

Fakulta sociálních studií

Masarykova univerzita

Katedra sociální politiky a sociální práce

Lukáš Kouba

KOFOEDOVA ŠKOLA

Seminární práce

SPP124 Služby projekty a práce s nezaměstnanými

V Hradci Králové, 30. 4. 2006

Úvod

Kofoedova škola (dále jen Škola) je nestátní neziskovou organizací, která se soustředí na cílovou skupinu nezaměstnaných, na jejich aktivizaci v období bez placené práce a posilování jejich sebedůvěry ve vlastní kompetence – primárně tedy na obnovování důvěry nezaměstnaných ve vlastní návrat do zaměstnání. Ústředním principem instituce je poskytovat „pomoc k svépomoci.“ Nezaměstnaní účastníci se programů Školy jsou proto důsledně označováni nestigmatizujícím a motivujícím oslovením studentů. Myšlenka kombinující přístup sociální práce a sociálně-pedagogické metody vyučování vznikla už na konci dvacátých let minulého století v dánské Kodani. Svou činnost v České republice zahájila Škola 12. 12. 2002 pod patronací Slezské diakonie, od roku 2004 existuje jako samostatné občanské sdružení. V současnosti, tedy tři roky od zahájení projektu, je na našem území již pět fungujících poboček školy a o zřízení dalších se uvažuje.¹

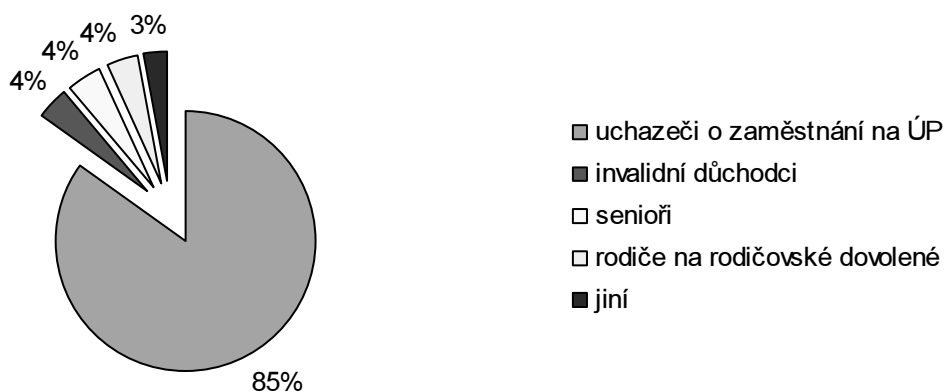
1) Cílová skupina Kofoedovy školy a její postavení na pracovním trhu

Vymezení cílové skupiny, na kterou se Škola zaměřuje, je velmi široké. Program je určen všem osobám, které nemají placené zaměstnání. Jedná se tedy především o nezaměstnané registrované na Úřadech práce, ale také o ostatní dlouhodobě nezaměstnané, o osoby v invalidním důchodu, starobním důchodu, na rodičovské dovolené, osoby trvale pečující o blízkou osobu, ale také o žadatele o azyl. Všem těmto skupinám hrozí v důsledku jejich situace ztráta důvěry ve vlastní schopnosti a také sociální izolace a vyloučení. V rámci ideologie Školy není pojem práce chápán jen v čistě ekonomickém smyslu, tedy jako placené zaměstnání, ale také jako základní lidská aktivita nezbytná k uspokojení individuálních a sociálních potřeb. (Bubová 2002) Pravidelně provozovaná práce, třeba jen jako soukromé zahrádkářství, strukturuje život člověka. Její absence vede ke zpochybnění důvěry ve vlastní užitečnost, schopnosti a ke ztrátě dlouhodobější životní perspektivy. Ambicí školy tedy není vrátit každého ze studentů na trh práce, u části z nich to totiž ani není reálné, ale naučit je sebedůvěře a zodpovědnosti za průběh vlastního života. Většinu studentů Školy v České

¹ Pobočka Kofoedovy školy je v Ostravě, Bruntále, Třinci, Karviné a od prosince 2005 v Ústí nad Labem, cíleně tedy v regionech s nejvyšší mírou nezaměstnanosti. V blízké budoucnosti je plánované otevření poboček v Litoměřicích, ve Zlíně a ve Frýdku-Místku.

republiky ale přesto tvoří uchazeči o zaměstnání evidovaní na Úřadech práce. Následující graf ukazuje údaje za rok 2003 v pobočce v Ostravě.

