zaměřené vzdělávání společně s neschopností žáků vypořádat se na konci základní školy se dvěma překážkami racionálního kariérového rozhodování, jimiž jsou nedostatek a inkonzistence informací (Gati, Krausz & Osipow, 1996), představují dvě významná rizika reaktivních non-normativních přestupů mezi středními školami.

Možným řešením při současném zachování úzce oborově zaměřeného středoškolského vzdělávání je větší akcent na kariérové vzdělávání žáků na základních školách. Kariérové vzdělávání by mělo být zaměřeno nejen na získávání aktuálních a objektivních informací o vzdělávacím systému a jeho komponentách, o světě práce a jednotlivých povoláních, nýbrž se na základě kariérových teorií (Patton & McMahon, 2014) domníváme, že eliminace nechtěných reaktivních non-normativních přestupů mezi středními školami je možná pouze komplexní přípravou žáků na kariérové rozhodování přesahující rámec „kvalitních“ informací. Žáci by se měli naučit vytvářet si objektivní obraz o sobě, o svých silných a slabých stránkách a dávat svůj self-koncept do vztahu s požadavky vybraných škol a povolání (srov. Lepěňová & Hargašová, 2012). V souvislosti se zjištěním, že někteří žáci mění střední školu nebo obor vzdělání z důvodu nedostatečných či chybných informací o sobě, o obsahu studia, jeho náročnosti nebo reálné

podobě výkonu zvolené profese, je důležité upozornit na skutečnost, že v České republice kromě kariérového poradenství existuje řada on-line nástrojů pro podporu kariérového rozhodování žáků a jejich rodičů (Hlado, 2012). Jako příklad dobré praxe lze uvést Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce (www.infoabsolvent.cz), který na jednom místě umožňuje žákům sebezpoznání (Profitest), přináší potřebné informace o vzdělávací nabídce a trhu práce a prostřednictvím krátkých audiovizuálních materiálů seznamuje s řadou oborů a profesí.

V potaz je však třeba vzít fakt, že na kariérové rozhodování žáků mají zásadní vliv rodiče (Hlado & Ježek, 2018). V naší studii se do MM negativně projevil vliv těch rodičů, kteří požadovali, aby jejich děti vystudovaly obor vzdělání ukončený maturitní zkouškou, aniž by však znali či reflektovali jejich skutečné studijní předpoklady a porovnály je s nároky preferované vzdělávací dráhy. Neadekvátní představy rodičů, přecenění schopností svého dítěte a z toho vyplývající nevhodné ovlivňování z jejich strany zapříčinily chybnou volbu vzdělávací dráhy.

Ve druhém případě vedly žáky k rozhodnutí změnit vzdělávací instituci neakceptovatelné okolnosti na straně střední školy. Náš výzkum poukazuje na to, že kvalita vzdělávání může být skrytou příčinou MM žáků, v čemž se shoduje s poznatky jiných zahraničních studií (Poblete & Madsen, 2013; Lee & Burkham, 1992). K interpretaci je však třeba přistupovat obezřetně, neboť po důkladné analýze dat vidíme neakceptovatelné okolnosti

na straně střední školy nejen jako možný důvod pro odchod žáka ze střední školy, ale i jako copingovou strategii, tj. způsob, jímž si žák racionalizuje svůj přestup na jinou střední školu. Zjednodušeně řečeno, žák se snaží sám sebe zpětně přesvědčit, že „stará“ střední škola a její učitelé „nestáli za nic“. Přesto však lze říci, že střední školy, které chtějí reaktivní MM u svých žáků eliminovat, by měly svoji pozornost kromě systematické práce s rizikovými žáky více zaměřit na kontrolu a zvyšování úrovně kvality realizované výuky a na rozvíjení pozitivního školního klimatu.

