

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Cesta k inkluzivní škole

Towards school inclusion

Disertační práce

Mgr. Karin Marques

Školitelka: doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Studijní program: pedagogika

Studijní obor: pedagogika

Praha 2021

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Cesta k inkluzivní škole vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze, dne 10.7. 2021

.....

Karin Marques

Motto

“Inclusive education invites us to think about the nature of the world we live in, a world that we prefer and our role in shaping both of those worlds.”

Roger Slee, Austrálie, 2011

Poděkování

V první řadě chci poděkovat své školitelce doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, psychickou podporu a empatii. Děkuji Monice Tannenbergerové a Markétě Literové za pomoc s vyhodnocováním měření inkluze na školách. Dále bych ráda poděkovala pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, kteří mi byli velkou oporou a inspirací. Zvláštní dík patří mé milované rodině za pochopení a podporu.

Abstrakt

Od září 2016 platí v českých školách tzv. inkluzivní novela, tedy vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem studie je přinést detailní pohled na to, čím prošly školy, které se dají označit za inkluzivní. Případová studie proměny tří škol popisuje průběh transformace ve třech odlišných kontextech před rokem 2016.

Na základě měření inkluzivity a veřejně deklarované snaze o inkluzi byly vybrány tři školy v odlišných kontextech. Interpretativní fenomenologickou analýzou byly zkoumány rozhovory s aktéry škol (vedení, učitelé, asistenti, rodiče, zástupci zřizovatele) s cílem zjistit, jak vzniká inkluzivní škola a jak lidé ve škole vnímali tuto proměnu.

Inkluzivní škola vzniká jako produkt ředitelovy vize a transformačního leadershipu. Klíčem k úspěšné proměně školy je měnit nejen procesy a strukturu, ale zejména kulturu školy, tedy nacházení společného porozumění vize. Aktéři škol se vnímali jako průkopníci, jako společenství, které sdílí stejné hodnoty. Ústřední byl koncept spolupráce a komunikace. Pro průběh transformace bylo důležité získat důvěru rodičů a veřejnosti, vytvořit podmínky pro respektování potřeb a odlišností každého dítěte. K tomu bylo potřeba zajistit dostatečné finanční prostředky, tvrdě a poctivě pracovat, vzdělávat se a konzultovat.

Nejméně rozvinutou oblastí jak na základě úvodního měření, tak na základě interpretativní analýzy zůstala individualizovaná výuková praxe a sledování pokroků a výsledků žáků. Udržitelnost inkluze ve školách je podmíněna podporou zřizovatele a shodným porozuměním cílů inkluze.

Klíčová slova

inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, měření míry inkluzivity, transformace školy, více-případová studie, IPA

Abstract

Since September 2016, the so-called inclusive amendment, i.e. Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs, has been in force in Czech schools. The multiple-case study of three schools describes the process of change in different contexts prior to 2016.

Three inclusive schools were selected based on measuring the level of inclusion and their public declaration of striving for inclusion. The data research sources were narrative interviews with current and former principals of the selected schools, their deputies, some teachers, assistants, parents and/or representatives of the municipality. IPA was used to analyze the data.

The inclusive school is a product of a principal's vision and their transformative leadership. The key for a successful transformation was to change not only processes and structures but mainly the culture, thus common understanding of the goals. The central concept was communication and collaboration. The respondents perceived themselves as pioneers and communities sharing the same values. Creating conditions for respecting the needs and differences of each child and gaining community trust were the necessary steps for this transformation. It was important to raise sufficient funds, to work hard and to improve teaching capacity.

These aspects of school inclusion, such as differentiated instruction, modified didactic strategies and school outcomes, are the least developed in Czech schools based both on the measurement and cross-case analysis. Sustainability of inclusion at schools is conditional to the support from the district and a common understanding of the inclusion goals.

Key words

Inclusive education, inclusive school, measuring the level of inclusion, school transformation, multiple-case study, IPA

Obsah

Úvod.....	7
Východiska a výzkumný problém.....	9
Vymezení pojmů a předmětu výzkumu – inkluzivní vzdělávání	9
Institucionalizace inkluzivního vzdělávání a vývoj vzdělávacích politik	10
Vývoj speciálního a inkluzivního vzdělávání v USA a západoevropských zemích	13
Evoluce speciálního vzdělávání v Evropě.....	15
Vývoj vzdělávací politiky a praxe speciálního vzdělávání České republiky	16
Výzkumná zjištění k inkluzivnímu vzdělávání ve světě.....	19
Výzkumy inkluzivního vzdělávání v České republice	27
Řízení změny ve škole ve vztahu k inkluzi	29
Dosavadní přístupy a možnosti evaluace inkluze ve škole	32
Metodologická část.....	34
Výzkumný design.....	34
Měření inkluze ve vybraných školách.....	36
Popis použitých nástrojů	37
Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové	37
Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce.....	39
Výsledky měření.....	40
Výběr případů a sběr dat	47
Analýza získaných dat	50
Epistemologický přístup	51
Příběhy školy – výsledky retrospektivní analýzy.....	52

Venkovská škola.....	52
Západní škola	57
Městská škola.....	68
Společná témata – výsledky mezipřípadové analýzy	74
Důvody vzniku inkluzivní školy	74
Proces vzniku inkluzivní školy	76
Percepce transformace školy jednotlivými aktéry	85
Diskuse	94
Identifikace inkluzivní školy	94
Cesta k inkluzi	98
Překážky na cestě k inkluzi.....	102
Limity studie	105
Závěr.....	106
Literatura.....	108

Úvod

Téma inkluzivního vzdělávání vyvstalo z mé praxe. Touha získat hlubší poznání této problematiky pramenila z mé dlouholeté práce v neziskových organizacích pomáhajících ostrakizovaným dětem v našich školách. Začala jsem v terénu poznávat školy, které podle mého názoru směřovaly k ideálu inkluze. Zajímalo mě, jak a proč se stalo, že některé školy aktivně měnily školní procesy tak, aby vytvořily podmínky pro diverzitu žáků a některé zůstávaly u neměnných postupů.

Participaci marginalizovaných skupin na veřejném životě a jejich zapojení do společnosti považuji za jeden ze zásadních principů demokracie. Domnívám se, že

inkluzivní přístup ke vzdělávání je jedním z možných naplnění tohoto principu. Věřím, že každé dítě má právo se vzdělávat společně se svými vrstevníky rozdílných schopností a různého kulturního, sociálního a etnického původu. Myslím si, že společné vzdělávání rozmanitých žáků ve škole může přispět k větší kohezi společnosti. Na druhou stranu, vnímám úskalí, jaká to v sobě nese pro školy a pro pedagogy. Chtěla jsem porozumět překážkám, které stojí v cestě vytváření inkluzivních podmínek ve škole a zároveň odhalit cesty, kterou vedou k vytvoření funkční inkluze ve škole.

Nejprve se tedy budu zabývat otázkou, z jakých kořenů vychází idea školní inkluze, a představím, jak souvisí s tématem lidských práv a demokracie. Vývojem vzdělávacích politik zabývám se podrobněji, protože nejlépe ilustruje otázku, proč vzniká inkluzivní škola. Představím teoretická východiska inkluzivního vzdělávání a vývoj vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve světě a u nás. Dále popíšu, čemu se věnuje pedagogický výzkum v oblasti inkluzivního vzdělávání ve světě a u nás a jaká jsou dosavadní hlavní zjištění a teoretické koncepty, které z nich vycházejí.

Následuje můj vlastní výzkum a představení výzkumných metod. Cílem výzkumu bylo porozumět podmínkám přerodu školy v inkluzivní instituci. Pro tento účel jsem použila kvalitativní přístup vícepřípadové studie. V první části výzkumu se zabývám výběrem případů, tedy otázkou, co je inkluzivní vzdělávání a jak lze identifikovat inkluzivní školu. Představím možnosti měření inkluze na úrovni školy. Popíšu aplikaci dvou nástrojů a výsledky měření na vybraných školách.

V druhé části výzkumu budu zkoumat podmínky a průběh transformace vybraných inkluzivních škol pohledem jejich aktérů. Nejprve uvádím popis jednotlivých případů – škol, který je zaměřen zejména na jejich specifický kontext. Pokusila jsem se o retrospektivní porozumění tomu, co se stalo, rozklíčování sociálního procesu konstruujičího význam skutečnosti a rekonstruujičího uskutečněnou realitu. Podle teorie „sensemaking“ (Weick, 1995) jsem se snažila porozumět, interpretovat a dát smysl tomu, jak se měnila organizace pod vedením dotazovaných ředitelů, jak se měnil kontext – jak ředitelé vnímají zpětnou vazbu, interakce, pocity a názory druhých.

Postupovala jsem metodou interpretativní fenomenologické analýzy, kódovala významové segmenty ve výpovědích respondentů. Potom jsem hledala společná témata. Těžiště mé práce spočívá v mezipřípadové analýze a interpretaci společných témat, která podle mě vysvětlují a odpovídají na mé výzkumné otázky, proč a jak se školy staly inkluzivními. V závěrečné diskusi hledám vztahy a paralely mezi koncepty vzešlými z analýzy s dosavadními poznatky.

Východiska a výzkumný problém

Vymezení pojmů a předmětu výzkumu – inkluzivní vzdělávání

Základním principem inkluzivního vzdělávání je společné učení všech dětí bez ohledu na jejich rozdílné možnosti či obtíže s učením. (UNESCO, Salamanca, 1994). Inkluzivní vzdělávání bylo nejprve definováno jako začlenění dětí s postižením do spádové školy v místě bydliště ve věkově odpovídající třídě (Lipsky, Gartner 1996). Toto pojetí bylo rozšířeno na tzv. vzdělávání pro všechny, nebo školu pro všechny (Ainscow, 1998). Každé dítě má jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby, každá třída by měla být složená z rozmanitého spektra žáků. Inkluzivní škola je instituce, v níž se vyučuje v heterogenních skupinách a inkluzivní vzdělávání rozvíjí kulturu školy směrem k sociální kohezi (Hájková, 2010). Katzman (2007) definuje inkluzi jako výchovně – vzdělávací filozofii, která vyzývá školy, aby vyučovaly žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich spádových školách ve věkově adekvátním prostředí s vysokými nároky na rozvoj každého jedince. Inkluzivním vzděláváním v této studii chápeme takové základní vzdělávání, které umožňuje všem dětem navštěvovat svoji spádovou školu, která umí vycházet vstříc rozmanitým potřebám svých žáků a zároveň rozvíjet jejich potenciál. Inkluzivní vzdělávání respektuje odlišnosti členů procesů učení, umožňuje aktivní zapojení všech žáků jak do procesu učení, tak do společenského života školy a podporuje jejich vzájemnou spolupráci (Booth a Ainscow, 2002). Inkluzivní škola nabízí vyučování všem dětem s ohledem na jejich individuální rozdíly a potřeby (Hájková & Strnadová, 2010). Vzdělávací politiky mnoha zemí do pojmu

inkluzivní vzdělávání přidávají i rozměr sociální inkluze (UNESCO, 1994). Za pilíře inkluzivního vzdělávání jsou považovány: vize a leadership, pozitivní postoje, organizační procesy školy, individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum), spolupráce s rodiči a externími subjekty, reflexe a zpětná vazba, zdroje a další vzdělávání (Loreman, 2007).

Inkluzivní vzdělávání je ideově obhájeno v mnoha mezinárodních deklaracích (Úmluva o právech dítěte, Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, UNESCO, Prohlášení ze Salamanky). Dobře prováděné vzdělávání v inkluzivním prostředí zvyšuje žákům se speciálními potřebami přístup k všeobecnému kurikulu a běžným žákům přináší nové učební příležitosti (Bui, 2010). Inkluzivní vzdělávání odstraňuje překážky v aktivní účasti na učení (Ainscow, 2005). Shodné znaky u známých definic inkluze jsou: všechny děti navštěvují svoji spádovou školu, škola žádné děti neodmítá, všichni jsou vítáni; všechny děti se učí v heterogenních třídách se svými vrstevníky; všechny děti principiálně postupují podle stejného vzdělávacího programu, jehož kurikulum může být podle potřeby modifikováno; výchovně-vzdělávací metody reagují na potřeby jednotlivců; všechny děti se účastní školních aktivit a akcí; sociální interakce jsou podporovány tak, aby všechny děti byly v kolektivu vrstevníků úspěšné; škola a další instituce poskytují další vzdělávání a dostatečnou podporu tak, aby byla zajištěna inkluze všech (Loreman, 2014). Centrální aspekt inkluze spočívá v dekonstrukci pojetí, že děti se speciálními potřebami může učit pouze speciálně vyškolený učitel, jak uvádí Audette a Algozzine (1997), Porter (1995) nebo Messiou (2017).

Institucionalizace inkluzivního vzdělávání a vývoj vzdělávacích politik

V jakém historickém a sociologickém kontextu je ukotvena dnešní idea inkluzivní školy? Kořeny inkluzivního vzdělávání souvisí s postavením člověka ve společnosti a s jeho základními právy. Institucionalizace inkluzivního vzdělávání vychází z konceptu lidských práv a idey právního státu. Tím se rozumí takové uspořádání, kdy se moc omezuje pravidly a limity, které nesmí překročit. Lidské právo je určitý druh zaručené svobody. Způsob, jakým instinktivně cítíme, že s námi má být zacházeno, byl v historii nazýván

přirozeným právem. Tyto představy byly základem pro kodifikaci lidských práv. Lidská práva jsou založena na respektu k jednotlivci. Ochránují práva jednotlivce proti zlovůli moci. Základním předpokladem je, že každý člověk je morální a rozumná bytost, která si zaslouží důstojné zacházení. Lidské svobody se historicky vyvíjely. Všeobecná deklarace lidských práv Spojených národů z roku 1948, která uvádí 30 lidských práv a svobod, historicky navazuje na Magnu Chartu, Prohlášení nezávislosti Spojených států amerických, Ústavu Spojených států amerických a francouzskou Deklaraci práv člověka a občana (OSN, 1948). Političtí filosofové od Aristotela po Samuela Hunigtona se shodují, že ekonomický rozvoj a růst střední třídy napomáhají rozvoji demokracie. Ekonomické a politické svobody se navzájem doplňují. Proto díky globalizaci dochází také k šíření povědomí o lidských právech a demokratických hodnotách (Griswold, 2006). Podle každoročního šetření Freedom House počet svobodných zemí v celém světě stoupá. Od roku 1973 vzrostl počet demokratických a svobodných zemí z 29 % zkoumaných zemí na 44 % v roce 2015.

Nástrojem k prosazování a ochraně lidských práv v Evropě se stala Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod sjednaná v rámci Rady Evropy roku 1950. Evropské státy v roce 1946 po vzoru OSN vytvořily Radu Evropy. Předpoklad pro vstup do Rady byl závazek, že členský stát bude dodržovat principy demokracie, právního státu a ochranu lidských práv a základních svobod. Česká republika se stala členem Rady Evropy v roce 1993. Evropský soud pro lidská práva je historicky první mezinárodní soudní orgán ustanoven k ochraně lidských práv výkladem Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. Unikátní je také to, že umožňuje domáhat se svých práv každému jednotlivci (Šturma, 1999). Institucionalizace demokracie v Evropě byla dále od roku 1993 posílena vznikem Evropské unie, která přijala vlastní dokumenty odpovídající dosavadním mezinárodním i evropským úmluvám jako např. Listina základních práv Evropské unie vyhlášena v roce 2000.

Jedním z charakteristických rysů demokracie kromě ochrany lidských práv je také aktivní účast lidí – občanů na veřejném životě. Vývoj demokracie je historií postupného

začleňování různých skupin obyvatel. Nejlépe to ilustruje historie volebního práva. Volební právo bylo postupně rozšiřováno a umožněno také vojsku, dělnictvu, ženám, nemajetným, negramotným apod. Postupně se rozvíjely i podmínky, které umožňovaly život ve společnosti lidem s postižením. Obdobně je rozšiřování participace s cílem zlepšit příležitosti ke vzdělávání všech žáků požadováno v mnoha mezinárodních i evropských dokumentech, ať už legislativní či politické povahy. Právo na vzdělání a také přednostní právo rodičů na výběr druhu vzdělávání je zakotveno v článku 26 Všeobecné deklarace lidských práv (OSN, 1948). Inkluzivní vzdělávání dále staví na Úmluvě o právech dítěte z roku 1989, která mimo jiné stanovuje právo na vzdělání. (UNICEF, 1989).

Na konci 19. a počátku 20. století začaly v mnoha vyspělých státech včetně českých zemí vznikat speciální školy (často ústavního charakteru), aby se dětem se smyslovým postižením dostalo péče a vzdělání. Časem přibývalo speciálních škol i pro děti s dalšími druhy postižení. V některých zemích či venkovských oblastech ale stále zůstávaly děti se zdravotním postižením bez možností vzdělávání. Speciální školy i speciální třídy přinesly mnoha dětem nenahraditelnou příležitost potkávat se svými vrstevníky a rozvinout své schopnosti. Učitelé ve speciálních třídách a školách postupně získávali úctyhodné zkušenosti a vysokou odbornost v naplňování individuálních potřeb svých žáků. Avšak to s sebou přineslo i vznik celého systému speciálních mateřských, základních i nižších středních škol fungujících zcela izolovaně od hlavního vzdělávacího proudu. Umožnil to všeobecně sdílený názor, že požadavky na vzdělávání dětí se zdravotním postižením mohou být nejlépe uskutečněny umístěním dětí do speciálních tříd a škol. Méně se řešila otázka pozdějšího sociálního začlenění těchto dětí do společnosti.

Rozvoj dětí byl předem limitován stanovením jejich diagnózy. Kurikulární reforma v ČR v roce 2005 přinesla nový pohled na to, jak žák školu prožívá a jak jsou v ní naplňovány jeho potřeby včetně žáků se speciálními potřebami. (Trojan 2012).

Vývoj speciálního a inkluzivního vzdělávání v USA a západoevropských zemích

Rozhodla jsem se začít popisem historie speciálního vzdělávání a postupné integrace v USA, která je velmi dobře zdokumentovaná a dobře ilustruje celospolečenský vývoj i v dalších zemích. První protesty rodičů proti exkluzi dětí se zdravotním postižením ze vzdělávání v USA se datují rokem 1933, kdy skupina pěti matek dětí s mentálním postižením vytrvale protestovala kvůli školní docházce svých dětí (Fleischer et al, 2001). Tento a podobné protesty vyústily v zavedení pomocných (dnešní terminologií speciálních) tříd. V roce 1954 uspěli aktivisté za rasovou rovnoprávnost v soudním procesu *Brown v. Board of Education of Topeka* (Switzer & Vaughn, 2003). Tento průlomový rozsudek inspiroval v následujících letech zejména v USA a v Kanadě formování rodičovských hnutí na obhajobu práv dětí s postižením. Zasazovala se zejména za propuštění dětí z ústavů a za odstranění fyzických i sociálních bariér (Yell et al, 1998). Na to navázaly požadavky rodičů na umístění dětí s postižením do běžných škol. Šestnáct let po rozsudku *Brown* byl koncept rovných příležitostí legislativně uplatněn i pro osoby se zdravotním postižením viz *Pennsylvania Association for Retarded Citizens, PARC, v. Commonwealth of Pennsylvania* a *Mills v. Board of Education* v roce 1972 (Center, 2016).