Graf č. 1.: Rozložení studentů Kofoedovy školy podle jejich socio-ekonomického statusu
(N = 679 studentů)



Zdroj: Výroční zpráva Kofoedovy školy (2005)²

Podobné složení vykazovala i pobočka Školy v Karviné v roce 2005. Ze 158 uživatelů služeb tam bylo 79 % nezaměstnaných uchazečů o zaměstnání na ÚP, 11 % ve starobním důchodu, 3 % v invalidním důchodu, 3 % tvořily ženy na mateřské dovolené a 4 % ostatní. (Výroční zpráva KŠ Karviná, 2005).

Průměrný věk studenta Kofoedovy školy v ČR je 40,5 let. Z tohoto hlediska je zřejmé, že se programů Školy v ČR účastní v nižší míře mladší lidé, přestože jsou specifickou nezaměstnaností ohroženi nejvíce. (ČSÚ 2005) Významné je, že poměr mezi účastníky se ženami a muži se pohybuje kolem extrémních 80 % ku 20 % ve prospěch žen, přestože nezaměstnanost je mezi pohlavími zhruba rovnoměrně rozložena (47 % mužů - 53 % žen, *ibid.*)³ Možnou interpretací tohoto stavu je, že mezi muži je dobrovolné dovzdělávání se, narození od hrazených rekvalifikačních kursů a šedé ekonomiky, považováno za méně

² Jednotlivé Kofoedovy školy u nás i v zahraničí (Dánsko, Polsko, Estonsko, Litva a Arménie) jsou na sobě ve velké míře autonomní, a to i v rámci jednoho státu – dominuje lokální hledisko před organizační provázaností pracovišť. Proto nejsou ani v ČR prezentovány výroční zprávy souhrnně za všechny pobočky, ale každá z nich má své vlastní výstupy, tak jak jsou citovány v této práci.

³ V Dánsku, odkud se český zřizovatel inspiroval, je poměr studujících mužů a žen vyrovnaný půl na půl

atraktivní; ženy také mohou klást větší důraz na hodnotu společenského zapojení se do kolektivu a odstranění sociální izolace, které docházka do Školy přináší.

Velkou potenciální skupinou studentů Školy jsou také matky na mateřské a rodičovské dovolené. Ženy, které se z mateřské a rodičovské dovolené vracejí, tvoří dnes přes 11 % nezaměstnaných žen evidovaných na Úřadech práce a jejich neúčast na placeném zaměstnání obvykle přesahuje tři roky. (ČSÚ 2005) Role aktivizačního programu typu Kofoedovy školy pro ženy na mateřské a rodičovské dovolené (podobně jako pro invalidní a částečně invalidní zájemce o vykonávání pracovní činnosti) je u nás významnější o to, že dosud nedošlo k většímu rozšíření pracovních poměrů na částečný úvazek. Princip postupného získávání pracovních návyků může také sehrát významnou roli při snižování nezaměstnanosti dlouhodobě nezaměstnaných a sociálně vyloučených Rómů.

Specifická je situace v případě seniorů, kdy Škola neslouží jako příprava na placené zaměstnání, ale může mít důležitý význam pro jejich sebedůvěru a boj se sociální izolací. V tomto případě záleží pouze na zájmu a iniciativě seniorů o zvyšování svých kompetencí a navazování nových sociálních kontaktů. Toto kritérium (iniciativa a vlastní zájem) se ale vztahuje i na všechny ostatní zmíněné cílové skupiny a je zásadním faktorem účasti v programu. V propagačním materiálu, který Škola distribuuje především na lokálních ÚP, je explicitně uvedeno, že je nabídka určena „...lidem, kteří nemají placené zaměstnání a kteří chtějí svou situaci změnit: mají zájem pracovat a aktivně pro nalezení práce něco dělat, znovu se učit a ovlivňovat svůj život.“ (Infomateriál Kofoedovy školy, 2004) K zhodnocení problematických následků tohoto kritéria vstupu do Školy je více uvedeno ve třetí části této seminární práce. Základní předpokladem fungování Školy je vlastní motivace nezaměstnaných rozšiřovat svoje schopnosti. V tomto ohledu lze konstatovat, že v praxi obecně panuje převis zájemců nad kapacitou volných studentských míst ve Školách a musí se přistupovat k registraci zájemců o studium do čekatelských pořadníků.⁴ To naznačuje, že “kultura závislosti“ a neochota dělat něco se svojí situací není až tolik normálním, nebo alespoň všeobecně rozšířeným a bez problémů přijímaným stavem z pohledu samotných lidí bez práce, tak jako to předpokládá sociálně-politický diskurz morálky underclass. (Levitas, 1998).