Naše studie dále přináší poznatky o tom, jak se žáci s problémy vypořádávali. Když žák zjistil, že je problém na střední škole neřešitelný, v optimálním případě se snažil o efektivní řešení problému, tj. po důkladném zvážení a bez časového stresu se rozhodl pro studium shodného či podobného oboru na nové škole s cílem neztratit roky strávené ve škole, nebo se rozhodl pro revidovanou volbu v podobě volby nového oboru na nové střední škole. U těchto žáků se ukázalo, že MM nelze vnímat pouze jako negativní fenomén, neboť MM pro žáky představovala korektivní mechanismus, jímž se mohli vypořádat s chybnou volbou vzdělávací a profesní dráhy či nepříznivými okolnostmi ve školním prostředí. Respondenti bohužel nebyli schopni explicitně artikulovat pohnutky, jež je vedly k časnému hledání alternativních cest a k adekvátně načasovanému rozhodnutí přestoupit na jinou školu. Získaná data však ukazují, že to byla především otevřená komunikace žáka s rodiči o problémech, které jej trápí,



a ochota rodičů vzniklý problém aktivně řešit. Rodiče tudíž mohou v procesu MM sehrávat jak negativní, tak pozitivní roli. O rodičích žáků z našeho výzkumu však víme velmi málo, neboť kritéria vzorkování byla zaměřena výhradně na charakteristiky žáků, nikoli jejich rodičů. Další výzkum MM doporučujeme zaměřit na rodinné prostředí a rodinné procesy (srov. Hlaďo & Ježek, 2018).

Druhá skupina žáků reagovala na problémy únikem. Dlouhodobá, často neomluvená absence ve škole u nich vedla k neklasifikování z jednoho i více předmětů či k nedostatečným studijním výsledkům a následnému rozhodnutí žáka přestoupit na jinou střední školu. Tento mechanismus lze objasnit frustračním modelem Finna (1989), podle nějž školní neúspěšnost zažívaná žákem-absentérem vede k frustraci a snižování jeho sebevědomí, ústí do negativních postojů ke škole a postupného odpoutání se od školy. V naší studii jsme identifikovali ještě další významný jev. I když se absentérství žáků manifestovalo navenek a bylo poměrně snadno identifikovatelné, podle výpovědí žáků rodiče a učitelé jejich absentérství v počátku přehlíželi či bagatelizovali. Přestože absentérství není jediným faktorem MM a z našich dat nelze učinit závěr, že absentérství vždy předchází MM, poznání a řešení skutečných příčin absence žáků ve vyučování učiteli se ukazují jako potenciální nástroj prevence reaktivních non-normativních přestupů mezi středními školami. Naše studie přináší k absentérství pouze rámcové poznatky, které otevírají prostor pro další výzkum.

LIMITY VÝZKUMU

Závěrem považujeme za důležité upozornit na limity předloženého výzkumu. Jak bylo zmíněno výše, poznatky z naší studie nelze zobecňovat. V souladu s Lincolnovou a Gubou (1985) však předpokládáme, že výsledky jsou do jisté míry přenositelné na kontext shodný s kontextem naší studie. Dalším limitem je, že naše studie byla koncipována jako retrospektivní. Při zpětném konstruování reality žáky mohlo dojít k jejímu zkresení. Zde se ukazuje, že data k MM by bylo vhodnější od respondentů získávat bezprostředně po proběhlých událostech nebo výzkum koncipovat jako longitudinální a sběr dat jako mnohazdrojový. V souvislosti s limity se objevuje také otázka saturace dat. Dosažení saturace dat v našem výzkumu bylo ztíženo volbou metody ohniskových skupin. Z naší zkušenosti můžeme vyvodit závěr, že MM je pro žáky natolik citlivé téma, že o něm jsou ochotni hovořit pouze v „bezpečném“ prostředí. V naší studii se to projevilo např. v tom, že přestože žáci o šikaně výslovně nemluvili, z jejich nepřímých výpovědí lze usuzovat, že se někteří žáci stali obětí šikany a šikana se stala důvodem k jejich odchodu ze školy. Obdobná situace může nastat např. v případě, že je žák donucen opustit střední školu kvůli nějakému deliktu (např. když se dopustil závažného porušení školního řádu). Další kvalitativně orientované výzkumné plány proto doporučujeme koncipovat tak, aby tazatelé mohli s respondenty navázat důvěrnější vztah, který by umožnil identifikovat i „choulostivější“ příčiny změny (opuštění) střední školy, o nichž žáci v našem výzkumu (možná záměrně) hovořili.