Integrace osob s postižením do společnosti přináší i nový pohled na integraci dětí s postižením do škol. Na konci osmdesátých a začátku devadesátých let pak sílí povědomí nutnosti vytvořit spravedlivější společnost pro všechny, což nutně znamená i odklon od odděleného (segregovaného) speciálního školství.

Zároveň s tím se začíná mluvit nejen o osobách (či žácích) se zdravotním postižením, ale o širěji pojaté skupině osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Do té jsou zahrnuti nejen žáci se smyslovým, fyzickým či mentálním postižením, ale i žáci s vývojovými poruchami učení, žáci s emocionálními, sociálními či psychologickými problémy. Některé země, jako např. Belgie, Řecko, Španělsko, Slovensko a ČR, v dnešní době explicitně uvádějí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i žáky sociálně

znevýhodněné, kulturně odlišné či ohrožené a migrující žáky. Jiné země jako např. Dánsko, Velká Británie, Irsko, Island či Portugalsko uvádějí široce pojatou definici speciálně vzdělávacích potřeb, která zahrnuje všechny žáky, jejichž individuální potřeby nejsou adekvátně naplněny v běžných podmínkách hlavního vzdělávacího proudu či jim okolnosti brání ve vzdělávání obvyklým způsobem (EUDSEN, 2003).

Rezoluce OSN přijatá v roce 1993, která však nebyla právně závazná, uvádí Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí osob se zdravotním postižením. Účelem těchto pravidel je zajistit, aby dívky, chlapci, ženy i muži se zdravotním postižením mohli jako občané ve společnosti uplatňovat stejná práva i povinnosti jako ostatní a mohli se plně zapojovat do společenských aktivit. Pravidla týkající se vzdělání požadují: „Aby vyhověly opatřením pro vzdělávání osob se zdravotním postižením ve školách běžného typu, by státy měly:

- a) mít jasně specifikovanou politiku, chápanou a přijímanou na úrovni škol i širší komunitou,
- b) povolit flexibilitu, dodatky a adaptaci osnov,
- c) zajišťovat kvalitní potřeby, průběžnou přípravu a podporu učitelů.

Integrované vzdělávání a komunitní programy by měly být považovány za vzájemně se doplňující přístupy pro poskytování efektivního vzdělání a školení pro osoby se zdravotním postižením. Národní komunitní programy by měly podporovat komunity v tom, aby při poskytování vzdělání osobám se zdravotním postižením v místě využívaly a rozvíjely vlastní zdroje. V situaci, kde všeobecný školský systém ještě neodpovídá potřebám všech osob se zdravotním postižením, lze uvažovat o speciálním vzdělávání. Cílem by měla být příprava studentů pro vzdělávání ve všeobecném školském systému“ (OSN, 1993). Tyto požadavky byly dále rozšířeny a zrevidovány Prohlášením ze Salamanky z roku 1994, vydaném UNESCO, kde se již neobjevuje připouštění segregovaného speciálního vzdělávání. Zúčastněné země dospěly ke konsenzu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají být vzdělávány ve školách určených dětem

běžné většinové populace. Článek 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006, kterou Česká republika přijala v roce 2009, žádá pro osoby se zdravotním postižením inkluzivní vzdělání (základní i střední) v místě bydliště (OSN, 2006).

Evoluce speciálního vzdělávání v Evropě

Po široce přijatém Prohlášení za Salamanky, vzniká v roce 1996 z popudu dánského ministerstva školství Evropská agentura pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání za účelem sběru dat, analýz a šíření důležitých informací v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb. K Evropské agentuře se přihlásilo 15 zakládajících zemí. Od té doby vzrostl počet členských zemí na 30. Ve většině evropských zemí docházelo v devadesátých letech k zásadním změnám legislativy (Francie – 1991, Rakousko – 1993, Dánsko a Německo – 1994, Velká Británie – 1996, Portugalsko – 1997, Irsko – 1998), která dala rodičům právo volby na umístění dítěte v běžné nebo speciální škole či právo na vzdělávání v nejbližší škole. Některé země prošly reformou, která decentralizovala státní systém na regionální úroveň (Francie, Finsko), což přineslo i úbytek státem zřízených speciálních škol. Severské a jihoevropské země šly cestou vytvoření inkluzivních podmínek v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu a vytvořily jednotný systém s širokou paletou podpůrných služeb, tzv. one-track approach (Španělsko, Portugalsko, Itálie, Řecko, Švédsko, Norsko, Island) a dosáhly téměř úplné inkluze. Země střední a západní Evropy s velmi rozvinutým a tradičním systémem oddělených speciálních škol vytvořily duální systém, tzv. two-track approach, nabízející vzdělávání dítěte buď ve speciální škole, nebo v běžné škole se speciální podporou (Belgie, Švýcarsko, Německo). Některé země vytvořily pestrou nabídku vzdělávacích možností, tzv. multi-track approach (Velká Británie, Dánsko, Irsko, Finsko, Francie, Rakousko). Zemím s téměř nulovým podílem žáků ve speciálních školách (Španělska, Portugalska, Itálie, Řecka, Švédska, Norska a Islandu) se velmi přiblížily Velká Británie, Irsko, Rakousko a Dánsko s cca 1% žáků ve speciálních školách. Obdobný trend můžeme vidět i v Nizozemí a ve Francii (EUDSEN, 2003).

Vývoj vzdělávací politiky a praxe speciálního vzdělávání České republiky

Český vzdělávací systém má dlouholetou historii speciálního školství. Na konci 19. století se čeští pedagogové začali rozcházet s německými výchovnými přístupy, které byly založeny na tvrdé disciplíně, kázni a trestech. Oproti rodině a společnosti hrála sice škola ve výchově jen okrajovou roli, přesto se v českých intelektuálních kruzích věřilo, že vzdělání přispěje ke zmírnění sociální nerovnosti a že propojí sociální třídy v jednotný národ. Trendem doby bylo národně a kulturně odlišovat různé výchovné styly. Češi viděli zanedbávání chudých a slabých dětí jako součást utlačování českého národa. (Shmidt, 2015). Na těchto kořenech začalo vyrůstat české speciální školství.

Jeho průkopník filozof František Čáda uspořádal v letech 1909–1913 tři kongresy pro speciální pedagogy na téma výchovy dětí s "mentální retardací a delikventním chováním". Další novou funkcí školy bylo zlepšit zdraví a zdravotní stav českého národa pravidelnými prohlídkami dětí. Za první republiky byl vytvořen systém identifikace zanedbaných a zneužívaných dětí včetně monitoringu na školách. Vybrané děti (převážně děti s postižením a romské děti) byly rozdělovány na ty, které potřebují pomoc ve vlastní či náhradní rodině či krátkodobě v ústavu a na ty, které byly umístěny do dlouhodobé speciální ústavní péče. Zavádění institucionální péče mělo za cíl poskytnout vzdělání a výchovu ohroženým dětem. Rodila se myšlenka diferenciací škol podle typu postižení a podle různé úrovně mentálního postižení (Shmidt, 2015).

Po druhé světové válce se speciální pomocné školy za podpory odborníků i rodičů transformovaly v rezidenční ústavy. Finančně zabezpečené sociálně laděné reformy, které vycházely z naprosto unikátní mezirezortní spolupráce, měly být reakcí na stále rostoucí popularitu komunistické strany mezi lidmi. Ústavy stavěly na úzké spolupráci s rodiči. Ti často na sebe dobrovolně brali roli pečovatелů či učitelů, byli prostředníky v jednání s církvemi a charitativními spolky, aktivně sháněli zdroje a udržovali celý systém otevřený a transparentní. Až po roce 1957, kdy byla sociální ochrana dětí v socialistickém zřízení shledána zbytečnou, byly ústavy ze svých prestižních budov ve

městech vystěhovány do českých lesů a hájů. Na jejich původních místech byly často zřízeny nemocnice a porodnice (Shmidt, 2015).

V Čechách byla tedy péče o děti se speciálními potřebami naprosto progresivní a daleko před ostatními zeměmi. Zákon o pomocných třídách byl vydán v roce 1929, oproti tomu např. v kanadské provincii Nový Brunšvík zřídili pomocné třídy pro děti s postižením až v roce 1957 (Pipeková, 2010; Porter & Richler, 1991). Do té doby se tyto děti nijak nevzdělávaly. Pomocné třídy v České republice byly po roce 1948 nahrazeny zvláštními a pomocnými školami. O zařazení dětí rozhodoval okresní národní výbor. Ve školském zákoně se v roce 1948 objevují školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Děly se na zvláštní školy a pomocné školy. V pomocných školách byly děti umístěny pouze na přechodnou dobu čili jakýsi diagnostický pobyt. V roce 1984 se změnila náplň pomocných škol s tím, že nadále vyučovaly žáky, kteří neprospívali ve zvláštních školách. Dále byl také zaveden institut osvobození od povinné školní docházky, o kterém rozhodovala komise složená z pedagogů a lékařů. Zákonný zástupce dítěte měl možnost podat odvolání (Jelínková, 1981). Zvláštní i pomocné školy fungovaly i nadále po revoluci v roce 1989.

Až do šedesátých let 20. století byly speciální školy pro romské děti vnímány jako přechodné opatření, kde děti získají znalost češtiny a hygienické návyky, než budou moci být přeřazeny do škol hlavního vzdělávacího proudu. Během socialistické éry byl odborníky převzat a reprodukován eugenický diskurz, dominující většině předválečných zemí, za účelem řešení sociálních problémů (Shmidt, 2015).

Zvláštních škol však začalo být stále více využíváno k umístění dětí s kulturně odlišného prostředí či deprivovaného sociálního prostředí. Vzhledem k velkému zastoupení romských žáků ve zvláštních školách byl v roce 1998 ministerstvem vydán Alternativní vzdělávací program ZvŠ pro žáky romského etnika. O zařazení dítěte do zvláštní školy, či o jeho přeřazení do tohoto typu školy rozhodoval ředitel školy na základě vyhlášky 127/97 Sb. a podmínkou pro zařazení či přestoupení byl souhlas rodičů či zákonných zástupců dítěte. (Švarcová, 1998).

Ve stejné době aktivisté a právníci od nás i ze zahraničí podávají žalobu pro nepřípustnou diskriminaci romských dětí způsobenou jejich nadměrným zařazováním do zvláštních škol. V roce 2007 rozsudkem velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci „D. H. a ostatní proti ČR“ bylo zjištěno porušení článku 14 Evropské úmluvy o lidských právech. České republice byla uložena náprava – odstranění nepřímé diskriminace romských dětí ve vzdělávání. Na tento verdikt reagovalo MŠMT v roce 2010 vydáním Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání na období 2010–2013, což byl první vládní dokument ustanovující inkluzivní vzdělávání jako princip vzdělávací politiky. Tento dokument nebyl nikdy realizován a místo toho byl nahrazen Akčním plánem inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Plán byl zároveň úzce provázán s Akčním plánem opatření k výkonu Rozsudku D. H. a ostatní proti České republice (Rada Evropy, 2007). Tento mezinárodní rozsudek se stal jedním z hlavních motorů legislativních i implementačních změn podporující inkluzivní vzdělávání, které bylo chápáno jako nástroj k odstranění diskriminace sociálně či kulturně odlišných žáků.

Prohlášení ze Salamanky požadující inkluzivní vzdělávání, které ČR jako jedna z 92 zemí podepsala, neexistovalo 22 let v českém překladu. Ministerstvo školství nikdy neposkytlo dokument české veřejnosti k odborné diskusi o inkluzivním vzdělávání. Rovněž sama Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání nemá dosud aktivní a funkční webovou stránku v češtině, ačkoliv Česká republika je řádným členem od roku 2004. Existuje pouze odkaz s kontakty na národního koordinátora agentury. Přestože Prohlášení ze Salamanky již v roce 1994 požadovalo společné vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich zvláštnosti, školský zákon 561/2004 ČR rozdělil žáky na mimořádně nadané a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. V paragrafu 16 deklaroval zákon jako doporučující specializované vzdělávání mimo běžné školy pro žáky se středně až těžkým mentálním postižením a žáky s autismem. Zákon zrušil osvobození od povinné školní docházky, avšak reálně

nepřinesl jiný druh podpory pro žáky s těžkým mentálním či kombinovaným postižením. Velkým krokem bylo uzákonění povinnosti ředitelů přijmout každého žáka ze spádové oblasti bez ohledu na případné zdravotní postižení. Snad i díky tomu se v devadesátých letech v českých školách neustále zvyšoval podíl žáků se zdravotním postižením, přestože běžné školy neměly k jejich vzdělávání žádnou systémovou podporu (Michalík et al, 2015).

Další dokument, který žádá inkluzivní a kvalitní vzdělávání v místě bydliště, je Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014. Ve stejném období se připravuje novela školského zákona ve smyslu odklonu od medicínského pojetí postižení a jeho systému diagnóz k sociálnímu modelu s vyjádřením míry potřebné podpory pro učení a plnohodnotné začlenění do výuky. Za velké podpory Evropského sociálního fondu a přispění téměř 600 autorů vzniká v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR Katalog podpůrných opatření. Katalog však nakonec není zahrnut do pro prováděcích vyhlášek k par. 16 a 19 školského zákona 561/2004 Sb. Tato novela, platná od 1.9. 2016 otevírá novou kapitolu institucionalizace inkluzivního vzdělávání v českém školství. České školy se ve stále větší míře učí zacházet s diverzitou. Můj výzkum byl ovlivněn veřejnou debatou probíhající během roku 2016. Dalším vývojem politik a legislativy se již ve své práci nezabývám.

Výzkumná zjištění k inkluzivnímu vzdělávání ve světě

V této kapitole popíšu teorie a koncepty, které se zakládají na výzkumech inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se ve světě zkoumalo v několika hlavních oblastech (Messiou, 2017):

- z perspektivy lidsko-právní (od roku 1948 dále),
- s ohledem na péči o děti s postižením a speciálními potřebami (od roku 1990 dále),
- s ohledem na marginalizované a zranitelné skupiny (od roku 2000 dále) a

- z hlediska transformace vzdělávacího systému, hledání strategií, cest, nástrojů a metod, které se obrací k individualitě v rámci diverzity (od roku 2005 dále).

Mezi nejdůležitější koncepty v pedagogickém výzkumu patří (Messiou, 2017):

- Inkluze jako péče o děti s postižením a speciálními potřebami, ovšem s tím, že přitahuje pozornost k nedostatkům u těchto dětí a chybí širší kontextuální pohled – v hledáčku zůstávají bariéry.
- Inkluze jako odpověď na kázeňské problémy a vyčleňování žáků s problémovým chováním.
- Inkluze jako propagace společného vzdělávání či „školy pro všechny“ (např. v Anglii myšleno jako opozice k rozdělování dětí v 11 letech do různých typů škol v závislosti na dosahovaných školních výsledcích, v ČR jako opozice k umístování dětí s postižením či speciálními potřebami do speciálních a dříve i praktických škol).
- Inkluze jako vzdělávání všem čili zvyšování participace na vzdělávání globálně – zejména jako agenda UNESCO a globálních cílů udržitelného rozvoje OSN.
- Inkluze jako hodnotový základ pro tvorbu vzdělávacích a sociálních politik.

V rámci posledního tématu se výzkumníci hojně věnují otázce sociální spravedlnosti ve vzdělávání. Konceptualizace „školy pro všechny“ pak vedla k problematice školní úspěšnosti, školní efektivity (efektivní škola je inkluzivní škola), zvyšování kvality, odtud školního managementu a vzdělávacího leadershipu (Messiou, 2017). V této oblasti je ukotven i můj výzkum proměny zkoumaných škol v inkluzivní; zkoumání nutných podmínek pro rozvoj inkluze ve škole a překážek, které tomu brání. Na základě své rešerše se domnívám, že ve světě se více než u nás zkoumají typy didaktických strategií v inkluzivní třídě. Vrstevnické učení, skupinová práce a diferencovaná výuka se ukázaly být efektivními pro všechny žáky, tedy i žáky se speciálními potřebami (Mitchell, 2014). Výzkumy zabývající se inkluzivní praxí se hojně věnují postojům učitelů, žáků i rodičů. Studie, zabývající se inkluzivní pedagogikou zkoumají hlavně tři věci: umístění žáka,

zapojení žáka a jeho pokrok a výsledky (presence, participation, achievement). Rozsáhlá činnost pedagogického výzkumu v této oblasti nám přinesla poznatky pro žádoucí charakteristiky inkluzivní školy. Nyní se podívejme na ty nejdůležitější.

Umístění žáka, jeho zapojení do života školy a školní pokroky

Nejprve se zkoumalo, *kde* by se měly děti s postižením a speciálními potřebami vzdělávat, jaké prostředí je vhodnější, zda speciálně přizpůsobené, kde ovšem chybí intaktní spolužáci, nebo prostředí hlavního vzdělávacího proudu. Některé země se vydaly cestou úplné inkluze, jež nerozlišuje žáky s postižením od jiných a běžná třída je určena všem či téměř všem. Jiné země zachovaly duální systém odděleného speciálního školství s vlastním financováním a regulacemi a běžným školstvím a některé země se snaží o propojení a přibližování těchto dvou systémů různými typy spolupráce a partnerství. Ferguson (2008) na základě výzkumů provedených v USA i evropských zemích uvádí, že je možné vzdělávat děti s postižením a dalšími speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu a že lze přizpůsobit výuku i prostředí, aby byly naplněny potřeby všech dětí. Tím nabízí odpověď na stále se zvyšující diverzitu žactva v našich školách.

Postupně se důraz výzkumu přesunul na *participaci* čili aktivní zapojení dítěte jak na akademickém, tak na sociálním životě školy a na to, jak probíhá jeho vzdělávání. Zkoumá se proces inkluze. Inkluzivní pedagogika je multidisciplinární. Kromě výzkumných nálezů z psychologie a pedagogiky studie rozvíjejí důležité sociologické a filosofické otázky. Takže mnoho výzkumů inkluzivního vzdělávání začíná od nové definice postižení (nezpůsobilosti, neschopnosti) v kontextu definice lidské bytosti a jejího postavení ve společnosti. Ainscow (1998) pak přestal mluvit o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a začal popisovat inkluzivní podmínky „školy pro všechny,“ ze kterých budou profitovat všichni žáci včetně žáků se speciálními potřebami. Otázkou organizačních podmínek a procesů, které reagují na diverzitu, se zabýval Clark et al. (1995), kontextuální aspekty inkluze pro celé školní prostředí definovali Booth a Ainscow (2002). Přemístění dětí se speciálními potřebami do

hlavního vzdělávacího proudu totiž nutně vyžaduje zásadní strukturální změny podmínek, procesů a obsahu vzdělávání (Fullan, 1996).