⁴ „Zájemci jsou zařazeni do pořadníku který např. u angličtiny pro začátečníky čítá až 100 osob. (VZ KŠ Karviná, 2005)“ - „I přes neustálé rozšiřování nabídky Kofoedovy školy nejsme schopni uspokojit poptávku. V pořadnících bylo koncem roku téměř 500 zájemců o některou z nabízených služeb, na některé kurzy se např. čeká i 6 měsíců.“ (VZ KŠ Ostrava).

2) Popis programu Kofoedovy školy a jeho reakce na identifikované potřeby cílové skupiny

Přístup Kofoedovy školy se dá s nadsázkou označit jako extrémní aktivní politika zaměstnanosti. Jak už bylo řečeno, veškerá iniciativa záleží na odhodlání člověka bez práce chtít svou situaci změnit a řešit. Pracovníci školy nemají studentovi pomáhat, ale učit ho tak, aby si uměl pomoci sám. Základním východiskem Školy je vnímání pravidelné práce (a to jakékoliv) a studia jako prostředků, kterými je možné posílit vlastní sebeúctu a sebehodnocení člověka bez práce, naučit ho zodpovědnosti a pracovní morálce, plánovat využití času, posílit jeho pevnou vůli při dosahování cílů a jeho orientaci do budoucnosti, posílit schopnost oddálit uspokojení bezprostředních potřeb a obecně naučit ho učit se. Souhrnně je možné označit tyto cíle jako uschopnění, „*enabling*“ klienta. (Bubová 2002) Student by měl být schopný opětovného fungování na pracovním trhu, ale i fungování mimo něj (obecný osobní a sociální aspekt). Význam je přisuzovaný upevňování jeho psychického i fyzického zdraví.

Kofoedova škola má za cíl bránit rozvoji typických návyků nezaměstnaného, tak jak se obecně dá očekávat, pokud je člověk delší dobu bez práce. (Mareš 2002) Jako první je sice obvykle vnímána zhoršená finanční situace člověka bez práce, ale stejně závažnou, nebo ještě závažnější pro vznik rizika sociální exkluze je změna osobních vzorců jednání člověka bez práce a oslabení jeho sociálních vazeb v blízkém okolí, které může vést k sociální izolaci. Pokud stav bez práce trvá delší dobu, dochází k odvykání si od pracovních návyků a návrat do společnosti se výrazně problematizuje. Velký nadbytek volného času a pocit nudy pak působí jako impuls k přijímání patologického jednání, zvláště mezi mladými lidmi, kteří nemají možnost seberealizace ve studiu nebo práci. U starších lidí je už zase výrazněji omezená jejich ochota učit se novým poznatkům. Tento fakt se stává obzvláště problematickým v poslední době, kdy je v rámci více flexibilního pracovního trhu jistota dlouhodobého setrvávání na jednom pracovním místě nižší než dřív (White and Forth 1998). U lidí bez práce (nebo bez studia) je výrazně zúžený okruh oblastí, kde si mohou prokázat vlastní schopnosti, užitečnost a hodnotu. Objevuje se vysoké riziko vzniku závislosti na sociálních dávkách a sociální izolace, v druhém uvedeném případě zvláště u starších lidí bez práce (Lister 2004). Pokud člověk, který byl delší dobu vyloučený z pracovního trhu případně získá placené zaměstnání, pak se jedná obvykle o okrajové zařazení v rámci sekundárního trhu, které po něm nevyžaduje žádné nebo jen minimální schopnosti. Bude se znovu s velkou pravděpodobností jednat o místo bez větší možnosti seberealizace, které jeho negativní postoje k práci ještě prohloubí. Hlavní motivací přijmout takové zaměstnání bude spíše ekonomická nutnost, než touha po uspokojení jiných (seberealizace, sociální kontakt) potřeb.