LITERATURA

- ČŠI. (2016). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2015/2016*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: Česká školní inspekce.
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: Assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299–314.
- Dupere, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., & Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 51(2), 197–210.
- Dvořák, D., & Vyhňálek, J. (2018). *Student trajectories in a stratified system: Quantitative study of post-socialist secondary schooling*. (Online). Dostupné z <https://eera-ecer.de>.
- Dvořák, D., & Vyhňálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(1), 131–146.
- Dvořák, D., Vyhňálek, J., & Starý, K. (2016). Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: Longitudinální studie rizikového žáka. *Studia paedagogica*, 21(3), 9–39.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2010). Coming and going: Explaining the effects of residential and school mobility on adolescent delinquency. *Social Science Research*, 39(3), 459–476.
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510–526.
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2011). Pupil mobility and school disruption. *Journal of Public Economics*, 95(9–10), 1156–1167.
- Grigg, J. (2012). School enrollment changes and student achievement growth: A case study in educational disruption and continuity. *Sociology of Education*, 85(4), 388–404.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Disruption versus tiebout improvement: The costs and benefits of switching schools. *Journal of Public Economics*, 88(9–10), 1721–1746.
- Haveman, R., Wolfe, B., & Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28(1), 133–157.
- Haynie, D. L., & South, S. J. (2005). Residential mobility and adolescent violence. *Social Forces*, 84(1), 361–374.
- Hlado, P. (2012). Informační zdroje, informace a jejich efektivita při rozhodování žáků středních škol o další vzdělávací a profesní dráze. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2(2), 19–39.
- Hlado, P., & Ježek, S. (2018). Measurement of career-specific parental behaviors perceived by Czech adolescents. *Studia paedagogica*, 23(2), 101–135.
- Chamoutová, D., Vojtěch, J., & Chomová, P. (2017). *Analýza realizované vzdělávací nabídky středních škol*. Praha: NÚV.



- Lee, V. E., & Burkham, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100(4), 420–453.
- Lepešňová, D., & Hargašová, M. (2012). *Kariéra v meniacom sa svete: Kariérová výchova a kariérové poradenstvo pre žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry: The paradigm revolution*. London: Sage.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and system theory: Connecting theory and practice* (3. vyd.). Rotterdam: Sense.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Poblete, G. Z., & Madsen, C. M. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48–62.
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521–534.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21.
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., & Palardy, G. J. (1999). *The educational consequences of mobility for California students and schools*. Berkeley, CA: Policy Analysis for California Education.
- Sharkey, P., & Sampson, R. J. (2010). Destination effects: Residential mobility and trajectories of adolescent violence in a stratified metropolis. *Criminology*, 48(3), 639–681.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R. (2005). Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity U 10* (s. 133–145). Brno: Masarykova univerzita.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (1999). School mobility and achievement: Longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*, 37(4), 355–377.
- Vyhňálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. *Orbis schoolae*, 10(1), 63–96.

doc. PhDr. Petr Hlado, Ph.D.

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
e-mail: hlado@phil.muni.cz

Mgr. Klára Šlapalová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd
e-mail: slapalova@mail.muni.cz



HLAĐO, P., ŠLAPALOVÁ, K. “No other Option” – Inter-School Mobility in Middle Vocational Schooling as Seen with Hindsight by Pupils

One current problem in middle vocational education is the growing number of pupils moving between schools. The study aims to ascertain the reasons behind reactive non-normative moves by pupils to another middle school, and also to identify the strategies of pupils and their effects on inter-school mobility. A qualitative approach was chosen using the methods of focus groups and semi-structured interviews. The collection of the data took place in October 2016 and the respondents were 31 pupils who had changed schools at least once in the course of their middle-school education for a reason other than moving house. In the study inter-school mobility is identified and explored as a developmental process with roots that in the case of some students may go back to career decisions made at basic school. Two categories of possible reasons for inter school mobility are described and there is discussion of identified ineffective pupil strategies that can lead to reactive non-normative moves to another middle schools. Recommendations for teacher practise are outlined in the conclusion.

Keywords: *inter-school mobility, non-normative transfer, reactive change of school, middle vocational education.*