Indikátorem inkluzivní pedagogiky je *participace* každého žáka na akademickém i sociálním životě školy. Podle toho, zda se pozitivně zapojují žáci nejen majoritní skupiny, ale i žáci všech minoritních skupin (žáci s postižením, s poruchami učení, chování, žáci z odlišných kultur či odlišného sociálního zázemí), poznáme, zda škola pracuje inkluzivně. Indikátorem vyčleňování může být absence (omluvená i neomluvená), kázeňská opatření, opakování ročníku. Pro vytvoření inkluzivního prostředí je nutné pracovat na odstraňování překážek/bariér. V anglosaských školských systémech byl zaveden legislativní pojem „the least restrictive environment“. Jak píše Yell (1995), jde o princip, kde žáci s postižením jsou vzděláváni v prostředí, které se maximálně blíží běžné třídě určené dětem daného věku. Bariéry k inkluzivní pedagogice jsou zpravidla organizační, postojoyé a znalostní či kvalifikační (Kochhar, West, & Taymans, 2000). Organizační bariéry se týkají hlavně vstupních podmínek: fyzické dostupnosti a toho, jak jsou školy a třídy organizačně členěny a strukturovány. Mezi bariéry na straně učitelů patří postoje či nedostatek kvalifikace. Výzkumy ukazují, že učitelé hlavního vzdělávacího proudu se cítí nedostatečně kvalifikováni pro práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a speciální pedagogové se necítí kvalifikováni pro práci na školách hlavního vzdělávacího proudu (Hines, 2001).

Pro akademickou úspěšnost žáků je důležitá podpora učení. Žáci se učí různým způsobem a různými styly podle toho, jaké je jejich osobnostní nastavení, silné a slabé stránky a převažující typ jejich inteligence (Gardner 1989, Guild 2001). Z architektury byl do vzdělávání převzat princip „Universal Design for Learning“, který je založen na tom, že prostředí a postupy jsou rovnou upravené a připravené tak, aby vyhovovaly všem bez ohledu na jejich individuální možnosti či omezení (Meyer & Rose, 2000). K respektování individuálních zvláštností žáků se doporučuje diferenciací v podání obsahu, v ověřování znalostí a v možnostech zapojení (Porter 1995, Straková & Kasíková, 2011). Učitel může diferencovat obsah vzdělávání, metody a výstupy učení, a

to podle žákovy individuální úrovně, zájmů či učebního stylu (Tomlinson, 2017). Tomlinson ve svém díle o diferencované výuce vychází z Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje. Pro zapojení každého do výuky je důležitá častá zpětná vazba jak od učitele, tak od vrstevníků (Porter & Stone 1998).

Pro společné soužití žáků a úspěch každého žáka v sociální rovině školního života je důležité cíleně dbát na vztahy mezi všemi aktéry: učitel – učitel, učitel – žák, učitel – rodič, žák – žák (Booth & Ainscow, 2002). Inkluzivní školy dbají na participaci každého jednotlivce. Zkoumaní ředitelé škol uvádějí sociální klima a osobnostní rozvoj jako podstatnou součást inkluzivního vzdělávání (Lazarová et al. 2015). Kontext, ve kterém se žák učí, klima třídy, je důležitý determinant žákových výsledků vzdělávání (Mitchell, 2014).

Školy jsou místa s vysokou emocionální zátěží (James, 2010), a proto musí pečovat o rozvoj emoční inteligence/ empatie. Vnímavost k individuálním potřebám a citlivost přijetí individuálních rozdílů, a to jak u učitelů, tak u žáků je klíčová pro úspěšnou inkluzi (Salend, 2001). Škola založená na cíleném pěstování vztahů, sdílení hodnot a participaci vytváří komunitu či pospolitost (Pol, 2007).

Po většině škol v anglosaských zemích je nadřízenými orgány či zřizovateli vyžadován školní plán dobrého chování (positive behaviour plan, Mitchell 2014). Ten se v praxi pravidelně s žáky probírá a opakuje řízenými aktivitami. Co nejčastěji se dává žákům za vzor očekávané dobré chování, a tím se minimalizují kázeňské problémy. Je dobré, když prevence převažuje nad represí. K prevenci problematického chování se také v inkluzivních školách častěji než jinde využívá pobyt venku, pohyb dětí během přestávek, např. v tělocvičně nebo venku (Mitchell, 2014).

V rámci bádání v oblasti školních **výsledků**, školní úspěšnosti s dosaženého **pokroku** dětí se nejvíce zkoumá otázka, zda je pro děti se speciálními potřebami lepší a efektivnější vzdělávání ve speciální nebo běžné škole. Závěry výzkumů nejsou jednoznačné. Jediné, v čem se výzkumníci shodují je pozitivní benefit na rozvoj

sociálních dovedností dětí se speciálními potřebami v běžné škole. U školních výsledků nemáme průkazné závěry. Jeden z prvních výrazných autorů, který upozornil na to, že speciálně přizpůsobené prostředí spočívající v menším počtu žáků ve třídě, ve speciálně vyškoleném učiteli a dále uzpůsobených podmínkách nemusí být nutně pro dítě se speciálními potřebami přínosné a efektivní, byl Lipsky (1997). Další kritici přidávali výzkumná zjištění, že přínosy umístění těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu převažují nad přínosy, které jim přináší speciální prostředí. "There is little that is special about the special education system," (Audette & Algozzine, 1997). Porozumění překážkám a obtížím v učení může škole pomoci k větší efektivitě vyučování všech žáků (Ainscow, 1998). Málo probádána je otázka, jaké umístění žáci se speciálními potřebami sami preferují, jaké jsou rozdíly v psychologických konstruktech jako např. sebepojetí u žáků se speciálními potřebami po začlenění do běžné školy v protikladu k umístění do speciální školy. Některé studie ukazují nevýhody inkluzivního vzdělávání pro obě skupiny dětí (Kauffman & Hallahan, 1995). Nicméně převažující názor odborníků výzkumu je takový, že školy hlavního vzdělávacího proudu se nemusí obávat, že začlenění žáků se speciálními potřebami negativně ovlivní školní výsledky ostatních žáků (Farrell et al., 2007).

Při zkoumání pokroku žáků, či výsledků inkluzivního vzdělávání je největší otázkou dnes aktuální změna pohledu na obsah vzdělávání v souvislosti s průmyslovou revolucí 4.0 (Messiou, 2017). Dále se dle mé rešerše zahraniční pedagogický výzkum zabývá principy inkluzivního vzdělávání, procesy v inkluzivním vzdělávání a postoji k inkluzivnímu vzdělávání.

Postoje dětí, rodičů a učitelů

V rámci zkoumání inkluzivní praxe je významným proudem výzkumu otázka postojů; postoje učitelů, postoje rodičů a postoje dětí. Výzkumy ukazují, že děti mají obecně neutrální či pozitivní postoj vůči spolužákům s postižením či znevýhodněním (např. Chiang, 1999). Děti, které byly v programu integrace se žáky s těžkým postižením, byly více pozitivně sociálně zaměřeny než děti z kontrolní skupiny. Děti z integračního

programu přistupovaly k ostatním více individualizovaně a méně na základě obecných kategorií než děti z kontrolní skupiny (Maras & Brown, 1996). Na základě 20 studií v 7 různých zemích bylo zjištěno, že postoj dětí ke spolužákům se zdravotním postižením je neutrální. Studie zkoumaly tři komponenty postoje: kognitivní, emocionální a behaviorální s rozdělením výsledků na negativní, neutrální a pozitivní. Studie uvádějí, že postoje vrstevníků nejvíce ovlivňuje sociální zapojení dětí s postižením. Další důležité proměnné jsou pohlaví, věk, vliv rodičů a osobní zkušenost s postižením (Boer et al, 2010).

Postoje rodičů k inkluzivnímu vzdělání se velmi rozrůžňují (Farrell, 2000). Mezi neprobádané oblasti patří faktory, které ovlivňují rodiče ve volbě typu školy pro své dítě se speciálními potřebami, a otázka, zda je u rozhodování nějaká závislost mezi typem speciálních potřeb a typem školy. Někteří výzkumníci poukazují na problematiku zapojení rodičů, kteří v drtivé většině neparticipují aktivně na tvorbě individuálních plánů pro své dítě (Whitbread, 2005).

Zjištění z výzkumů o postojích učitelů jsou na rozdíl od výzkumu postojů rodičů a dětí konzistentní. Učitelé mají obecně pozitivnější přístup k začlenění žáků s fyzickým nebo smyslovým postižením, méně k žákům s náročným (problémovým) chováním (emotional and behavioral difficulties). Když je inkluzivní proces ve škole dobře veden, postoje učitelů se od počáteční skepse či rezervovanosti mění v konstruktivní spolupráci a snahu. Několik mezinárodních studií dokazuje, že implementace inkluzivního vzdělávání koreluje s pozitivním postojem učitelů k inkluzi (Avramidis & Norwich, 2010).

Kdo má vlastně speciální vzdělávací potřeby?

Výzkumníci ve světě si postupně všímají toho, kdo a proč je označen jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Tomlinson, 2017). V USA navzdory všem doporučujícím i legislativním pokynům k desegraci ve školách a inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol stále přetrvává diskriminace na základě interpretovaných schopností dětí. Znepokojující je fakt, že děti s odlišnou

barvou pleti jsou ve větší míře umisťovány do tříd pro žáky se speciálními potřebami a školy neustále odrážejí snahy o inkluzi. Černošští žáci jsou v devíti ze 13 kategorií speciálních potřeb častěji než bílí spolužáci vyčleňováni do odděleného vzdělávacího prostředí (Losen, & Orfield, 2002). Osvald et al. (1999) uvádí, že afro-americké děti jsou 2,4krát častěji označeny jako žáci s lehkým mentálním postižením a 1,5krát častěji považovány za žáky s problémovým chováním (Hibel et al., 2010). Nejsilnější prediktor pro označení dítěte speciálními potřebami jsou akademické dovednosti na vstupu do školy, které přesně korelují se socio-ekonomickým statutem rodiny dítěte a dále s tím, jak moc se zapojovalo do řízených předškolních aktivit. Častěji jsou potřebou speciálního přístupu označeni chlapci než dívky (Hibel et al., 2010). Paralela s tím, jak školy bojovaly o rozumné, mírné a postupné integrování černošských dětí do společných tříd v padesátých a šedesátých letech 20. století s tou, jak školy v devadesátých letech volají po postupném a bezpečném začleňování dětí se speciálními potřebami do běžných škol, je nasnadě. „Gradualism is a placebo for change“ (Ferri & Connor, 2005). Mnoho výzkumníků zajímalo, zda s nadreprezentací etnických menšin mezi žáky se speciálními potřebami souvisí i proměnná chudoby. Víme, že existuje přímá vazba mezi chudobou a rasou/etnicitou. Statistické úřady americké vlády dokládají, že chudoba mezi bílými dětmi je významněji nižší než u etnických menšin. Dále víme, že socio-ekonomické znevýhodnění snižuje školní připravenost (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Řada výzkumníků se domnívala, že překrytí proměnných chudoby a etnické minority v kombinaci s nadreprezentací menšin mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami bude znamenat vazbu mezi chudobou a zařazením do skupiny speciálních potřeb. Skiba et al. (2005) ovšem ve své kvantitativní analýze uvádí, že chudoba je jenom část, a velmi pravděpodobně ne ta dominantní část, složitých faktorů predikujících nadměrné zastoupení Afroameričanů mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejdůležitějším prediktorem k identifikaci dítěte jako žáka se speciálními potřebami je školní úspěšnost na vstupu do školy a důležitým kontextuálním faktorem je „frog pond effect“, tedy ve školách

s lepšími výsledky má žák vyšší pravděpodobnost označení speciálními potřebami než ve školách s horšími výsledky, a to bez ohledu na žákův rodinný původ (Hibel et al., 2010).

V otázce, kdo je označen nálepkou speciálních vzdělávacích potřeb se dále řeší dilema, zda je vůbec správné děti identifikovat. Na jedné straně jsou argumenty pro identifikaci dětí – aby se jim vytvořily vhodné podmínky, to znamená odstranění překážek ke vzdělávání a lepší zapojení do kolektivu (Norwich, 2014; Terzi, 2005). Na druhé straně se argumentuje proti nebezpečí stigmatizace, a tím pádem zhoršení situace dítěte. (Lauchlan & Boyle, 2007). Messiou (2017) kritizuje, že většina studií se zaměřuje na zkoumání určité skupiny žáků namísto všech žáků, každého jednotlivce. Pochopitelnými důvody k tomu jsou nutnost používat kategorie a škatulky, abychom mohli jevy zkoumat a popisovat. Abychom mohli zlepšovat vzdělávání pro všechny, tak musíme odstraňovat bariéry, které znemožňují jednotlivým skupinám zapojení. Messiou (2017) se však domnívá, že horší zlo je vytváření si domněnek o žákovi na základě charakteristik celé skupiny, ke které ho přiřazujeme, namísto posuzování individuálních charakteristik daného žáka. Každý má navíc mnohočetnou identitu, tak je pak těžké zařadit dítě jen do jedné z mnoha kategorií.

Výzkumy inkluzivního vzdělávání v České republice

V českém školství se zkoumaly způsoby školské integrace žáků s postižením. Různé fáze integrace od skupinové integrace, přes individuálního začlenění až po vytvoření inkluzivních podmínek popisuje Vítková (2003). Jedním ze zkoumaných jevů je kolektivní forma integrace – speciální třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu; kdo se v nich vzdělává, kdo v nich vyučuje a jak probíhá kontakt žáků v těchto třídách s ostatními žáky školy, popisuje Michalík & Růžička (2005). Podmínky a obsah vzdělávání pro jednotlivé skupiny žáků se speciálními potřebami v běžných základních školách popsala Bartoňová a Vítková (2005). Zdařilá integrace vyžaduje vytvoření podmínek, připravenost učitele, změnu výukových metod. „Školní integrace je

prostředkem k dosažení integrace člověka do společnosti. ...Snahou všech speciálně pedagogických disciplín je integrace postiženého do adekvátní reality“ (Vítková, 2003).

V dalších letech se ustoupilo od kategorizování dětí do skupin dle druhů postižení či poruch a přistoupilo se k sociálnímu pohledu na člověka a jeho potřeby. Za účelem implementace inkluzivního vzdělávání do běžné školské praxe vznikl Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory (Michalík et al., 2015).

Speciálně pedagogická diagnostika probíhající ve školách by měla mít návaznost v kariérním poradenství (Vítková, 2003). Diagnostika žáků s výukovými obtížemi zahrnuje nejrůznější metody od anamnézy rodiny a prostředí, pozorování, dotazníků, rozhovory až po diagnostické zkoušky a testy. Výzkum se zabývá jednotlivými oblastmi speciálně pedagogické diagnostiky jako oblast motoriky, grafomotoriky, laterality, oblast sebeobslužných činností, rozumových schopností, verbální komunikace a citového vývoje (Bartoňová & Vítková, 2005).

Český výzkum inkluzivního vzdělávání se zabývá segregací na základě etnicity a postižení. Jedním z hlavních proudů výzkumu je lidskoprávně empirický výzkum zaměřený na vzdělávání romských žáků. Proběhly kvantitativní analýzy upozorňující na nadměrný počet romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud a jejich omezené vzdělávací šance (Gabal 2009, Straková 2013) i kvalitativní analýzy příčin nerovného přístupu romských dětí ke vzdělání (Kaleja, 2011; Gabal & Čada, 2010). Nerovnými podmínkami dané jazykovými předpoklady romských žáků se zabývala Bedřichová a Šortnová (2012).

Konstrukty odlišnosti a rovnosti v českých školách zkoumala Jarkovská, Lišková, Obrovská a Souralová v etnograficky laděném výzkumu. Autorky zkoumaly proměnlivost konceptu etnicity, jak ho dokáže společnost ve škole (zejména pedogogové) zneviditelňovat a opět mobilizovat v různých kontextech a na základě různých situací. Výzkumný tým došel k zajímavým závěrům, že čeští učitelé nevnímají etnicitu jako zdroj problémů u žáků přistěhovalců, ale zcela jako zdroj ztíženého

vzdělávání u žáků Romů. U žáků přistěhovalců přikládají veškeré těžkosti jazykové odlišnosti. Odlišnou kulturu však vnímají pouze u romských žáků. (Jarkovská et al., 2015). Konkrétní podoby a mechanismy začleňování a vyčleňování dětí ve školách a třídních kolektivech a další antropologické souvislosti popisuje Vorlíček (2019).

Historii vzdělávání dětí s postižením a dětí se speciálními potřebami v českých zemích popsala Shmidt (2015). Implementací inkluze do školy se zabývají Lazarová (2015), Bartoňová (2010) a další. Postoje české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání zmapovali Pančocha a Vaňurová (2013) a Vrabel se zaměřil na postoje ředitelů škol k inkluzi. Šafránková a Hrbáčková mapují postoje českých učitelů ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí (Šafránková & Hrbáčková, 2016).

Řízení změny ve škole ve vztahu k inkluzi

Zavádění inkluzivní pedagogiky do praxe je velkou změnou, kterou musí školy zpracovat. Zpracování změny ve školách je u nás nejvíce prozkoumáno ve vztahu ke kurikulární reformě (např. Vašutová, 2006). Proces změny zahrnuje tyto fáze: nejprve změnu pochopit, potom změnu přijmout, dále změnu ovládnout a realizovat. Komponenty změny, které můžeme zkoumat a vyhodnocovat, jsou přesvědčení, schopnosti a úsilí zainteresovaných aktérů. Oporou řízení změny je evaluace (Vašutová, 2006). K prosazení inkluze ve škole je tedy nutné změnit pedagogické přesvědčení, získat potřebné dovednosti a napřít k dosažení změny patřičné úsilí (Lipsky & Gartner, 1995).

Proměna školy se projevuje na třech úrovních: procesní, strukturální a kulturní (Whitaker, 2010). Klíčem k úspěšné proměně je měnit nejen procesy a strukturu, ale změnit kulturu, tedy nacházet společné porozumění a zapojení do nových postupů (Fullan, 2002). Jak píše Hloušková et al (2015), diverzita žáků je tématem pro vedení školy. Proměna školy při směřování k inkluzivní škole je spojena s transformačním vedením (Hloušková et al, 2015). Ředitel školy se vždy podílí jak na řízení, tak na vedení školy ve smyslu, který shrnuje Pol (2007). Řízení (management) se soustřeďuje na

udržování stability, zatímco vedení (leadership) na řízení změny (Horská, 2009). Pro řízení změny je tedy podstatné, aby alespoň dočasně převažovalo vedení nad řízením; vedení jako soubor inspirativních a podporujících aktivit vedoucích k naplňování společné vize (Pol, 2007). Práce s vizí je jedna z důležitých součástí vedení školy (Pol et al, 2003). Ředitel v roli leadera změny musí umět komunikovat potřebnost změny, sdělovat otevřeně nejen přínosy, ale i problémy, které změna přinese. Kultura školy může zásadně ovlivnit, jak škola změnu zvládne. Školy, které jsou vedeny jako učící se organizace vynikají adaptabilitou na změny (Lazarová, 2015). Základním rysem z hlediska řízení změn je delegování pravomocí a spoluúčast na rozhodování. Součástí kultury učící se organizace je princip, že vše není předem rozhodnuto, že je možné se zapojit do řešení (Slavíková, 2008). K řízení kvality obecně patří kultura, nasazení či energie a komunikace (Nezvalová, 2017).