Kofoedova škola se snaží u lidí bez práce podněcovat takový přístup, který by v nich zakořenil vědomí, že práce nemusí být vnímána jen jako poslední nutnost v případě materiálního strádání, ale že jim může přinášet uspokojení sama o sobě a naplňovat i jiné potřeby než jen finanční příjem. Pokud se toto daří, výrazně se také zvyšuje šance, že budou nezaměstnaní po opuštění Školy (po předem stanoveném a limitovaném termínu - obvykle po třech měsících až jednom roce) usilovat o nové pracovní místo.⁵

Dvěma základními metodami práce se studenty v Kofoedově škole jsou 1) vzdělávací kurzy a 2) pracovní dílny. Mezi studenty v České republice je dnes obecně největší zájem o výuku angličtiny a výuku práce na počítačích (tj. počítače - základy, MS Word a Excel, internet).⁶ Dále je bezplatně vyučovaný německý, ruský, český (významné pro integraci cizinců) a španělský jazyk, psaní všemi deseti, obchodní korespondence, daňové účetnictví, práce se dřevem, keramická dílna, cvičení pro ženy, hudební kurz, kurz Hodina práce = Hodina zábavy, kadeřnický kurz, krejčovský kurz, zámečnické práce nebo sebeobrana. Vedle toho Školy nabízejí sociálně-právní pomoc svým studentům, vedení terapeutických a svépomocných skupin pro nezaměstnané, některé bezplatné služby (kadeřnictví) a další aktivity (divadelní spolek, přípravu na autoškolu, Školy se většinou snaží zřízovat tělocvičnu. atd)

Deklarovanou snahou Školy je co nejkomplexnější posilování kompetencí studenta a co nejrychlejší dosažení stavu jeho samostatnosti a zodpovědnosti. Komplexní přístup znamená, že se výuka v rámci vzdělávacích kursů a dílen nesoustředí jen na získávání konkrétních nových pracovních poznatků, které jsou relevantní pro případný pozdější výkon povolání, ale tyto jsou naopak v souladu s dánskými principy fungování organizace vytyčené až jako na třetím místě důležitosti (Bjørkøe 1997). Primárním cílem Školy je rozvoj obecných lidských schopností a dovedností potřebných pro fungování ve společnosti (nalezení vlastní identity, ochota komunikovat a spolupracovat otevřeně s druhými – obojí se student učí prostřednictvím přímé participace na vzdělávacích kurzech a práce v dílnách). Na druhé úrovni důležitosti je získávání obecných pracovních návyků, jako je zodpovědnost, schopnost přizpůsobit se požadavkům, brzo ráno vstávat ap. Až na třetím místě je podle standardů Školy samotné získávání konkrétních poznatků pro budoucí výkon příslušného zaměstnání.

⁵ K (ne)úspěšnosti škol v České republice v tomto ohledu více ve třetí části této práce.

⁶ Jazykové kurzy jsou zpravidla v několika úrovních pokročilosti – KŠ v Ostravě, největší na našem území, např. v minulém roce pořádala za jedno pololetí 19 kurzů angličtiny na 7 úrovních obtížnosti – celkem do školy pravidelně docházelo 680 studentů – jejich docházka 92,7%; Zdroj *Závěrečná zpráva pro MMO*, KŠ Ostrava 2005. Také ostatní v odstavci uvedené kurzy jsou z loňského rozvrhu v Ostravě. Ostatní KŠ v České republice jsou menší, ale svou nabídku kursů a dílen také postupně rozšiřují

Výraznou roli při uschopňování klienta hrají tedy vedle sociální práce také východiska sociální pedagogiky (dá se mluvit až o částečné resocializaci). Je možné vysledovat rozdíl přístupu Školy oproti klasickým rekvalifikačním procesům podporovaným Úřady práce, kde je zase hlavním důvodem participace člověka bez práce získání konkrétních pracovních dovedností. I když i zde mohou být samozřejmě posíleny jeho obecné osobní a sociální kompetence a sebedůvěra.