Nespočet studií představuje příklady dobré praxe a poskytuje názorné modely fungování inkluze v běžné třídě hlavního vzdělávacího proudu. Výzkum implementace inkluzivního vzdělávání v praxi se nejvíce zajímá o podmínky a procesy podpory těm žákům, kteří by jí dříve dostávali formou odděleného vzdělávání, dále o to, jaký je význam spolupráce mezi žáky a vrstevnické podpory, o analýzu role individuálních vzdělávacích plánů, o adaptaci a modifikaci obsahu vzdělávání (kurikula), roli školního managementu, spolupráce školy s rodinou, přípravu učitelů, multidisciplinární týmy v hlavním vzdělávacím proudu a proces školní inkluzivní reformy.

V počáteční fázi iniciace změny hraje klíčovou úlohu regionální řízení škol (district leadership), v našem případě buď zřizovatel anebo častěji ředitel školy. Důležité je, aby ředitelé nechali zaznít pochyby a projevy odporu svých učitelů vůči inkluzivní reformě školy (Billingsley, 2012). Jak se škola a její učitelé připraví na inkluzi z hlediska procesů a praxe, záleží na řediteli školy (Bateman & Bateman, 2002). Ředitel určí, do jaké míry bude škola přijímající a otevřená všem dětem, a zda učitelé v jeho škole uchopí práci se žáky s postižením a speciálními potřebami jako součást své běžné pedagogické práce (McLeskey & Waldron, 2006). Úspěšná školní inkluzivní reforma vyžaduje, aby

ředitel nebral na lehkou váhu obavy a nedůvěru učitelů. Ředitelé na ně reagovali nejrůznějšími způsoby. Někteří stavěli na společném hledání smyslu inkluze, jiní vyzývali učitele k otevřené formulaci námitek na poradách sboru, aby tím prezentovali respekt k profesionalitě učitelů, další se rozhodli pracovat na proměně školy jen s těmi, kteří chtěli sami dobrovolně, a když se dostavily první úspěchy, ostatní se začali postupně přidávat (Billingsley, 2012). Další způsob, jakým se ředitelé škol vyrovnávají s diverzitou, jsou strategie a opatření proti šikaně (Faas, 2018).

Kvalitní inkluzivní vzdělávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu vyžaduje pečlivou přípravu a plánování za intenzivní spolupráce učitelů a odborníků (Scott et al., 1998, Mitchell, 2014). Proměna školy v inkluzivní zpravidla zahrnuje a) rozvoj školních podmínek, opatření a prostředků, b) neustálý profesní rozvoj pedagogů, c) spolupráci učitelů, d) inkluzivní prostředí třídy, e) sledování pokroků a výsledků (Billingsley, 2012). Institucionalizace a udržitelnost změny záleží na leadershipu zřizovatele a ředitele školy, personálních obměnách, finančních zdrojích a příležitostech k profesnímu rozvoji učitelů (Fullan, 2007). Leadership je proces vzájemného učení a obohacování vedoucí ke společnému cíli; vyžaduje redistribuci moci a autority (Lambert, 1998). Inkluzivní vzdělávání přináší tři strašáky: strach, ztrátu kontroly a nutnost změny (Forest & Pearpoint, 1992). Strach z toho, zda obstojím, zda výzvu zvládnou, ztrátu kontroly nad tím, o čem jsem dosud rozhodoval jen já sám, nutnost změnit spoustu věcí, způsob výuky, hodnocení, komunikace apod. V USA byla velká pozornost věnována normativnímu procesu řízení školské reformy, jejímu plánování, procesu a vyhodnocování (Rowan et al., 2014).

Významným pojítkem inkluzivních škol je spolupráce. Princip spolupráce učitelů začal do školství intenzivně pronikat v devadesátých letech 20. století. Trendem doby bylo přebírání modelů organizace práce a řízení z byznysového prostředí. To mělo vliv na celou vzdělávací soustavu v mnoha zemích. Na úrovni školní instituce šlo zejména o modely managementu školy a další prvky související s dosahováním žádoucích výsledků. Ještě před tím si však začali výzkumníci ve vzdělávání všimnout toho, že efektivní

škola, která dosahuje dobrých školních výsledků svých žáků, se liší od méně efektivní právě mírou kolegiality a spolupráce učitelů. Judith Warren Little vyzkoumala, že spolupráce učitelů se děje, když 1) učitelé mluví s kolegy často o výuce, 2) učitelé často vzájemně hospitují a dávají si zpětnou vazbu a kritiku, 3) učitelé spolu plánují výuku od jednotlivých hodin, přes tematické plány až po ŠVP (Little, 1982). Profesionální růst a učení se od kolegů je základem konceptu učící se organizace (Pol, 2007). Tento koncept, založen na výzkumu Sengeho (2006), vtrhl do škol společně s pojmem PLC (professional learning communities). Principy učící se organizace jsou: 1) osobní mistrovství jako individuální úsilí o to dělat svou práci co nejlépe, 2) mentální nastavení čili vědomí a reflexe vlastních předsudků a limitů, 3) sdílená vize, jež vyrůstá z individuální vize a kultivuje prostředí, ve kterém každý přemýšlí nad tím, na čem mu záleží a co je pro něj důležité, 4) týmové učení, kdy každý vidí jinou část reality a 5) disciplína, po které byla kniha pojmenována je systémové učení, kdy každý rozumí, jak je všechno v organizaci propojeno, a dokáže vidět nejen svůj úsek práce, ale širší obrázek – celek (Senge, 2006).

Dosavadní přístupy a možnosti evaluace inkluze ve škole

S tím, jak se většina vyspělých zemí včetně ČR snaží implementovat inkluzivní vzdělávání do svých školských systémů, přichází otázka, jak poznáme, že se inkluze ve škole daří. Kvantitativním měřítkem může být prostá přítomnost žáků se speciálními potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Kvalitativní posouzení inkluzivní úrovně je složitější.

V zahraniční literatuře se setkáváme zejména s popisem měření a hodnocení dopadů inkluzivního vzdělávání, jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. Rozsáhlý přehled o způsobech měření inkluzivního vzdělávání podává Loreman (2014), který analyzoval 51 studií z různých vzdělávacích systémů zabývajících se tímto tématem. Ukázal, že inkluze je sledována vertikálně na úrovni třídy, školy či školského systému (mikro, mezo a makro úroveň) a horizontálně na vstupních předpokladech, postupech a výsledcích (Loreman 2014, Kyriazopoulou & Weber, 2009). Mezi vstupní předpoklady patří legislativa,

vzdělávací politika, kurikulum, financování, příprava pedagogů a jejich kvalifikace, další vzdělávání a poradenství. Dále se sledují postupy, které transformují vstupní předpoklady ve výstupy: finanční a personální řízení školy, školní klima, spolupráce všech aktérů ve škole ve vzájemných vztazích, spolupráce školy s rodiči a místní komunitou a pedagogická praxe ve třídě. Výstupy, jakožto výsledky vstupů a postupů, jsou charakterizovány spokojeností všech aktérů vzdělávání, jejich angažovaností, finanční efektivitou, akademickými výsledky vzdělávání a dalším uplatněním absolventů. Tyto vstupy, postupy a výsledky můžeme sledovat a vyhodnocovat na všech úrovních vertikální struktury, tedy na mikro úrovni třídy, na mezo úrovni školy a na makro úrovni školského systému. Na základě sady indikátorů Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (Kyriazopoulou a Weber, 2009) můžeme sledovat úroveň inkluze celého vzdělávacího systému.

K hodnocení míry inkluzivity školy byl vyvinut *Index inkluze* (Booth et al, 2002), který vede školu pomocí indikátorů, otázek a příkladů z praxe k auto-evaluaci. Velmi podobný nástroj je *Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm* (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010). Posuzuje čtyři oblasti: Vedení a management, Škola pro všechny, Učení se a výuka, Komunita dle 25 položek na čtyřstupňové škále. *Profil inkluzivní třídy* (Soukakou, 2012) je strukturovaný záznam z pozorování pro hodnocení míry inkluze pro předškolní vzdělávání (věk 2,5 - 5 let). Hodnotitel po tříhodinovém pozorování posuzuje jednotlivá kritéria na sedmibodové Likertově škále z hlediska jejich naplnění. Metodiku hodnocení kvality inkluzivní školy zpracoval pro české školy Adamus (2015), Lukas (2012) a Tannenbergerová (2014). Lukas i Adamus přinášejí ve svých metodikách posuzování inkluzivity školy rozsáhlý popis ukazatelů a charakteristik, ale výsledné hodnocení na čtyřbodové škále (ano, spíše ano, spíše ne, ne) je výsledkem subjektivního názoru hodnotitele. Domnívám se, že k posouzení daných tvrzení nemá hodnotitel objektivní data. Podobně je to s hodnotícím nástrojem Tannenbergerové, o kterém budu referovat podrobněji.

Metodologická část

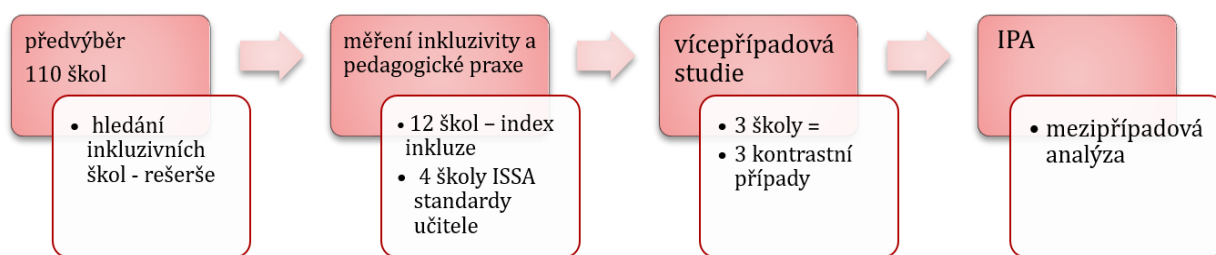
Výzkumný design

Ve své práci jsem se chtěla zaměřit na zkoumání důvodů a mechanismů, které vedly k vytvoření a rozvoji inkluzivních škol. Mým cílem bylo uplatnit celostní přístup, který zachytí všechny složky konstituující proces přechodu k inkluzi. Musela jsem postupně řešit dva problémy. Nejprve jsem hledala odpověď na otázku, jak poznám inkluzivní školu a čím toto poznání doložím. Dále mě zajímalo, proč a jak se ve školách rozvinuly inkluzivní podmínky ke vzdělávání. Položila jsem si tyto výzkumné otázky:

- 1) Proč a jak vzniká inkluzivní škola?
- 2) Jaké cíle ředitelé škol sledovali? Na co se školy zaměřovaly?
- 3) Jak vnímali aktéři škol průběh transformace školy v inkluzivní instituci a s čím se podle nich musely školy vyrovnávat?

Zvolila jsem kvalitativní přístup s designem vícepřípadové studie. Tento postup se mi jevil nejlepší pro hlubší porozumění souvislostem v rámci zkoumaného fenoménu a kontextu, v jakých se školy vyvíjely. Mým záměrem bylo identifikovat důležité proměnné a jejich souvislosti. Jak píše Merriam (1998), vícepřípadová studie nám umožňuje analyzovat jak každou sociální situaci zvlášť, tak různé situace zároveň a pomáhá nám pochopit podobnosti a rozdíly mezi případy. V souladu s Merriam (1998) jsem se držela toho, aby moje studie byla konkretizovaná, popisná a heuristická. Případová studie se nejlépe hodí pro studium programů a lidí, již ne tolik pro zkoumání událostí a procesů (Stake, 1995). Nevýhodou pro zkoumání inkluzivního vzdělávání prostřednictvím případové studie bylo, že inkluze je převážně vnímaná jako proces (Booth & Ainscow, 2002, Clark et al., 2018). O to důležitější je pak jasné ohraničení případů. Zkoumané případy byly ohraničeny jednak prostorově (škola jako organizační jednotka) a jednak časově (od započetí proměny školy, což je v každém případě definováno, do roku 2016).

Klíčové bylo, jak vybrat případ, tedy jak definovat inkluzivní školu. Provedla jsem předvýběr škol pro měření inkluze, a to dotazováním organizací a odborníků zabývajících se inkluzivním vzděláváním a dále odborů školství při krajských úřadech. Pro výběr případů jsem použila měření inkluze vybraných dvanácti škol v různých krajích ČR nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014). Jelikož nástroj Tannenbergerové nepřinášel důvěryhodné informace o pedagogické praxi, což je pro inkluzi klíčové (Salend 2001, Ainscow 2005, Loreman, 2007, Adamus 2015, Zilcher 2019), rozhodla jsem se pro použití ISSA standardů (ISSA, 2002), jež definují kompetenční rámec učitele v pedagogice zaměřené na dítě. Hodnocení pedagogické praxe použitím ISSA standardů provedly trénované externí hodnotitelky na 4 školách.



Stakeův (1995) interpretativní přístup k případové studii jsem propojila s metodou IPA, která koresponduje s konstruktivistickým pojetím reality. Z hlediska sledování jednotlivých případů v čase se v mém výzkumu jedná o retrospektivní longitudinální případovou studii, tedy o zpětnou rekonstrukci příběhu škol (Mareš, 2015). Z hlediska funkce byl můj původní záměr exploratorní, abych našla co nejvíce příčin a vztahů, ale na konci jsem dospěla i k částečně evaluační funkci (Mareš, 2015), kdy jsem jednotlivé případy hodnotila z pohledu kritérií inkluzivní školy dle Loremana (2007), Nástroje pro hodnocení školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014) a Standardů ISSA (ISSA, 2002).

Musela jsem ovšem čelit tomu, že během mé výzkumné práce se měnila školská legislativa právě ve vztahu k inkluzi, což doprovázely rozporuplné reakce médií a školské veřejnosti a situace ve školách se neustále proměňovala. Podobně jako celá odborná veřejnost hledala společné porozumění pojmům inkluze a společné vzdělávání (tedy škola pro všechny – viz výše), tak i moje zkoumání se obracelo k tomu, jaký význam přisuzují těmto pojmům konkrétní lidé ve školách (učitelé, ředitelé, rodiče) a jak se utváří jejich zkušenost s fenoménem inkluze ve specifických situacích a kontextech.

¹Měření inkluze ve vybraných školách

Nejprve jsem se zabývala tím, jak můžeme definovat inkluzivní školu. Zнала jsem řadu škol v terénu, které se buď za inkluzivní samy považovaly, nebo se to o nich domnívali kolegyně a kolegové z neziskových organizací. Jak ale toto subjektivní vnímání ověřit? Jaký výzkumný nástroj zvolit? Lze změřit úroveň inkluze ve škole?

Prvotní výběr škol pro měření byl proveden na základě doporučení profesních i nevládních organizací věnujících se podpoře a propagaci inkluze v základních školách. Podívala jsme se do databáze škol zapojených do projektu Férová škola² a vybrala z ní školy, kterým byl udělen certifikát Férová škola na základě užší spolupráce a hodnocení dle kritérií Ligy lidských práv. Dalším zdrojem informací byly školy dříve zapojené do projektu CPIV (Centra podpory inkluzivního vzdělávání), školy spolupracující s Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání či Nadací Open Society Fund a nakonec i školy, ve kterých působí certifikovaní učitelé vzdělávacího programu Začít spolu. Tyto databáze škol jsem konzultovala s pracovníky zmíněných organizací a ptala se jich na doporučení škol s dobrou inkluzivní praxí. Mým cílem bylo mít dostatečně různorodý

¹ Tato část mé práce byla publikována. Marques, K. (2019). Měření inkluzivity školy: aplikace dvou nástrojů. *Pedagogika*, 69(1), 80-94.

² Projekt Férová škola Ligy lidských práv je zaměřený na podporu společného vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich intelektové možnosti, fyzické dispozice či sociální zázemí. Škola, která splní standardy Férové školy, obdrží certifikát Férová škola. Školy, které mají zájem o certifikát, jsou vedeny ke splnění standardů. <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>

výběr škol působících v různých lokalitách České republiky. Nakonec jsem oslovila i odbory školství jednotlivých krajských úřadů s dotazem, které školy v jejich regionu považují za příklad dobré praxe v oblasti inkluze. Na základě těchto dostupných zdrojů jsem vybrala 11 základních škol plně organizovaných s devíti ročníky a zřizovanými místní samosprávou. Krajské úřady, které na výzvu odpověděly, jako kritéria výběru uváděly počty individuálně integrovaných žáků, zkušenosti poradenských zařízení s jejich integrací a ohlasy rodičovské veřejnosti. Školy, které identifikovaly krajské úřady jako příklady dobré praxe, se neshodovaly s těmi, které uváděly odborné nevládní organizace. Ve dvou případech školy doporučené krajským úřadem dosáhly nadprůměrného výsledku v celkovém hodnocení inkluze Nástrojem hodnocení školy v oblasti inkluze (Modrá a Zelená škola).

Popis použitých nástrojů

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové³

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze je odvozen z Indexu inkluze Boothe a Ainscowa a z klasifikace Sandwel Inclusion Quality Mark. Byl vyvinut jako disertační práce Moniky Tannenbergerové na Masarykově univerzitě v roce 2014 (Tannenbergerová, 2014). Nástroj zkoumá školu ve čtyřech dimenzích. V každé dimenzi se konstruují součtové indexy – tedy kvantitativní míry daných aspektů. Nástroj zkoumá abstraktní i praktické stránky inkluzivního vzdělávání. Dimenze *Podmínky* a dimenze *Praxe* pokrývají praktické aspekty inkluzivního vzdělávání. Dimenze *Relace* a *Kultura* obsahují abstraktnější aspekty, jako jsou vztahy, hodnoty a postoje.

Vlastní evaluační nástroj se skládá ze tří částí zkoumajících všechny 4 výše popsané dimenze:

- 1) strukturovaný rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy vyplněný hodnotitelem
- 2) strukturované pozorování prostředí vyplněné hodnotitelem

³ Příloha 1

- 3) dotazníky vyplněné pedagogickými pracovníky školy (24 otázek s vícenásobnou volbou, ve kterých učitelé vyjadřují souhlas s předloženými výroky týkajícími se jejich školy)

Nástroj hodnocení školy v oblasti inkluze jsem použila na 12 školách; 11 z nich vybraných dle doporučení jako příkladů dobré inkluzivní praxe a jedna škola (Šedá), která projevila zájem o spolupráci s Nadací Open Society Fund na rozvoji kvality vzdělávání a inkluzivních podmínek, byla zařazena jako kontrolní. Měření proběhla ve školním roce 2014/2015.

Při měření Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze jsem kromě pozorování života školy dle strukturovaného archu pozorování provedla i nezúčastněné pozorování výuky, abych se přesvědčila o tom, jak se inkluzivní nastavení školy promítá do vzdělávacího procesu. V každé škole jsem pozorovala 3 náhodně vybrané vyučovací hodiny. Mým záměrem bylo sledovat volbu pedagogických metod, diferenciaci výuky a individuální podporu žáků, které tvoří základ inkluzivních postupů na úrovni třídy. Pro sledování inkluzivní úrovně je vedle úrovně otevřenosti školy, flexibilního kurikula nejdůležitější právě pedagogická praxe (Lancaster, 2014). Salend uvádí jako jeden ze čtyř principů inkluzivního vzdělávání přizpůsobování výuky a kurikula individuálním potřebám žáků (Salend dle Berg, 2004). Pedagogické dovednosti nutné pro diferencovanou výuku zahrnují řízenou výuku (explicit teaching) a kooperativní výuku (Lancaster, 2014). Při pozorování výuky jsem nezaznamenala žádný případ kooperativního učení či diferencované výuky. To bylo v rozporu s tím, jaké informace dávalo měření Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze. Podle něj školy vykazovaly nadprůměrně inkluzivní úroveň, ale v pedagogické praxi v pozorovaných hodinách nebyla patrná žádná míra individualizace či diferenciaci výuky. Hledala jsem tedy nástroj, který by objektivně posuzoval míru inkluze na úrovni třídy.

Standardy ISSA ⁴pro hodnocení pedagogické práce⁵

Program Step by Step (v ČR Začít spolu), který byl představen v roce 1994, je vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, který je realizován ve 32 zemích světa. Principem vzdělávacího programu Step by Step je pedagogika orientovaná na dítě. Podporuje děti v aktivním učení, kritickém myšlení a sebekontrolě, přispívá k tomu, aby se z dětí stali aktivní členové demokratické společnosti (Tankersley, 2010).

Pro hodnocení inkluze ve třídě jsem se rozhodla vyzkoušet nástroj ISSA standardy pro hodnocení pedagogické práce, protože jsou založeny na respektu k individualitě dítěte a jeho rodinném zázemí. Standardy ISSA v dimenzi *Inkluze a rozmanitost* zahrnují konkrétní indikátory pro měření inkluze na úrovni pedagogické práce ve třídě a spolupráce s rodinou. Standardy ISSA jsou validním nástrojem pro hodnocení pedagogické práce, jak bylo doloženo ve slovinské studii. Standardy byly srovnávány s nástrojem ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), který je velmi často používán v komparativních studiích posuzujících kvalitu. ECERS zahrnuje 37 položek (Harms a Clifford, 1980). Po prvním pozorování byl Paersonův koeficient korelace 0,88 a po druhém pozorování byl koeficient korelace 0,84 (Olmores et al., 2005).

Z důvodů velké časové a personální náročnosti jsem měření dle standardů ISSA provedla pouze na 4 školách z 12 zkoumaných. V každé škole 5 trénovaných hodnotitelek ISSA standardů provedlo pozorování 9 učitelek⁶. V každém ročníku byla ředitelem/ředitelkou vytipována nejlepší učitelka či v případě menších škol to byla jediná učitelka v daném ročníku. Učitelky byly pozorovány ve dvou vyučovacích hodinách. Následně byl ještě proveden asi 15minutový rozhovor hodnotitelky

⁴ International Step by Step Association

⁵ Příloha 2

⁶ V textu mívám učitele i učitelky, ale díky častějšímu výskytu učitelek pro zobecnění používám ženský rod.

s učitelkou pro zjištění některých doplňujících informací, které nebyly pozorovatelné v hodině. Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce jsou rozděleny do 7 dimenzí. V každé dimenzi jsou indikátory hodnoceny na třístupňové škále. U každého indikátoru je uveden příklad pro každou hodnotící úroveň.

Hodnotitelka posuzuje indikátor na třístupňové škále:

0/R: nedostatečné (rarely evident). Indikátor není naplňován. Není zjevné, že by se popisovaný indikátor objevoval v pedagogické práci učitelky.

1/S: dobrý začátek (sometimes evident). Indikátor je částečně naplňován. Existují nějaké příklady toho, že popisovaný indikátor se objevuje v pedagogické práci učitelky.

2/C: kvalita v praxi (consistently evident). Indikátor je naplňován. Existuje hodně příkladů, které dokladují, že popisovaný indikátor je běžnou součástí pedagogické práce učitelky.

Výsledky měření

Nejprve se podívejme na výsledky měření Nástrojem pro evaluaci školy v oblasti inkluze na všech měřených školách. Celkové skóre se skládá z vážených indexů ve čtyřech dimenzích. Tři dimenze jsou složeny ze všech tří zdrojů (pozorování, rozhovor s vedením, dotazníky učitelek). Dimenze *Podmínky* čerpá informace převážně z rozhovoru s vedením školy (6 položek), dále ze 3 položek vyplněných hodnotitelem při pozorování a ze 2 položek vyplněných učitelkami. Dimenze *Relace* čerpá také ze všech tří zdrojů, z převážné části ovšem z hodnocení učitelek (8 položek z dotazníků, 2 položky z pozorování a 2 z rozhovoru s vedením školy). Stejně tak i *Kultura* (5 položek z dotazníků, 3 položky z pozorování a 3 z rozhovoru). Dimenze *Praxe* je celá až na jednu položku založená na dotaznících vyplněných učitelkami, tedy na jejich auto-evaluaci. 100 je ideální stav inkluze.

škola	hodnota inkluze (0-100)	podmínky	praxe	relace	kultura
Žlutá	89,0	87,3	90,5	81,8	96,3
Modrá	82,7	79,7	79,7	93,1	78,1
Jižní	81,3	66,2	91,7	91,7	75,9
Městská	80,8	79,0	84,2	90,3	69,8
Západní	80,0	75,1	81,6	74,6	88,8
Venkovská	77,6	86,0	83,5	64,3	76,9
Červená	77,6	86,0	83,5	64,3	76,9
Zelená	75,0	71,2	80,3	77,1	71,3
Horská	73,5	79,2	76,7	73,7	64,2
Purpurová	68,9	75,0	60,0	71,6	69,0
Fialová	51,5	58,7	29,3	62,7	55,3
Šedá	43,2	61,3	33,1	25,1	53,3

1 – Výsledky měření Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze

V této části uvádím výsledky pro 4 školy, u kterých byla provedena obě měření. Zde jsou výsledky kvantitativního měření pro uvedené školy. Výsledné skóre u každé učitelky hodnocené dle standardů ISSA bylo utvořeno jako průměr ze všech sledovaných indikátorů. Výsledný skór za celou školu je tvořen průměrem výsledných skóků všech pozorovaných učitelek.

škola	ISSA průměr za celou školu (0 - 2)	měření inkluze (0-100)	podmínky	praxe	relace	kultura
Městská	1,01	80,8	79,0	84,2	90,3	69,8
Jižní	0,85	81,3	66,2	91,7	91,7	75,9
Západní	0,50	80,0	75,1	81,6	74,6	88,8
Horská	0,17	73,5	79,2	76,7	73,7	64,2

2 – Výsledky měření oběma nástroji

U každé školy uvádím stručnou informaci ke kontextu.

Městská škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 80,8

Podmínky 79,0

Praxe 84,2

Relace 90,3

Kultura 69,8

Dle vyjádření ředitelky vedení školy sdílí politiku přijímání všech žáků ze spádové oblasti. Tím se složení žáků stalo homogenní: romští žáci z přilehlé lokality, ale i dojíždějící romští žáci z dalších částí města. To mohlo ovlivnit některé položky kultury školy: např. pedagogové nevěřili, že jejich škola je vhodná pro všechny skupiny žáků.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 1,01

Výsledky učitelek: 1,2/ 1,3/ 1,2/ 1,4/ 1,3/ 0,9/ 0,4/ 0,4

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Vedení školy má vizi a věnuje se systematicky profesnímu rozvoji učitelů. Škola vykazuje velmi nadprůměrný respekt k dítěti a u většiny učitelek je příkladem dobré praxe v používání výukových strategií. Ve škole je zjevná spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, snaha o spolupráci s rodinou a dalšími složkami zapojenými do péče o děti a mládež příslušné městské části. Komunikace: respektující, laskavá, s možností volby pro děti u většiny učitelek, rovněž většinou podporována i komunikace mezi dětmi při skupinové práci či práci ve dvojicích. Rodina a komunita: škola se jeví jako velmi otevřená v komunikaci s rodinou i místní komunitou. Snaží se rodinu maximálně zapojovat. Škola má náročné sociálně ekonomické klima, kterému se snaží uzpůsobit a čelit, jak jen to je možné. Inkluze: respektování odlišnosti či různé úrovně znalostí a dovedností je na velmi vysoké úrovni, někdy zaznamenána absence vyššího očekávání od žáků. Plánování a hodnocení: plánování často probíhá na úrovni předmětových komisí, vedením školy, nevyrovnaný výkon je v míře možného sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí (od skvělé praxe po neadekvátní), různá forma reflexe hodiny probíhá u většiny učitelek. Výchovné a vzdělávací strategie: u některých učitelek je škola příkladem dobré praxe v používání promyšlených a moderních vzdělávacích

strategií. V práci učitelek se setkáváme s promyšleným konceptem E-U-R, zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení. Je využívána frontální výuka plně řízená učitelem i facilitační model výuky se zařazením kooperačních metod jako skupinová práce či práce ve dvojici, kde je role učitelky upozaděna a iniciativu v procesu učení více přebírají žáci. Učební prostředí: třídy mají i klasické dvou či třířadové rozložení lavic nastavené spíše pro frontální výuku i rozložení do kroužku či do podkovy, podnětné učební prostředí zaznamenáno spíše na 1. stupni, v několika třídách jsou dětem nabízeny různé pomůcky a materiály, které mohou volně používat, není to však standard celé školy.

Jižní škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 81,3

Podmínky 66,2

Praxe 91,7

Relace 91,7

Kultura 75,9

Škola se nachází v malé obci. Škola má náročné sociální klima ve svém okolí s vysokou mírou nezaměstnanosti. Ředitelka školy v rozhovoru uvedla, že si nikdy nekladla za cíl vytvořit inkluzivní školu. Soustředila se na zvyšování kvality vzdělávání a školní úspěšnosti každého jednotlivého žáka. K tomu cíleně směřovala profesní rozvoj pedagogického sboru. Celý pedagogický sbor prošel kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Škola využívá pravidelné supervize lektorky Kritického myšlení.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 0,85

Výsledky učitelek: 1,3/ 1,3/ 1,4/ 0,8/ 1,2/ 1,0/ 0,5/ 0,3/ 0,4/ 0,3/ 0,8

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Vedení školy má vizi a věnuje se systematicky profesnímu rozvoji učitelů. Nastavení respektu k dítěti je příkladem dobré praxe a naprosto unikátní v českém školství. Ve škole je zjevná kvalitní spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, spolupráce s rodinou a pocit sounáležitosti. Komunikace ve škole je velmi přátelská, respektující, partnerská, laskavá, s možností volby pro děti u většiny učitelek, rovněž je většinou podporována i komunikace mezi dětmi při skupinové práci či práci ve dvojicích. Škola

je příkladem dobré praxe v komunikaci s žáky. Škola se jeví jako velmi otevřená v komunikaci s rodinou i místní komunitou, třídní schůzky rodiče – učitelka – žák jsou standardem. Respektování odlišnosti či různé úrovně znalostí a dovedností je na velmi vysoké úrovni, během pozorování nebyla zaznamenána cílená práce s odlišností či využití potenciálu etnicky či jinak různorodé skupiny. Plánování a hodnocení je spíše v rukou učitelek, zapojení dětí či rodin se odehrává v rámci schůzek rodič – učitelka – žák. Při plánování a hodnocení jsou zjevné prvky spolupráce pedagogů s výchovnou poradkyní, vychovatelkami, vedením školy, různá forma reflexe hodiny probíhá u většiny učitelek, používání portfolií pro plánování a hodnocení zaznamenáno sporadicky. V práci učitelek se setkáváme se zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení. V Bloomově taxonomii se k vyšším patřím (analýza, syntéza, hodnocení) dostává asi polovina pozorovaných učitelek. Je využívána frontální výuka plně řízená učitelkou i facilitační model výuky se zařazením kooperačních metod jako skupinová práce či práce ve dvojici, kde je role učitelky upozaděna a iniciativu v procesu učení více přebírají žáci. Třídy mají i klasické dvou či třířadové rozložení lavic nastavené spíše pro frontální výuku, ale často i rozložení do kroužku či do podkovy. Podnětné učební prostředí bylo zaznamenáno spíše na 1. stupni, v několika třídách jsou dětem nabízeny různé pomůcky a materiály, které mohou volně používat, není to však standard celé školy. Přestože víra učitelek v inkluzi dle hodnocení inkluze není příliš vysoká, jejich praxe je dle pozorování na základě standardů ISSA vysoce inkluzivní. To je dáno pravděpodobně tím, že se samotnou ideou inkluze nikdy ve škole nezabývali. Inkluzivní podmínky zde vznikly jako vedlejší produkt kvalitního a efektivního vzdělávání.

Západní škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 80,0

Podmínky 75,1

Praxe 81,6

Relace 74,6

Kultura 88,8

Škola se nachází v malé obci. Škola rozvíjí spolupráci s rodinami žáků a aktivně zapojuje rodiče do života školy (ředitel/ka uvedl/a na příkladech). Škola dosáhla vysokého

hodnocení v dimenzi *Praxe* prostřednictvím autoevaluačních dotazníků pro pedagogické pracovníky školy. Tento výsledek je v rozporu s pozorováním pedagogické praxe pomocí standardů ISSA.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 0,50

Výsledky učitelek 0,9/ 0,3/ 0,8/ 0,1/ 0,2/ 1,1/ 0,3/ 0,7

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Vedení školy má vizi a věnuje se profesnímu rozvoji učitelek, vytváří prostředí důvěry, které je ve škole cítit i u provozních zaměstnanců. Komunikace je většinou přátelská, respektující, partnerská, s možností volby pro děti asi u poloviny učitelek, méně prostoru je dáno jen komunikaci mezi dětmi při skupinové práci či práci ve dvojicích (až na výjimky). Na základě rozhovorů s učitelkami a vedením školy se škola jeví jako velmi otevřená v komunikaci s rodinou i místní komunitou, má náročné sociální klima ve svém okolí: vysoká míra nezaměstnanosti, migrace a vysoké procento Romů. Učitelky spolupracují s rodiči na akcích typu Jarmark, rodiče mohou přijít i do výuky. Ředitel/ka školy se zaměřuje na vytváření inkluzivních podmínek a je veřejným zastáncem inkluzivního vzdělávání. Na úrovni třídy ovšem chybí vyšší míra individualizace výuky. Plánování a hodnocení je většinou v rukou učitelek, zapojení žáků či rodičů do tohoto procesu nebylo příliš pozorováno ani doloženo, nevyrovnaný výkon je v míře možného sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí, bylo pozorováno časté používání nástrojů vnější motivace, reflexe hodiny probíhá u většiny učitelek, používání portfolií pro plánování a hodnocení bylo zaznamenáno jen sporadicky. V práci učitelek se v omezené míře setkáváme se zařazováním konkrétních metod aktivního učení či kritického myšlení (pozorován pětílístek, myšlenková mapa), v Bloomově taxonomii se k vyšším patrům (analýza, syntéza, hodnocení) dostává jen menší část z pozorovaných učitelek. Převažuje frontální výuka plně řízená učitelkou a skupinová práce či práce ve dvojicích byla pozorována jen ojediněle. Většina tříd má klasické dvou či třířadové rozložení lavic nastavené spíše pro frontální výuku, podnětné

učební prostředí zaznamenáno spíše na 1. stupni, v několika třídách jsou dětem nabízeny různé pomůcky a materiály, které mohou volně používat.

Horská škola

Celkové skóre hodnocení inkluze 73,5

Podmínky 79,2

Praxe 76,7

Relace 73,7

Kultura 64,2

Škola se dlouhodobě věnuje zvyšování otevřenosti školy a zapojování místní komunity do života školy včetně romské menšiny (dokládá to spolupráce ředitele s různými nevládními organizacemi zabývajícími se sociální inkluzí). Škola přijímá všechny žáky, včetně dětí z vyloučených lokalit, žáky neselektuje podle schopností, ani nedoporučuje k přestupu jinam. Ředitel zavedl odpolední podpůrné programy pro zvyšování školní úspěšnosti, značně rozšířil volnočasové aktivity a jejich úroveň podpořil kvalitním vybavením. Umožnil podíl na akademickém i společenském životě školy všem členům místní komunity (včetně menšin). Pro školu získal mnoho financí nad rámec běžného rozpočtu, což zatraktivnilo školu i pro náročné rodiče (tablety, video strážna apod.) Dle vyjádření ředitele bylo jeho cílem vytvořit učitelkám nadstandardní podmínky k práci s vírou, že pak samy budou zvyšovat svoje profesní dovednosti a výkony.

Souhrnné hodnocení školy podle standardů ISSA – celkové skóre školy 0,17

Výsledky učitelek: 0,1/ 0,3/ 0,1/ 0,3/ 0,0/ 0,2/ 0,0/ 0,2/ 0,3

Kvalitativní komentář hodnotitelek:

Učitelky uplatňují pouze transmisivní přístup k výuce. Prakticky u všech učitelek chybí důvěra v potenciál jakéhokoliv žáka a respekt k jeho osobě s očekáváním téhož i ze strany žáka vůči ostatním. Učitelky zpravidla nedovolují dětem projevit vlastní iniciativu (tyto projevy učitelkami zastaveny). Možnost volby byla ojediněle zaznamenána v estetické výchově. V pozorovaných hodinách se nevyskytla práce ve dvojicích, ve skupinách či jiné náznaky kooperativního učení. Přestože žáci často přinášeli do výuky zajímavé podněty, učitelky na ně nereagovaly, nebo reagovaly negativně. Základem všech pozorovaných hodin byla frontální výuka plně řízená a kontrolována učitelkou, a

to i v případě chemie v odborné učebně (žáci v lavicích pozorovali experiment prováděný učitelkou). Učitelky kladly vesměs uzavřené otázky či jejich obsah směřoval spíše do nižších pater Bloomovy taxonomie (znalost, porozumění). Nebyla zaznamenána promyšlená diferenciacie výuky zohledňující různou úroveň znalostí a dovedností dětí. Z doplňujících rozhovorů vyplynulo, že učitelky jsou přesvědčeny, že mají jednat se všemi stejně (tedy ne podle individuálních potřeb). Pedagogická praxe tedy ostře kontrastuje s inkluzívní politikou ředitele školy a jeho respektujícím nastavením. Hodnocení pedagogické praxe pomocí Standardů ISSA ukázalo, že jednotlivé učitelky se s filozofií ředitele školy neztotožnily.