Kofoedova škola usiluje o to, aby její průběh co nejvíce napodoboval situaci normálního pracovního procesu-skutečného pracoviště a vyhýbala se stigmatizující image pomáhající sociální instituce. Důvodem této snahy je, aby studenti navyklí standardním pracovním požadavkům mohli plynule přecházet ze Školy do placeného zaměstnání. Část z nich (kolem 25%) také skutečně odchází předčasně, protože si najdou práci už během výuky/práce ve Škole. To napovídá, že zájem o účast v programu Kofoedovy školy mají často ti lidé bez práce, kteří mají dobré vyhlídky na získání zaměstnání i bez vnější pomoci. Je ale možné, že bez překlenovací podpory od Školy a udržení pracovních návyků by se jejich perspektiva na rychlé získání placeného místa zhoršila.

Kursy a pracovní dílny, které si vybírá student po vstupním pohovoru s přijímajícím sociálním pracovníkem výhradně sám (posiluje se tak jeho zodpovědnost), mají pevně stanovený rozvrh a začátky hodin, na všech z nich se provádí docházka. Zároveň se ale nekoná žádná výstupní hodnotící závěrečná zkouška, protože se respektuje rozdílná úroveň schopností studentů a negativní hodnocení by mohlo křehkou a čerstvě nabytou sebedůvěru opět zlomit. Pokud student ve větší míře absentuje (3x za sebou), je z kursu/dílny vyloučený a na jeho místo nastupuje případně další zájemce bez práce z pořadníku, který je u podstatné části pořádaných aktivit pro velký počet kandidátů nutný.⁷ Student je také osobně zodpovědný také např. za zapůjčené vybavení, které při práci v dílně používá. V případě jeho poškození si musí své závazky zpátky jiným způsobem odpracovat. V některých případech studenti automaticky dostávají osvědčení o absolvování kurzu (angličtina, práce na PC), v ostatních případech mohou o osvědčení požádat.

V rámci výuky Škola prosazuje tzv. proces demokratického učení se. Učitel kursu, kterým je obvykle sociální pracovník, sociální pedagog nebo dobrovolník (u nás i v Dánsku jsou jimi často bývalí studenti Školy, Bubová 2002) nevystupuje vůči studentovi v nadřazeném postavení, a to ani pokud má nesrovnatelně širší kompetence v dané oblasti výuky/práce, než má student. Tento přístup má zabránit vytváření závislosti studenta na

⁷ Pro ilustraci viz poznámka č.4.

vnějším okolí. Před paternalismem a doslovnou pomocí je preferována metoda (vlastního) pokusu a omylu. V praxi to znamená, že při hodinách je např. kladený velký důraz na to, aby spolu studenti i učitel mluvili dialogem jako rovný s rovným, na kursech je limitovaný počet míst, tak aby byl umožněn individuální kontakt každého s každým ve třídě (max. do 16 lidí), při hodinách se sedí v kruhovém uspořádání ap. Snahou školy je také co nejvíce směřovat více pokročilé studenty s těmi méně pokročilými, tak aby méně pokročilý viděli, jakých pokroků už dosáhli jejich spolustudenti a byli více motivováni k vlastnímu úsilí. Všichni studenti tak zároveň průběžně rozvíjejí svoji schopnost kooperace, empatie a solidarity, kterou často kvůli dlouhodobé nezaměstnanosti ztrácejí. V dílnách se pak studenti mají pro větší pocit zodpovědnosti zapojovat jak do plánování budoucí činnosti, tak do hodnocení výsledků vykonané práce, případně mohou své vlastní výrobky vystavovat/odkoupit za cenu materiálu. Důraz je kladený na to, aby student práci subjektivně vnímal jako uspokojující i užitečnou (uplatňuje se jak hledisko procesu, tak produktu – z toho pak vyplývá studentovo uspokojení). Práce i výuka ve Škole se odehrává jako bezprostřední prožitková terapie, tzn. primární důraz při učení je kladený na emocionální a fyzické prožívání nové nebo zapomenuté zkušenosti seberealizace a kompetentnosti, ne na intelektuální rozebírání negativní situace nezaměstnanosti. Významné je, že konfrontace člověka bez práce s jeho stigmatizující minulostí není cílem Kofoedovy školy. Perspektiva je zaměřená na aktuální prožitek práce a na budoucnost (Bubová 2002). Učitelé ve škole se soustředí na rozvíjení silné stránky jednotlivce, ne na jeho slabiny. To má podpořit studentovu úctu k sobě a jeho důvěru ve schopnost vlastního rozhodování.