Výběr případů a sběr dat

Výzkumník přistupuje ke zkoumání více než jednoho případu, když je veden snahou po větší zobecnitelnosti, a tím pádem po hlubším porozumění zkoumaného jevu (Stake, 1995). Jak uvádí Auerbach a Silverstein (2003), neustále čelíme napětí mezi specifickým a obecným. Po skončení a vyhodnocení měření inkuzivity vybraných dvanácti škol jsem stála před rozhodnutím, které školy vybrat k podrobnějšímu kvalitativnímu zkoumání. Nedlouho po provedených měření zemřel ředitel Horské školy. Nepřipadalo mi vhodné školu v této chvíli zatěžovat další účastí na výzkumu. Během výzkumné práce se měnila školská legislativa právě ve vztahu k inkluzi, což doprovázely rozporuplné reakce médií a školské veřejnosti, a situace ve školách se neustále proměňovala. Brzy po skončení měření, došlo k neshodám ředitelky Jižní školy se zřizovatelem právě kvůli účasti na výzkumu inkuzivního vzdělávání. Bylo to v době mediální kampaně proti inkluzi a ředitelka se raději rozhodla rezignovat. S ní odešlo také 9 pedagogů školy. Ze čtyř škol, na kterých jsem provedla měření ISSA standardy, tedy zbyla Městská a Západní.

Finálním kritériem výběru případů bylo to, které školy inkluzívní vzdělávání veřejně podporovaly a samy sebe ztotožňovaly s cílem inkluzívními být. K Městské a Západní jsem podle tohoto kritéria vybrala ještě Venkovskou školu.

Těžištěm dat v mém empirickém výzkumu jsou rozhovory. Šlo převážně o hloubkové rozhovory s jedním respondentem. Rozhovory trvaly 60 - 90 minut a probíhaly v domácím či školním prostředí respondenta. Většinou šlo o narativní rozhovory, kdy badatel naslouchá respondentovi na základě jediné předem připravené otázky (Švaříček a kol., 2007). Otázkou na všechny respondenty bylo, jaká byla jejich zkušenost s proměnou školy. Zajímala jsem se také o to, jak aktéři školy chápou pojem inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola. Vždy jsem vytvářela prostor a podmínky pro sebevyjádření respondentů. Dále jsem vycházela z pozorování škol a studia dokumentů. V případě Venkovské školy jsem podrobně zkoumala dokumenty školy, neboť mě zajímalo, jakým způsobem škola zajistila dlouhodobou udržitelnost inkluzivních podmínek ke vzdělávání. Také jsem zkoumala články a rozhovory o školách vydané běžnými médii.

Případ Venkovská škola

Byla získána tato zdrojová data:

- a) narativní rozhovor s bývalou ředitelkou školy
- b) narativní rozhovor se současnou ředitelkou školy
- c) studium dokumentů Venkovské školy
- d) články, publikované rozhovory a dokumenty o Venkovské škole
- e) narativní rozhovory s pedagogy (2x)
- f) narativní rozhovory s rodiči (2x)
- g) narativní rozhovor s asistentkou pedagoga/ maminkou žáků
- h) narativní rozhovor s ekonomkou školy
- i) narativní rozhovor se současnou starostkou obce

Případ Západní škola

- a) narativní rozhovor s ředitelem školy
- b) narativní rozhovor s bývalou školní psycholožkou

- c) narativní rozhovor s asistentkou pedagoga/ maminkou žáků
- d) narativní rozhovor s asistentkou pedagoga/ manželkou ředitele
- e) narativní rozhovor s psychologkou školy
- f) narativní rozhovor s ředitelkou nedaleké školy
- g) narativní rozhovor s filmovou dokumentaristkou sledující škol
- h) studium článků, rozhovorů a dokumentů o Západní škole

V červnu 2016 ředitel Západní školy na základě konfliktu se zřizovatelem školy rezignoval. Tento konflikt mi znemožnil získávání dalších dat, neboť zástupci zřizovatele i zaměstnanci školy odmítli se mnou dále komunikovat. Zkoumala jsem tedy z dostupných veřejných zdrojů důvody odchodu ředitele.

Po získání výše uvedených dat se začalo jako klíčové jevit téma udržitelnosti změny při proměně školy. Zajímalo mě, jak se s proměnou škol vyrovnali ředitelé, kteří se u vedení školy udrželi i přes změny, které ve svých školách zaváděli. Doplnila jsem tedy zdroje o další:

Pomocné šetření ředitelů škol

3 polostrukturované rozhovory s řediteli usilující o proměnu školy

Kladla jsem jim tyto otázky: Co chtěli ve školách změnit? Jakým způsobem změnu uskutečňovali? Jaké překonávali překážky při proměně školy, o kterou usilovali? Zda si myslí, že jejich změna byla úspěšná a proč jiní ředitelé ztroskotali?

Západní i Venkovská škola jsou školy s podobným demografickým kontextem. Každá ze škol se nachází ve venkovské oblasti jako jediná základní škola dané obce. Venkovská je umístěna v těsné blízkosti krajského města, což dává rodičům větší možnosti pro výběr školy, než mají rodiče Západní školy. Obě školy mají heterogenní složení žáků, i když s rozdílným akcentem. Pro Venkovskou školu bylo inkluzivní výzvou pracovat se žáky se zdravotním postižením, kdežto u Západní školy spíše úspěšné začlenění žáků se sociálním či kulturním znevýhodněním. Poté jsem se rozhodla ještě do výzkumu

zařadit případ Městské školy. Ta se od prvních dvou případů odlišuje homogenním složením žáků, což byl důsledek inkluzivního přístupu školy být otevřenou všem žákům bez rozdílu. Z tohoto důvodu žáci i učitelé, kterým se nelíbila otevřenost vůči romským žákům, před lety školu opustili. Ve škole zůstali pouze romští žáci. Jedná se o školu ve velkém městě, kde městská hromadná doprava umožňuje rodičům snadné dojíždění do jimi vybrané školy.

Případ Městská škola

- a) narativní rozhovor s ředitelkou školy
- b) narativní rozhovor s bývalým zástupcem ředitelky
- c) narativní rozhovor se současnou zástupkyní ředitelky
- d) narativní rozhovor s asistentkou pedagoga/maminkou žáků
- e) skupinový rozhovor s třemi učitelkami školy
- f) články, rozhovory a dokumenty o Městské škole

Analýza získaných dat

Ke každému případu jsem se snažila oslovit co nejrozmanitější skupinu respondentů tak, abych mohla srovnat příběh proměny školy očima ředitele, učitele, rodiče (žáka), případně zřizovatele. Těžiště mojí interpretace ovšem spočívalo ve výpovědích ředitelů a jejich retrospektivnímu porozumění příběhu školy.

Všechny rozhovory byly nahrány na záznamník. Ze zvukových nahrávek byla provedena transkripce do textové podoby. Z dostupných video nahrávek byly také pořízeny přepisy. Při přepisování byla použita transkripční pravidla Leix (2006). Poté byly rozhovory anonymizovány, takže všechna jména osob a názvy míst byly nahrazeny jinými. Přepisy rozhovorů, videonahrávek a články byly nahrány do programu MAXQDA.

K analýze dat jsem přistoupila interpretativní fenomenologickou analýzou. Ta vychází z prožité zkušenosti respondenta o zkoumaném jevu (proměna školy v inkluzivní).

Nahlížela jsem tedy proměnu školy v jednotlivých případech prožitkem jejích aktérů a toho, jak tuto zkušenost kognitivně zpracovali. Realita, kterou zkoumáme, totiž není pevně daná, ale neustále znovu utvářená a redefinovaná. Analýza je postavena na tom, co respondenti vnímali a zmiňovali jako důležité v příběhu proměny školy. Účastníci se snažili porozumět svému prožitku (co v jejich škole proběhlo a o co tam šlo) a výzkumník se pokouší pochopit jejich vnímání a prožívání, jde tedy o dvojí interpretaci (Smith, 2003). Nejprve jsem provedla otevřené kódování. Ukázalo se, že dotazovaní z různých škol v mnohém prožívali transformaci školy velmi podobně. Přistoupila jsem k axiálnímu a selektivnímu kódování, abych našla vztahy mezi kódy, rodící se témata a motivy spojující všechny tři kontextuálně rozdílné a kontrastní případy. U některých respondentů jsem se ještě dodatečně doptávala telefonem nebo i mailem. Při použití IPA metody se výzkumníkova pozornost upíná hlavně k řeči, kterou respondent vyjadřuje svůj prožitek (Smith & Shinebourne, 2012). Proto jsem často pracovala s In Vivo kódy. Při kódování jsem tam, kde to šlo, používala stejné kódy pro všechny tři případy. Následovalo interpretativní formování obecnějších témat a z nich induktivním způsobem vytváření klastrů a jejich seskupování do hlavních témat, která charakterizují zkoumaný jev. Nakonec jsem tato témata porovnávala s tím, co víme o inkluzivním vzdělávání a transformaci školy. Po celou dobu výzkumu jsem se vracela k poznámkám a k respondentům pro doplnění dat, a také abych si ověřila, že rozumím jejich výpovědi.

Epistemologický přístup

Předmětem mé analýzy byly narativní příběhy hlavních aktérů proměny škol. Snažila jsem se pochopit, jak respondenti chápou svoji zkušenost a jaký ji přisuzují význam. Přestože inklinuji k fenomenologickému přístupu a podrobně jsem se zabývala subjektivní zkušeností respondentů, zároveň mě žene touha po zobecnění zkoumaného fenoménu. Cítím vlastní rozpolcenost mezi velkým porozuměním pro subjektivní prožívání reality a neustálým puzením pro hledání objektivní pravdy. Věřím, že je možné na základě individuálního prožívání příběhů a záměrné reflexe popsat jisté

zákonitosti procesů, kterými aktéři prošli. A na základě toho vytvořit zárodek teorie, která může alespoň zčásti vysvětlovat zkoumané jevy.

Příběhy školy – výsledky retrospektivní analýzy

Venkovská škola

Touha obnovit školu (proč se z Venkovské školy stala inkluzivní škola)

Koncem devadesátých let byla Venkovská škola na zavření. Bylo v ní 13 dětí a většina místních rodičů dávala svoje děti do školy ve městě. Do konkurzu na ředitele školy se přihlásila jediná kandidátka – Eva. Vystudovaná učitelka matematiky a biologie nejprve učila dva roky v jedné městské škole a pak se rozhodla podnikat. Několik let dělala reklamu a marketing, ale táhlo jí to zpátky do školy. Hledala vnitřní naplnění a uspokojení vlastní seberealizace.

...protože mě to nějak neuspokojovalo to podnikání. Ne, že by se nedařilo, ale prostě mě to neuspokojovalo. A hlavně jsem měla pořád takovou ideu, že bych hrozně moc ráda měla vlastní školu. (bývalá ředitelka Eva).

Vrátila se do rodného místa, ke kterému měla osobní vztah a stala se zde ředitelkou školy. *...můj tatínek tam dlouhý léta pracoval v tom podniku, kterej tam je, a hodně lidí jsem tam znala. Takže to byla taková srdeční záležitost, že jsem si vybrala tohle místo... (bývalá ředitelka Eva).* Navíc její matka byla starostkou ve vedlejší obci, která měla již delší dobu budovu školy prázdnou. Rok před jejím nástupem obec sloučila mateřskou školu se základní školou. Eva začala přesvědčovat místní rodiče, aby po školce nechaly děti i ve škole a neodcházeli do města. Druhý rok už měla ve škole 28 dětí. Ale to bylo pořád málo. Eva začala objíždět pedagogicko-psychologické poradny v kraji s nabídkou, že má volnou kapacitu a může do své školy vzít i děti s poruchami učení, se zdravotním postižením či nějakými problémy. *Udělal jsem si takovou jako reklamu. No, a to se ukázalo jako výbornej tah. Obec proti tomu nic neměla – já jsem to moc nešířila, že to udělám, ale vlastně to nikomu nevadilo, že tam jsou tam cizí děti, protože bylo potřeba tu školu naplnit, že jo (bývalá ředitelka Eva).*

Po dvou letech se rozhodla se svojí maminkou – starostkou obnovit školu i ve vedlejší obci a přiřadit ji k Venkovské škole jako detašované pracoviště. Eva se obrátila na jednu svoji bývalou kolegyni, kterou si vytipovala, a nabídla jí místo učitelky 1. třídy. První kroky byly podvědomě definované jejich předchozí společnou zkušeností v městské škole. *Takže my jsme si třeba uměly vydefinovat, co už ve škole nechceme, ale vlastně pojmenovat si, co bysme v té škole mít chtěly, to třeba pro nás bylo podstatně těžší. Věděly jsme, od čeho se chceme vzdálit, ale nevěděly jsme ještě, k čemu se chceme přiblížit (učitelka Jana).* Oběma se v předchozí škole nelíbilo byrokratické řízení, formalismus a strojový až nelidský přístup jak k žákům, tak k učitelům. *...nikde nevybočovat a všichni to musí mít stejně, mezi třídama, mezi dětma... rvání kantorů do průměru a šedi, takže v momentě kdy se kantor začínal projevovat jako osobnost, tak se to bralo jako – ježíšmarjá, co když to bude chtít po nás někdo taky, takže to tomu kantorovi dávali sežrat i ti kolegové, nejenom vedení... (učitelka Jana).*

Nejstarší děti Venkovské malotřídky došly do pátého ročníku a bylo potřeba rozhodnout, co dál. Tentokrát už nepřesvědčovala Eva rodiče, aby zůstali, ale naopak to byli rodiče, kteří přišli za ředitelkou Evou, že chtějí, aby jejich děti zůstaly v její škole a nemusely odcházet na 2. stupeň jinam. *Oni, protože to byly děti, který měly nějaký problém, tak se vlastně báli toho přechodu, začali důvěřovat mě a mému typu vedení, že vlastně takhle je to dobrý. Ta menšina těch rodičů přesvědčila tu většinu, že je dobrý založit druhý stupeň. (bývalá ředitelka Eva).* Neustálou komunikací o tom, co, jak a proč ve škole dělá, se Evě podařilo získat důvěru místních rodičů a zastupitelů.

Vytváření inkluzivních podmínek

Když se škola začala plnit i nespádovými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které tvořily téměř třetinu žáků Venkovské školy, musela Eva a její učitelky hledat nové způsoby výuky a práce s žáky. Eva každý rok školu rozšiřovala a přibírala nové pedagogy a všichni se průběžně zaškolovali a učili. Společně budovali nový systém a inkluzivní podmínky. Svým myšlením, že každý žák má svoje individuální potřeby a odlišnosti, předběhli v Čechách dobu. *Od začátku jsem kázala to, že všechny děti jsou*

stejný, a že jenom některý potřebují víc nebo míň pomoci (bývalá ředitelka Eva). Eva společně s učiteli přemýšlela, jak učit efektivně všechny žáky tak, aby se každý rozvíjel svým tempem a dle svých možností. Hodně jsme se pak zaměřovali na to, jak vybudovat systém té školy tak, abychom neubližovali dětem, který jsou nadaný a chytrý, a zároveň nedraflí tyhle děti, který maj nějaký problém (bývalá ředitelka Eva). Společným cílem školy se stalo vstřícné klima a individuální přístup ke každému žákovi.

A vytvořil se tam od začátku takovej přirozený systém podpory a každý dítě z té třídy chápalo, že tohle dítě prostě potřebuje podporu, ale zároveň, že když já potřebuju podporu, tak že jí taky mám, i když já jsem jedničkář (...). A tohle dítě prostě, tomu nejdou i/y, tak má tu podporu samozřejmě taky a ten systém začal bejt jakoby rovnocenný pro všechny děti ve třídě. Protože neselektuje, ale individualizuje (bývalá ředitelka Eva). K inkluzivním podmínkám dospěli přirozeně přes práci s heterogenními kolektivy malotřídky. V obou budovách Venkovské školy byla malotřídka. Učitelka Jana začínala s 10 prvňáky a jedním třetákem. Do té doby jsem neměla podobnou zkušenost, takže to pro mne bylo hodně nový, tam jsem jako opravdu po 10 letech učení trénovala úplně jiný způsob práce a tam už individualizace sama o sobě vedla, protože tam to na frontálu příliš stavět nejde (učitelka Jana). Eva považovala za důležité vzdělávat učitele ve výukových metodách. Vedla je ke vzájemné spolupráci. Takže jsme různě vymýšleli skupinovou výuku, skupinový třídy, kdy jsme na určitý předměty dávaly ty děti jakoby do jiný třídy, abychom je učili na jejich úrovni postupnými kroky, hodně jsme propracovávali individuální vzdělávací plány. Pracovali jsme hodně s učiteli. To je desetiletá práce. Než ty učitelé vlastně pochopili, kde jim mají ulevit, kde naopak jim ulevit nemají, kde to má mít prostě ten drajv, kde je to o tom, že je připravujeme na to další. Prostě je to taková jako piplavá práce, která zase má ohromný výsledky v tom, že ty děti prostě nebyly zatracený a neznechutily si školu. Takže si myslím, že tohle to jako mělo svůj vývoj. V té době (rok 2003) nebylo tolik vzdělávacích příležitostí pro učitele, kteří hledali nové cesty, a tak si pomáhali učitelé Venkovské školy hlavně sami navzájem a všechny problémy konzultovali s poradenskými pracovníky v kraji.

Jelikož se Venkovská škola rozhodla integrovat žáky se zdravotním postižením, brzy bylo zřejmé, že ke zdárnému soužití je třeba se zaměřit na rozvoj sociální a emoční inteligence žáků. Škola se začala věnovat osobnostnímu rozvoji žáků, protože vedení školy vnímalo výraznou nerovnováhu mezi tím, kolik se ve škole věnuje času a úsilí rozvoji rozumových schopností a kolik rozvoji emoční a sociální inteligence. Vědomi si toho, že je třeba napřít energii a pozornost na rozlišení, které dovednosti a návyky patří do rozumové složky inteligence a které do sociálně emoční inteligence, vytvořili společně sadu různých nástrojů, které pojmenovávají interpersonální a intrapersonální dovednosti. Eva a její zástupkyně Jana vycházely z přesvědčení, že když budou u pedagogů i u žáků rozvíjet sebepoznání a sebepřijetí, budou pak snadněji chápat chování a reakce druhých lidí, což je pro harmonické soužití komunity klíčové. Zvláště pak ve chvíli, kdy se díky integraci dětí se zdravotním postižením škála odlišnosti individuálních schopností a předpokladů výrazně rozšiřuje oproti jiným školám.

Škola hledala cesty, jak učit žáky porozumět svému chování a dovést je k pochopení, proč reagují určitým způsobem. Škola učí žáky rozpoznávat, jak vzniká jejich prožívání, chování a reakce, co je spouští a ovlivňuje a jaké informace jim o tom signalizují ostatní. Sebepečení každého jedince se pak promítá do vztahů s ostatními. Rozvoj emoční inteligence pomáhá žákům i učitelům lépe poznat a pochopit ostatní. Když začnou být pochopitelnější reakce a chování ostatních, prostředí se stává bezpečnější.