Metodologie práce se studenty používaná v Kofoedově škole si ale přehnaně neidealizuje motivace studentů k participaci na jejích programech. Pravidlem při prvotním zapojování studentů do aktivit je využít jakoukoliv motivaci k prolomení jejich předchozí pasivity. Ne každý nezaměstnaný přichází se zájmem seberealizovat se nebo posílit svoje sociální kompetence. Motiv pro první kontakt se Školou může být např. zájem studenta o lístky do kina nebo na plavecký bazén, stravenky (vše odměny poskytovaných v rámci kursu hodina práce = hodina zábavy), zájem o využití bezplatného přístupu k internetu nebo ke kadeřnici, případně přání strávit odpoledne s některými ze svých známých nebo uniknout z domova, kde hrozí domácí násilí od partnera/partnerky. Pracovníci školy pak k jednotlivým motivacím nebo pozadí studentů nepřihlížejí (pokud splňují podmínku, že jsou bez práce) a nabízejí nezaměstnaným obecnou nestigmatizující identitu studenta.

Většina studentů v českém prostředí podle dotazníkové ankety deklaruje, že hlavním cílem jejich účasti ve Škole je zvýšení kvalifikace (49 % z nich - viz tabulka 1). Škola tak v

očíh nezaměstnaných určitým způsobem plní očekávání tradičního rekvalifikačního kursu, i když její skutečné ambice jsou, přinejmenším programově, širší. Poměrně překvapivé je, že pouze asi každý osmý student věří, že si díky účasti v programu najde práci. Výraznějšími zdroji motivace se ukazují být ještě dosažení kontaktu s lidmi, předcházení nudě a obecné očekávání aktivizace díky studiu/práci v dílnách. Porovnání motivace mezi muži a ženami neukazuje výrazné rozdíly s výjimkou většího důrazu žen na kontakt s lidmi a očekávání lepší pozice při hledání práce díky Škole. Muži naopak o něco více zohledňují možnost strávit příjemně volný čas, cítit se užitečně a splnit si svoje bezprostřední materiální potřeby.

Tabulka č. 1: Deklarovaný cíl studentů: Čeho chtějí navštěvováním Kofoedovy školy dosáhnout?

deklarovaný cíl	celkem%	celkem	Muži %	Ženy %
zvýšení kvalifikace	49,3	238	49,2	49,3
najít si práci	12,6	61	10,0	13,6
kontakt s lidmi	11,8	57	6,1	13,9
proti nudě, volný čas	7,9	38	10,8	6,8
aktivizace	6,6	32	8,5	6,0
být užitečný	4,3	21	8,5	2,8
sebedůvěra	3,1	15	2,3	3,4
materiální potřeba (odměny v HP=HZ)	2,1	10	4,6	1,1
něco jiného	2,3	11	0,0	3,1
	100,0	N 483	100,0	100,0

Zdroj: Výroční Zpráva KŠ Ostrava 2003

Při prvotním zapojování se studentů do komplexní strategie Školy tedy skutečně dochází k využívání jiných motivací studentů, než je abstraktní zájem o získání obecných individuálních a sociálních kompetencí (1. priorita Školy), nebo pracovních návyků (2. priorita). Studenti vnímají jako základní konkrétní nabytí pracovních schopností (tedy podle Školy až priorita č. 3). Díky tomu se ale samozřejmě vystavují celkovému aktivizujícímu vlivu instituce a dochází tak nejen k úzce vymezenému pracovnímu tréninku, ale ke komplexnímu působení na studenta.