Škola systematicky používá nástroje zaměřené na vzájemné poznávání a posilování sociálních a personálních dovedností, na jejichž tvorbě se podle zadání učitelů podíleli i žáci školy. Postupně vytvořili kritéria hodnocení, přesný popis toho, z čeho se skládá známka na vysvědčení. Zahrnují se do ní známky ze znalostí a studijních dovedností, aktivity, odpovědnosti k práci a známky za postoje žáka a chování ve výuce. Často učitelé využívají toho, aby si žáci sami navrhli známku, která je po odsouhlasení učitelem zapsána. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení každé čtvrtletí a sami si tvoří tzv. profil na jednu stránku, ve kterém reflektují svoje silné a slabé stránky. Je to zároveň způsob, jak zvýšit toleranci žáků k vzájemným nedostatkům a odlišnostem a k tomu,

aby se každý cítil přijímán. Rozvoj demokratických pravidel, která jsou nutná pro inkluzivní školu, zajišťuje žákovský parlament, který také facilituje hodnocení učitelů žáky. Jasná pravidla a očekávání stanovená ve vnitřních standardech (žáka, učitele, školy) přispívají k bezpečnému klimatu školy. K evaluaci školního klimatu škola používá Mapu školy od společnosti Scio, tedy externí vyhodnocení dotazníků jednou za tři roky.

Podstatou proměny školy byla změna paradigmatu. Pro učitele nebyl již na prvním místě učební plán, ale žák jako člověk a osobnost. *Na prvním místě je dítě. Dítě není věc, něco, co je třeba poučit, ale dítě je člověk, s kterým je potřeba pracovat. A to klade vysoký nároky na ty učitele a na práci, protože ve finále my ten plán zvládneme taky, ale v daleko jiný kvalitě, jo? Protože jestliže se postaví do priority bytost – člověk, tak všechno ostatní jde samo sebou (bývalá ředitelka Eva).*

Učitelé byli vedeni k tomu, aby se především věnovali vztahům ve třídě a osobnostnímu rozvoji žáků a pak teprve učení. Kromě osobnostního rozvoje žáků a učitelů bylo nutné spolupracovat také s rodiči a místní komunitou. Od začátku pracovala Eva (a posléze i Jana) s celou místní komunitou, takže postupně všichni sdíleli stejné myšlenky a hodnoty. *Vidím to jako výhodu a v tomto směru podporuju i tu integraci, protože ty děti se musí naučit chovat... Děcka se musí naučit ohleduplnosti vůči druhým; že ten druhý nemá takovou výhodu, že oni mají, i případně i v tý výuce oni pomůžou tomu dítěti. A říkám, ta šikana tady není. Na těch městských školách k tomu dochází, protože v tom velkém kolektivu ten pedagog to neuhlídá. (ekonomka školy).*

Pro komunikaci s rodiči vytvářeli různé příležitosti, například tripartitní rodičovské schůzky a různé slavnosti a akce během školního roku. Výhodou Venkovské školy pro komunikaci s rodiči byly i blízké a osobní vztahy mezi lidmi na venkově.

Jde o to vytvářet pospolitost s rodiči a dětmi; vytvářet podmínky pro setkávání, kde může probíhat vzájemná komunikace i mimo školu, nejen ve výuce, aby ti rodiče poznali toho učitele z různých stran, nejen před katedrou nebo před tabulí. Vytvořit

důvěru, ne si stěžovat, chraň bůh, tak nějak mít cit. Když je člověk otevřený a konkrétně jim vysvětluje, jak to děláme, co děláme, tak pochopí, že máte zájem (učitelka Hana).

Co vedlo k proměně školy v inkuzivní instituci

K proměně školy přispěl osobní vztah ředitelky k obci a místu, kde se škola nachází a její vnitřní motivace vybudovat školu podle svých představ. Nejprve musela naplnit školu, která neměla dostatek žáků, takže ji otevřela dětem s problémy a handicapem. K tomu, aby pro ně vytvořila systém a podmínky vzdělávání a soužití, vybírala učitele a rozvíjela jejich profesní kapacitu. Učila je spolupracovat a konzultovat jak vzájemně, tak s odborníky. Zaměřila se na komunikaci s rodiči a místní veřejností, které vysvětlovala, co a proč dělá, aby získala jejich důvěru. Jejím cílem bylo vytvořit vstřícné klima, týmový duch, hezké vztahy a nikomu neublížit. Školu postupně rozšířila o další dvě poloprázdné vesnické školy v sousedních obcích a vytvořila z nich systém tak, aby škola byla ekonomicky dlouhodobě udržitelná. Po 15 letech Eva předala školu své zástupkyni Janě, která jí 11 let pomáhala školu vést. Zřizovatel školy vybral Janu ve výběrovém řízení. Ta vedla školu dalších 5 let. Nyní má škola již třetího ředitele od jejího obnoveného zřízení.

Západní škola

Nový ředitel Antonín

Západní škola je jedinou plně organizovanou devítiletou základní školou v malé obci s méně než 2000 obyvateli. Nachází se v nestabilním regionu, kde se často mění složení obyvatel a postupně jich ubývá.

Náš příběh popisuje osm let působení ředitele Antonína, který přišel do školy nejen s velkou vizí, ale i s bohatými zkušenostmi z velmi podobného kontextu. Věřil, že dokáže proměnit místní školu v centrum vzdělání, kultury a sousedských vztahů. Lákala ho příležitost vrátit se do rodného kraje a být zde užitečný. Přihlásil se do konkurzu na ředitele Západní školy na žádost místního starosty. Starosta Antonína nejprve navštívil v předchozí škole, protože krajem se rychle šířila zvěst, jak z rozpadající se školní budovy, o kterou nikdo neměl zájem, a byla v podstatě na zavření, vykřesal Antonín

funkční a hezkou školu, kde se neustále zvyšoval počet žáků. A to i přes nelehkou situaci, kdy v místě skončila těžba a mnoho nezaměstnaných (rodičů) řešilo svojí frustraci alkoholem.

Z této těžařské vsi se dříve nemálo dětí přesouvalo ze školy do nedaleké dětské psychiatrické léčebny. Filmová dokumentaristka, která sledovala osudy dětí v tomto ústavu, si všimla, že po nějaké době děti z těžařské vsi přestaly do léčebny přicházet. Pídila se tedy po tom, co se v tamní škole změnilo, a našla ředitele Antonína. Začala ho tedy s kamerou sledovat i v jeho novém působišti – Západní škole.

Návrat domů a nová vize

Ředitel Antonín nastoupil do Západní školy i se svou novou manželkou – asistentkou pedagoga. Když v televizním dokumentu mluví o svých plánech se školou, vždy používá množné číslo, ale není zcela zřejmé, koho do něj zahrnuje, zda sebe a manželku či sebe a pedagogický sbor. Jak se však ukáže později, Antonín zůstane nakonec v obci se svou vizí osamocen.

Rádi bychom tady naši školu zrenovovali, zrekonstruovali, že by školní budova dostala nový kabát, nové zateplení, nová okna, že by byly upraveny interiéry. Dál bych byl moc rád, kdyby se nám podařilo na místě kláštera Boromejek vytvořit novou přístavbu pro školu, na ni navazující sportovní areál, sportovní halu a venkovní hřiště, které by bylo otevřeno nejen pro žáky, ale taky samozřejmě pro všechny občany (ředitel Antonín). Chce školu otevřít místní veřejnosti, chce ze školy udělat kulturní a vzdělávací centrum obce. *Všechny podobné dny jako Masopust, vánoční jarmark, či den matek děláme pro to, abychom zlepšili klima tady u nás ve škole, abychom zlepšili vztah mezi dětmi samotnými, mezi učiteli a žáky, ale taky samozřejmě myslíme na to, že je velice důležité tu školu vmísit do veřejného života v obci. Takže se snažíme veškeré ty aktivity směřovat také na ulici (ředitel Antonín).*

Rozvoj školy a smělé plány

Hned od počátku začne ředitel Antonín řešit výchovné problémy a nezdravé školní klima. Rázně zasáhne v situaci, kdy žáci vyšších ročníků zesměšňují a šikanují jednu

z učitelek. *Minulej rok už taky se o tom vědělo, ale paní ředitelka to asi neřešila. Ale přišel teďka pan ředitel, tak se to prostě řeší (žák školy).* Nejdůležitější věc je pro ředitele Antonína přátelské a bezpečné školní klima, dobré vztahy mezi žáky i učiteli.

Zaměřuje pozornost na rozvoj spolupráce s místní rodičovskou komunitou. Osloví ke spolupráci maminku jedné romské žákyně. Paní B. se stane asistentkou pedagoga a její největší přínos pro školu spočívá ve znalosti místní komunity a práci s rodiči. Sama má již bohaté rodičovské i pracovní zkušenosti. Jako Romka má také nepříjemné zážitky s diskriminací a předsudečným chováním. Paní B. působí na sociálně znevýhodněné rodiče svou přirozenou autoritou a dokáže ovlivnit jejich spolupráci se školou. *Zejména jsem vysvětlovala rodičům, proč je škola důležitá pro děti a proč je důležitý komunikovat s učitelem a hlavně se nebát instituce.* Paní B. sama v této lokalitě vyrůstala a zná tedy místní lidi a místní poměry velmi dobře. *A když jsem přišla do té třídy, už jsem viděla ty děti a třeba jsem je ani neznala, ale už podle těch obličejů jsem si je srovnala: á, ty patříš tutý mamině a s tou jsem já dělala a copak, že máš takovýhle problém a jak to, že nemáš tady ten notýsek, kde máš bačkory, no, táta je zase bez práce... Neměli práci... To nejsou lidi, který by nechtěli dělat, ale nemají šanci se dostat do práce, nebo nemají příležitost, třeba mají práci, ale nemají, jak tam dojíždět, tady je strašně špatný spojení, když ráno se máte dostat do práce na šestou a první autobus vám jede v sedum (paní B.)*

Ředitel Antonín chrlí nápady, podává a realizuje projekt za projektem. Organizuje školní vodácké kurzy, florbalovou miniligu, klub deskových her, vyučování v přírodě, rozvíjí meziročníkové vztahy. Zapojuje žáky do projektu České televize - Digi-náves, spolupracuje se žakovským parlamentem na úpravě školního řádu či organizaci školních akcí. Antonín ví, že této sociálně slabé komunitě musí nabídnout volnočasové aktivity zdarma. *A teď si myslím, že se ta škola daleko víc zlepšila v tom, co může dětem poskytnout, (maminka dvou školních dětí).*

Antonín přináší velké vize rozvoje školy a jejího okolí. *Využíváme možnosti přihlásit se do projektů, které vyhlásila nadace Zelený poklad a chystáme kompletní rekonstrukci*

školní zahrady; rádi bychom zde vybudovali úkryty, ekovýchové prvky tak, abychom mohli pozorovat dění na rybníce, rádi bychom sem zařadili fungování solární energie, meteorologickou stanici, kterou bychom propojili s počítačovou učebnou, a tady si dovedete představit, že tady bude hvězdářský dalekohled, panorama Českého lesa namalované na tomto zábradlí, tady chceme vybudovat novou expozici skalniček, možná některých minerálů a další a další prvky (ředitel Antonín)

Změny ve školství a jejich propagátor zde v obci

Rok po nástupu ředitele Antonína do Západní školy, přijímá vláda ČR usnesení, kterým ukládá MŠMT vypracování Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání. O rok později (v září 2011) má premiéru dokumentární film o Západní škole, který zachycuje Antonínův první rok vedení školy. To upoutá pozornost některých odborníků, kteří se podílejí na tvorbě a realizaci Národního akčního plánu pro inkluzivního vzdělávání. Ředitel Antonín se během roku 2014 a 2015 začne účastnit odborných konferencí a panelů, organizovaných jak MŠMT a jeho řízenými organizacemi (NIDV), tak neziskovými organizacemi, a prezentuje svoje zatím pozitivní zkušenosti z proměny školy v inkluzivní. Odborníci mezitím připravují ve spolupráci s MŠMT novelizaci školského zákona, která by přinesla do škol faktickou a finanční podporu pro výuku dětí s postižením či sociálním znevýhodněním, ale také mimořádně nadaným. Pro tzv. inkluzivní novelu hlasovala v únoru 2015 většina poslanců a poslankyň (138 ze 177) a následující měsíc také převážná většina senátorů a senátorek (50 ze 62). Teprve po schválení novely se strhne veřejná diskuse. V červnu nastupuje nová ministryně školství, která má od září novelu uvést do praxe. Do svého expertního týmu jmenuje i ředitele Antonína. Do Západní školy se začínají sjíždět neziskové organizace či vládní delegace a ředitel Antonín stále častěji odjíždí šířit tzv. dobrou praxi na regionální i celostátní setkání odborníků a pracovníků ve školství.

Celospolečenská diskuse v médiích a odmítnutí nových změn většinovou veřejností

Ředitel Antonín veřejně obhajuje inkluzivní vzdělávání či, slovy ministryně školství „společné vzdělávání“, jelikož nachází podporu a pojmenování toho, o co již dlouhá léta usiluje. *Změny směrem k inkluzi si vyžádala situace v regionu i ve škole samé. Hlavním důvodem, proč hledáme cesty ke společnému vzdělávání, je naše přesvědčení, že takový způsob vedení školy je naprosto přirozený a normální. Odmítáme zbytečnou segregaci a selekci dětí. Snažíme se každého žáka začlenit tak, aby našel uplatnění ve společnosti a pomohl svým dílem vytvářet lepší budoucnost našeho regionu (ředitel Antonín).* V roce 2014 vychází jeden z mnoha rozhovorů s ředitelem Antonínem, ve kterém vysvětluje svoje postoje a přesvědčení, že inkluze je přirozená a normální. Podobně vnímá inkluzi i filmová dokumentaristka, která je Antonínovi velkou oporou. *Když já jsem chodila do školy, tak jsme byli všichni v jedné třídě. Jeden kluk, takovej cvok, co mu pak utrhla ruku výbušnina, dneska by se řeklo hyperaktivní, nebo holka, co jich bylo doma deset a my jsme ji ve škole myli a vedle toho budoucí poradce v Bílém domě a dva univerzitní profesoři. A všichni jsme si pomáhali. Ale pak přišli komunisti a začali rozdělovat, ty jsi z kapitalistický rodiny, ty jsi kulak apod. A prostě začali nálepkovat, kdo je kdo. To do té doby nebylo (filmová dokumentaristka o inkluzi).*

Na jaře 2016 spouští jeden z nejčtenějších deníků v ČR, Blesk, [kampaň Stop škodlivé inkluzi](#). Kampaň zahájil šéfredaktor Blesku Radek Lain úvodním článkem, ve kterém tvrdí, že 90 % lidí má strach, že inkluze ublíží dětem a utrpí úroveň vzdělávání. Novinář označuje inkluzi za „dábelský antisociální program“. V následujících 24 dnech vychází pod logem Stop škodlivé inkluzi 32 článků, z nichž 31 vyznívá zcela negativně a jeden (komentář předsedy vlády) neutrálně. Útoky proti inkluzivní novele se objevují i v dalších médiích a učitelských serverech jako Česká škola apod. Školská veřejnost se čím dál tím více polarizuje na skupinu příznivců a odpůrců inkluzivního vzdělávání. Z inkluzivního vzdělávání se stává politické téma. Učitelé Západní školy jsou znejistěni

a nevědí na čí stranu se přiklonit, zda k táboru jejich ředitele Antonína, či k většině veřejnosti reprezentované sousedy, kolegy z okolních škol a posléze i zastupiteli obce.

On nikdo nevěděl, co se z toho stane. A ty je ženeš, že jsou vzorem, že se na ně jezdí někdo dívat, a že prostě je to úspěch, ale pak najednou vidíš, že je ženeš, aby byli vzorem toho, co nenávidí většina národa, že jo (ředitel Antonín).

Antonín se také od ostatních výrazně odlišuje tím, jak přistupuje k tzv. romské otázce. Učitelé Západní školy jsou často konfrontováni s většinovým názorem odmítajícím inkluzi a začleňování Romů. *Například, dva tělocvikáři se vrátili z nějaké soutěže, kde vyhráli pohár, a já říkám, máte radost, že se to povedlo, ne? A pak z nich u piva vyleze, že si je tam dobírali kolegové z ostatních škol, že jsou prostě ochránci cikánů a jo, západní zvlášťka, a kdesi cosi. Takže ono, to byla druhá věc, kdy prostě ti lidé nedokázali být přesvědčený o tý inkluzi, aby to ustáli před ostatníma. Oni to dokázali v rámci toho svého sboru jakžtakž, ale v momentě kdy se začaly tyhle ty jevy projevovat a to bylo daný tím, kdo přijel, takže to neřeknou na rovinu, v té chvíli jsem podcenil vůbec to, co se v tom sboru odehrává (ředitel Antonín).* Antonínovi se nepodařilo proměnit kulturu školy a hodnotové postoje učitelů.

Neshody se zřizovatelem a strach místních o práci

Ve školním roce 2015/ 2016 se stále více rozkol mezi příznivci a odpůrci inkluze začíná promítat i v obci zřizující Západní školu. I když v prvních letech starosta ředitele Antonína podporoval s narůstající politizací a medializací tématu inkluze ve školách se jeho postoj začal měnit. Starosta je představitelem Občanské demokratické strany, jejíž celostátní reprezentanti se staví otevřeně proti inkluzi. Začíná řediteli vytýkat časté personální změny. Mezi starostou a ředitelem narůstají konflikty. Do nich se zapojují, nebo je zčásti iniciují některé učitelky, protože se cítí být kritizovány ředitelovou manželkou. Ta deklaruje v první řadě zájem dítěte a neváhá se postavit na jeho obranu vůči učitelce, když se jí nezdá její postup, tedy když učitelka dítě nepodporuje, ale naopak zatracuje.

Chtěla, aby ty děti opravdu prospívaly jak v tom vzdělávání, tak aby ten vývoj osobnostní byl co nejoptimálnější, opravdu měla o to zájem. Když se jí třeba něco nezdálo, že ten pedagog by to mohl dělat líp, tak ona byla schopná mu to otevřeně říct a občas se to samozřejmě nestřetlo s příliš příznivou odezvou. Tak to je ten problém, zase jsme u lidského ega a omezenosti pracovat sám na sobě (externí školní psychologka, Západní škola).

I přes evidentní úspěch školy doložený inspekční zprávou České školní inspekce a veřejnou pochvalou školy ministerstvem školství se místní zastupitelé necítí tímto úspěchem poctěni. Starosta dal řediteli pro další spolupráci tři podmínky: ze školy odejde jeho manželka, on (starosta) bude rozhodovat o strategii školy a také bude rozhodovat o personálním obsazení pedagogického sboru. Pro Antonína byly tyto podmínky nepřijatelné ultimátum a podal rezignaci.