3) Hodnocení programu Kofoedovy školy v ČR, jeho silné a slabé stránky

Hodnocení úspěšnosti Kofoedovy školy má dva limitující aspekty. Za prvé je to kvůli obecně nesnadnému měření dosahování úspěchů v kategoriích jako je např. navrácení sebedůvěry studentovi nebo odstranění jeho sociální izolace. Volné eseje a hodnotící zprávy, které studenti vytvářejí, se vyslovují v tomto ohledu výhradně kladně (viz <http://ostrava.kofoedovaskola.cz/> - lišta *Napsali o nás, Hodnocení studentů*), ale zůstává otevřená otázka jejich reprezentativnosti. Za druhé je evaluace úspěšnosti Školy problematická, konkrétně v České republice, kvůli relativně krátké době, po kterou pobočky fungují – nejstarší z nich v Ostravě tři roky. Lze konstatovat, že zatím dochází díky vysokému zájmu osob bez práce ke každoročnímu poměrně vysokému nárůstu počtu studentů i vypisovaných programů. V Ostravě došlo mezi lety 2003 až 2005 ke zvýšení z 338 na 679 na studentů docházejících na některý kurz nebo do dílny (VZ KŠ Ostrava 2003 a 2005). Nárůst byl umožněný také tím, že se Škola už podruhé za tři roky přesunula do nové a větší budovy, která by rostoucímu zájmu vyhovovala.

Stěžejním hodnotícím kritériem z hlediska snižování nezaměstnanosti je ale procento studentů, kteří se navracejí do placeného zaměstnání. V tomto momentu tedy odhlížíme od oněch zhruba 20 % studentů Školy, kteří vůbec anebo jen momentálně neaspirují na návrat na trh práce (tj. lidé v invalidním důchodu, senioři, případně matky na dlouhodobé mateřské dovolené). Škola pravidelně rozesílá dotazníkovou anketu svým bývalým studentům, která zjišťuje jejich současnou situaci a zpětné hodnocení pobytu ve Škole. V roce 2005 byl anonymní dotazník rozeslán 150 bývalým studentům po 6-12 měsících od doby, kdy instituci opustili. (*Evaluace výsledků Kofoedovy školy v Ostravě, 2005*) Návratnost dotazníků dosáhla 55 %. Nejvýznamnějším údajem z pohledu úspěšnosti/neúspěšnosti aktivit Školy vykonávaných pro návrat nezaměstnaných do placené práce bylo, že 55 % (sic) z respondentů, kteří byli nezaměstnaní v době svého aktivizačního studia na Kofoedově škole, má už v současné době práci. Je ale otázkou, do jaké míry má na nadpolovičním podílu úspěšnosti bývalých studentů Kofoedova škola, případně jak by si tito vedli pokud by se spoléhali jen na své schopnosti, nebo se účastnili jiného programu aktivní politiky zaměstnanosti.

Jistou odpověď na tuto otázku dává skutečnost, že 25 % respondentů ze 100 % ve stejném dotazníku uvedlo, že jim poznatky získané ve Škole přímo pomohly k nalezení zaměstnání, tedy pomohly téměř každému druhému, kdo zaměstnání našel (25 % z 55 %). 67 % bývalých studentů se dále vyslovilo kladně na otázku, zda došlo v jejich životě po

navštěvování Kofoedovy školy ke zlepšení. 55% z nich podle výsledků šetření využívá poznatky získané díky studiu i dál v praxi. Jako nejvíce přínosné hodnotili zpětně bývalí studenti na službách poskytovaných Kofoedovou školou získání nových informací, dále pak aspekt povzbuzení a zvýšení jejich sebevědomí.

Relevantním ukazatelem je také procento studentů, kteří opustili školu předčasně díky tomu, že si našli už v průběhu jejího navštěvování zaměstnání. V pobočce v Ostravě to bylo v roce 2003 21 % studentů, v roce 2004 27,5 % a v roce 2005 už 36,5 %. To lze jednak přičítat mírnému zlepšení situace na trhu práce, ale také se nabízí interpretace, že počet studentů opouštějících úspěšně školu postupně roste, protože přibývá těch, kteří na ni studují a zvyšují si svoje kompetence (a sebevědomí) už delší dobu. V roce 2003 např. 84 % studentů nebylo na škole déle než tři měsíce, v loňském roce už to bylo jen 25 %.⁸ Pozitivně je také možné hodnotit fakt, že procento studentů, které s KŠ v Ostravě ukončilo spolupráci bez udání důvodu, kleslo mezi roky 2003 a 2005 ze 46 % na 23 %.

Co se tedy týká úspěšnosti programu Kofoedovy školy, je možné uzavřít, že jeho působení probíhá úspěšně. Základní otázkou ale zůstává, jakou roli hraje v této úspěšnosti samovýběr studentů, tedy to, že se do ní hlásí lidé, kteří by práci našli i jinak bez její pomoci. Vzhledem k tomu, že ale školy působí v regionech s nejvyšší nezaměstnaností a počet jejich studentů, a tedy i záběr do všech socio-ekonomických skupin, se neustále rozšiřuje, je pochopitelné, že mají KŠ v současnosti podporu jak z evropských fondů, MPSV, krajů i místních samospráv.⁹ Dobrou spolupráci také vykazují pobočky škol s místními Úřady práce – přes 60 % studentů se o škole dovědělo právě tam, 20 % od známého – a také s ostatními sociálními organizacemi (hojně využívání dobrovolníků z univerzit, VOŠ a Adry). Personální obsazení Kofoedovy školy v roce 2005 tvořilo 11 kvalifikovaných zaměstnanců na plný pracovní úvazek, 3 na DPČ a 16 na DPP a 25 dobrovolníků.

Problematickým bodem do budoucna zůstává nízká účast mužů na studiu, ale tento fakt je mírněný skutečností, že jinak mají obecně těžší pozici při v pracovní kariéře ženy (Dá se momentálně s mírnou nadsázkou říct, že větším problémem by bylo, kdyby ve škole bylo zapsáno 80 % mužů a 20 % žen). Perspektivně by se však Škola měla zamyslet, jak tuto situaci změnit, aby se dostala do podobně vyrovnaného poměru mezi pohlavími, jako je např. v Dánsku. Specifickým je také poměrně vysoký průměrný věk studentů (kolem 41 let). To na jednu stranu sice vyznívá jako podpora rozšiřování kvalifikace a sebedůvěry nejstarších lidí

⁸ Tento vývoj není v rozporu se standardem Školy, že by student usilující o návrat do placeného zaměstnání na ní neměl setrvávat v nejzazším případě déle než 1 rok, aby si nevytvořil novou formu kultury závislosti

⁹ V roce 2004 hospodařila KŠ v Ostravě s prostředky ve výši 2 436 000 Kč.

bez práce, na druhou stranu je ale nezastoupená skupina mladých lidí, u kterých je riziko sociální exkluze v důsledku nenalezení placeného zaměstnání také vysoké. Pokud budou pokračovat uvedené trendy, může se stát, že se Kofoedova škola v českém prostředí etabluje jako instituce, která bude velmi efektivně pomáhat k budování sebedůvěry a zpětnému začleňování do pracovního trhu především v případě starších žen.

Použité zdroje

Bjørkøe, J.A. 1997. *Pomoc do samopomocy. Szkola Kofoeda w Kopenhádze*. Kodaň: Instytut sluzby społecznej.

Bubová Helena. 2002. *Metody práce v Kofoedově škole*. Zdravotně-sociální fakulta ostravské univerzity, katedra sociální práce.

Levitas Ruth. 1998. *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Houndmills: MacMillan. Chapter 1: Three Discourses of Social Exclusion (pp. 7-28).

Lister Ruth. 2004. *Poverty*. Cambridge: Polity Press; pp. 74-98 (Poverty and Social Exclusion).

Mareš Petr. 2002. *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Slon.

White Michael and John Forth. 1998. *Pathways through unemployment: the effects of a flexible labour market*. Layerthorpe: York Publishing Services.

Výroční zprávy Kofoedových škol v Ostravě-Hrabůvce a Karviné za roky 2003 – 2005

Kofoedova škola – pobočka Ostrava na <http://ostrava.kofoedovaskola.cz/> (25. 4. 2006)

Kofoedova škola v ČR na <http://www.kofoedovaskola.cz/> (29. 4. 2006)

Kofoedova škola v Kodani na <http://www.kofoedsskole.dk/forside/> (25. 4. 2006)

Český statistický úřad na <http://www.czso.cz/> (30. 4. 2006)

Evaluace výsledků Kofoedovy školy v Ostravě, 2005