I já jsem cítil napětí mezi ředitelem a učitelským sborem. Řekl jsem mu, že pro uklidnění situace by bylo vhodné, aby pro svoji manželku našel jiné uplatnění. Jako asistentka pedagoga překračovala na škole své pravomoci (starosta obce, Západní škola).

Ze školy odchází i jeho manželka, asistentka pedagoga. Školu formálně řídí starosta, který s námi odmítne rozhovor. *Ale opravdu tam šel politické tlak. To bylo jasné, že do září se musí něco odehrát, protože bylo jasné, že inspekce, která byla v listopadu, na školu vyšla naprosto fenomenálně, tak potom by se nedalo ředitele odvolat., oni zařadili školu jako příklad dobré praxe... (Antonínova manželka, asistentka pedagoga, Západní škola).*

Inkluzivní směřování školy se fakticky zastavilo, i když starosta i učitel pověřený vedením školy veřejně prohlásili, že změna ředitele nebude mít vliv na inkluzi školy. *Vedení města odmítá, že by tento krok s inkluzí souvisel, hlavním důvodem je prý špatná personální situace (redaktorka idnes, 2016).*

Důvody odchodu ředitele Antonína

Manželé na pracovišti – personální důvody

Když starosta nabídl Antonínovi místo ve škole, jednali i o zaměstnání Antonínovy manželky. Starosta jim nabídl obecní byt a oběma zaměstnání ve škole, všichni pracovníci s tím byli dopředu seznámeni. Do pedagogického sboru přichází zamilovaný pár (asi rok po svatbě), který se vzájemně profesně podporuje při práci a sdílí stejné profesní postoje.

Když přišli Tonda s Lídou do školy, tak jsem si říkala, jestli se stane nějaký průser, tak proto, že ty ženský jsou žárlivý. No, když je 70 % sboru rozvedených bez partnera a vidí, jak ti dva se k sobě hezky chovaj... (filmová dokumentaristka).

My jsme takoví spojenci, že my jsme silní spolu a ten proud táhneme jakoby spolu. Takže bylo potřeba nás nějakým způsobem zdiskreditovat. Tak to zkusili (manželka ředitele Antonína, asistentka pedagoga).

Oba jsou přesvědčeni o svém správném postoji a postupu (inkluzivním vzdělávání), o kterém se snaží přesvědčit i ostatní kolegyně a kolegy. Těmi postupy jsou zejména respekt k individuálním potřebám a schopnostem dětí, citlivé vnímání jejich rodinného zázemí a historie, pomoc slabým a na okraj vyčleňovaným dětem či rodinám. Když pak ředitelova manželka v roli asistentky pedagoga kritizovala učitelce její postupy, protože jí šlo o zájem dítěte, učitelka to mohla vnímat jako přímý útok ředitele na svoji práci nebo i překračování pravomocí asistentky.

Lída pracovala ve stejné škole, já si jí nesmírně vážím jako člověka, protože podle mě to byla odbornice, protože jednala v zájmu těch dětí. A oni jí potom využili coby viníka té vyhrocené situace (externí školní psychologka o ředitelově manželce, Západní škola).

Ze strany města však zaznívá, že jeho žena překračovala své pravomoci ve vztahu ke kantorům, což mělo na atmosféru na škole neblahý vliv (redaktorka idnes o odchodu ředitele Antonína).

Učitelky, které již ve škole působily desetiletí, se mohly cítit ohroženy, když jejich práci kritizovala ředitelova manželka, protože v jejich regionu není lehké najít práci. Vnímaly, že způsob, jakým byly zvyklé učit, je nevyhovující a pravděpodobně se bály, že je ředitel dřív nebo později bude chtít vyměnit. Zvláště, když jejich práci ředitelova manželka otevřeně kritizovala.

A řekla svůj názor. Otevřeně. A oni to brali jako, že je to jeho žena, že jako za něj rozhoduje. Nesmysl. Ona ho podporovala, on potřeboval podporu, lidi na takovýhle pozici, když mají takovýhle nátlaky, tak je nesmírně důležitý, aby je partner podporoval. To jim dává tu sílu a energii (externí psychologka o ředitelově manželce, Západní škola).

Učitelky rozhodly, že Lída nepojede se třídou na výlet, protože by viděla, co všechno dělají špatně, že jo. A oni to dělaly špatně, co si budem povídat. Ale furt to nebylo tak okatý, když o tom ostatní pomlčeli (ředitelka Blanka, ředitelka nedaleké školy).

Učitelka tedy začala na ředitelovu ženu všelijak útočit a různě jí znepríjemňovat život. Manželka Antonína vnímala chování ze strany učitelky jako šikanu, o které však dlouho mlčela, aby tím Antonínovi nezpůsobila problémy. Útoky na její osobu, které neřešila a o kterých její manžel nevěděl, se stupňovaly, až jednoho dne zkolabovala a odvezla ji sanitka. O tom Antonínovi nikdo nic neřekl, což později považoval za velkou zradu. Se zpožděním za manželkou do nemocnice dorazil. Tam si prvně uvědomil, že bude muset školu opustit, protože to začíná mít nebezpečné zdravotní důsledky pro jeho rodinu. O pár měsíců později začal i on sám bojovat s velmi vážnými zdravotními problémy.

Místní rodiče, jakkoliv vidí úspěchy ředitele a přehmaty některých stávajících učitelek, partnerství na pracovišti vnímají jako problém. *Ta nám dávala docela zabrat ta učitelka. No, takže holt podle mě to nějak vybublalo a holt jich byla většina a prasknout to muselo. Co se tady říkalo, do toho bych se nerada míchala, ani to nemám ráda, co se říká nebo neříká, jestli byl dobrý nápad tam jako ta spolupráce, že tam byla i (jeho) manželka... To myslím, že nedělá nikde dobrotu, že je třeba opravdu si na tohle to dávat všude pozor, to je jasný, no (maminka žáka, Západní škola).*

Ředitel Antonín nepovažuje za chybu, že byli s manželkou v jedné škole. *Jsou i jiná místa, kde spolu pracují manželé. Navíc ona nebyla mým přímým podřízeným (ředitel Antonín redaktorce idnes).*

Expert na inkluzi doma není prorokem – postoje a politické důvody

Posledních několik let před rezignací začal být ředitel Antonín velmi výrazným hlasem propagace nové inkluzivní legislativy. Často se jeho výroky objevovaly v celostátních médiích, byl zván na konference a kulaté stoly po celé republice. Cítil se dobře mezi stejně smýšlejícími lidmi, kteří mu fandili a dodávali podporu v tom, jak školu rozvíjí a jak svým příkladem pomáhá měnit české školství. Tím se stále víc zvětšovala propast mezi ním a jeho pedagogickým sborem, který se pohyboval jen mezi místními lidmi. Ti byli ovlivněni zejména médii, kde probíhala masivní kampaň proti inkluzi, takže místní veřejnost viděla v inkluzi jen samá negativa. Antonín je sám (či jen s manželkou) na to, aby doma ve své škole a ve své obci čelil výhradám vůči inkluzi. V kritické chvíli zjišťuje, že se mu spolupracovníky nepodařilo za těch několik let přesvědčit a že zůstal sám.

Je pravda, že do té Prahy jsem jezdil hodně, docela dost na to, co jsem měl ještě na starosti, a že jsem vlastně špatně zvolil ty lidi, o kterých jsem si myslel, že to v té době podrží, ale oni to spíš podrejvali (ředitel Antonín, Západní škola).

Komunikace s místními evidentně nebyla dostačující, protože spolupráce zřizovatele s ředitelem skončila velkým konfliktem. V komunikaci s obcí zůstal ředitel spíše v pasivní pozici.

Snážil jsem se vždycky ty základní kroky vysvětlovat, a byl jsem pozvanej třeba na jednání rady nebo na jednání zastupitelstva, ale ono se to postupně utlumovalo, pak vlastně tím že jsem se dozvěděl, že tam je nějaká zakázka teda, na to abych už tam nebyl v té škole, že prostě jsme moc vyčnívali, začaly řeči, že dělám víc pro Prahu než pro školu, že jsem si bůhvíkolik vydělal a kdesi cosi... (ředitel Antonín, Západní škola).

Podle místních lidí přátelsky nakloněných řediteli Antonínovi inicioval jeho odchod sám starosta obce. Přestože byla škola identifikována ČSI jako příklad dobré praxe v oblasti

rovných příležitostí a práce se socio-ekonomicky znevýhodněnými žáky, vedení obce se začalo obávat jisté stigmatizace spojené s těmito pojmy.

Starosta potřebuje místo pro sebe a byla to ODS a tam šla tvrdě kampaň od Klause ml., takže to bylo vyloženě takhle vedený. Starosta a ty lidi kolem něj nechtějí patřit mezi ty sociálně slabý, nechtějí, aby se o nich mluvilo jako o těch se sociálním vyčleněním, (Antonínova manželka, asistentka pedagoga, Západní škola).

Strach lidí o sociální jistoty – ekonomické důvody

V té době ještě nebylo zavedeno normativní financování asistentů pedagoga a škola dofinancovala činnost asistentů pedagoga z rozpočtu na mzdy všech pedagogických pracovníků.

Pořád jsi slyšel různé řeči, že ve vedlejší škole brali 20 000 odměny a že my jsme je neměli, protože jsme je rozdali asistentům, a ve finále to asi byla pravda, v té době to nešlo jinak ufinancovat... (ředitel Antonín, Západní škola).

Antonínova priorita dát podporu v učení dětem, které ji potřebují, byla na úkor podpory jeho týmu – pedagogického sboru. Řešil primárně problémy dětí, ne kolegů a kolegyň.

Možná jsme jako ujeli moc dopředu, možná jsme neměli tlačit na pilu, ale jít pomalejš, já jsem prostě chtěl, aby to stihlo tu generaci těch dětí, já jsem nekoukal moc po těch dospělých a to byla asi taky ta chyba... (ředitel Antonín, Západní škola).

Zcela jistě hrál velkou roli i strach lidí o pracovní uplatnění, o sociální jistoty.

V učitelském sboru určitě byli lidi, kteří byli nějakým způsobem napojený na toho, kdo měl finanční moc a začaly tam bejt takový ty praktiky neloajality. Schválně hledali chyby a už tam se připravovala půda pro tyhle zákeřnosti. Ale je pravda, že ty lidi, co se na tom podíleli..., tak budou mít často miliony argumentů, to jsou takový ty typy lidí, který dovedou útočit a někdy znít i přesvědčivě. (externí školní psycholožka, Západní škola).

Strach a existenční nejistota v nestabilním regionu byli pro zaměstnance školy jednoznačně více určující než jejich vnitřní postoje a názory na způsob vzdělávání a vedení školy. *Oni se bojí, na těch vesnicích je to zřejmě strašně silný – to, co řeknou lidi, co kdyby se to někomu nelíbilo? (manželka ředitele Antonína, asistentka pedagoga, Západní škola).*

Učitele nechtěli měnit svůj způsob výuky, styl výchovy a práce s dětmi, který měli zavedený celá léta. Z pohledu ředitele chyběly mnoha učitelům i základní pedagogické kompetence. Ředitel vnímá handicap malého zapadlého regionu pro personálním obsazení školy.

Tady na malém městě je to jiné než ve velkých městech, protože když dáš inzerát na fyzikáře, přihlásí se ti tam dva vojáci a jeden pošťák, kterej si prostě řekne, že bude učit, než když se ti přihlásí 20 lidí a vybereš si z nich 10 pozveš je na pohovor, to je sakra velkej rozdíl, že jo (ředitel Antonín, Západní škola).

Ředitel jako lídr se svojí vizí se svým podřízeným příliš vzdálil, a tím mezi nimi vznikla propast, kterou se už nepodařilo překonat.

Ti lidé nedokázali být přesvědčený o tý inkluzi, aby to ustáli před ostatníma... V tý chvíli jsem spíš podcenil to, co se odehrává v tom sboru... ty nejzásadnější věci, že jsme tomu jakoby utekli a mysleli jsme si, že to jde, ale nebyla tam ta vnitřní síla v těch lidech, aby to dokázali obhájit, jako já jsem tím žil, byl jsem přesvědčenej... (ředitel Antonín, Západní škola).

Expert na inkluzi, jak byl Antonín nazýván v médiích, zůstal doma nepochopen. *Tonda chtěl chudák něco dobře vybudovat, to dobro pro ty děti, ale ty učitelky to prostě nepřijaly (maminka žáka, Západní škola).*

Městská škola

Důvody odchodu žáků a vytvoření homogenní romské školy

Ve větším městě v jedné čtvrti bylo několik škol. V jedné z nich pracovala Anna, nejprve jako vychovatelka, pak si rozšířila kvalifikaci a začala pracovat jako učitelka. Po pěti

letech se rozhodla odejít. Lákala ji práce u kriminální policie, kam již před tím odešla její kamarádka učitelka. Ve škole došlo ale k výměně vedení, po odchodu ředitele chtěla odejít do důchodu i zástupkyně, a nový ředitel přišel za Annou, zda by nechtěla dělat zástupkyni. Tak své plány na práci u policie přehodnotila, protože viděla smysl v tom pracovat pro školu a mít na práci a podobu školy vliv. Po pěti letech ředitel odešel a Anna byla vybrána v konkurzu jako nová ředitelka školy. Městský úřad připravoval akci optimalizace škol. V jedné ze škol došlo k velkým finančním problémům, které se vlekly, protože je nikdo dlouho neřešil. Zřizovatel se rozhodl řešit ekonomický problém školy sloučením se sousední školou, kde byla ředitelkou Anna. Její škola měla hodně dětí romských, což vylekalo většinu rodičů žáků Městské školy, kde romských dětí bylo jen pár a ještě velmi dobře integrovaných. *Takže tam se sloučily ty dvě školy a my jsme jako by pohltili tu Městskou, což bývala běžná základní škola, dokonce se zaměřením na matiku, myslím, to je výhodné být na něco zaměřen, protože pak je to pro některý děti těžký [smích]... (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).*

Původní škola mentálně sloučení s romskou školou odmítla. Pro ředitelku Annu to byla náročná situace. Učitelé ji ignorovali a někteří z nich ještě šířili strach a paniku ze sloučení. *Oni nás strašně lanařili, jedna paní učitelka třeba za náma chodila a – dejte ty děti jinam, budou sem chodit děti z Červené. Budou chodit s nožema a budou tady prostě ničit věci a budou tu mlátit děti (učitelka Městské školy).*

Jak ředitelka Anna, tak její zástupce tedy přišli do Městské školy společně s žáky a učiteli „romské školy“ a čekali, kdo s nimi v září ve škole zůstane a jak a s kým budou pracovat dál. Panika rostla a koncem školního roku se většina žáků a učitelů rozhodla školu opustit. Rodiče měli předsudky a strach. *Přes prázdniny odešlo 200 děcek a 17 učitelů, prostě nechtěli pracovat na této škole, protože my jsme byli romská škola v uvozovkách, a oni ne (ředitelka Anna, Městská škola).* Změna byla poměrně náhlá a radikální, a přestože se část učitelů snažila během pár měsíců diskutovat s těmi, kteří vyjadřovali předsudky a strach, nepodařilo se je přesvědčit, aby zůstali.

Co tedy spojovalo ty, kteří přišli s těmi, co nakonec zůstali? Pro učitele to mohla být výzva, vyzkoušet svoje profesní dovednosti. Co vedlo rodiče žáků, aby zůstali, nevíme. Nejspíše je spojovala absence předsudků. *Jsou to takový normální lidi, který nepotřebujou škatulkovat (učitelka, Městská školy).* Silně fungovalo pouto na třídní učitelky. Ty se staly influencery, které ovlivnily celé skupiny rodičů. *Když zůstal ten kantor, třeba jako třídní, tak kolem něj zůstala i ta třída. Třeba paní S., která byla natolik silná osobnost, třídní, matikářka, starší dáma. A ta to prostě ustála i směrem k těm dětem a ta její třída zůstala. Nakonec zůstala až do důchodu. Takže ti, kteří se k tomu postavili nějak bezpředsudečně, nahlídli to a šli do toho rizika, pak obstáli, tak ti jsou tam dodneška jakoby takový pilíře toho sboru (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).* Rodiče i učitelé, kteří se rozhodli zůstat, nechtěli předem zatracovat nové žáky na základě předsudků. Zároveň to byli lidé, kteří se nebáli postavit otevřeně neznámému problému a pravděpodobně dost sebejistí na to, aby si věřili, že novou výzvu zvládnou. *Já si osobně myslím, ti učitelé, co zůstali, to chtěli vyzkoušet. Zjistili během toho jednoho roku, že my, co jsme přišli, jsme normální, a tak jsou to lidé, kteří třeba chtějí pracovat na této škole, v tomto kolektivu, (ředitelka Anna, Městská škola).*

Další faktor, který vytrídil učitele na ty, kteří byli i v průběhu dalších let schopni v Městské škole zůstat, byla ochota více pracovat. Dalo se samozřejmě předpokládat, že práce v takové škole bude daleko náročnější než ve škole běžné složené z bezproblémových žáků. Na otázku, proč někteří učitelé na škole nevydrží, odpovídá ředitelka takto: *Já si myslím, že odchází proto, že prostě nejsou ochotni tak tvrdě pracovat, jak se musí u nás a jak by se mělo na každé škole. To není proto, že bychom chtěli něco extra. Já si myslím, že my chceme v rámci té učitelské profese standard. Bohužel na ostatních školách, protože český školství je naprosto mizerný, co si budeme povídat, a proč bych já si tady chystal dvě různé varianty a zajímavější program na hodinu, když tamhle řeknu učebnice strana 63, cvičení 4, 5. A bohužel tak to je. Já mám děcka na soukromém gymnplu a jsem vyděšená, jak jsou otrávení, když vidí, co já doma*

chystám a oni u stejného tématu...nazdar, douč se doma, že jo... (ředitelka Anna, Městská škola).

Důvodem k odmítnutí sloučení škol byl zejména strach ze změny, strach z neznámého, strach z rizika. *Ti lidi věděli, že se musí vědomě rozhodnout, jestli do toho rizika půjdou, byla to poměrně velká změna, takže někdo se toho rizika bál a někdo se toho tolik nebál, že (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).*

V následujících letech tedy do školy přicházeli žáci, kteří byli na jiných školách odmítáni jako potenciálně „problematičtí“. Inkluzivní přístup školy tedy paradoxně vytvořil homogenní školu složenou pouze ze žáků s potřebou podpory ve vzdělávání, ať už to byli žáci se sociálním znevýhodněním, či žáci z minoritních kultur a etnik. Kromě romských žáků se přidalo pár žáků neromských se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků z jiných etnických menšin. *Postupně se škola stala školou segregovanou. Neromské děti, které sem dnes chodí, nesou nějaký edukační problém, které školy běžného vzdělávacího proudu neumí, nebo někdy i nechtějí zvládnout. Dále škola vzdělává děti cizinců ze zemí jako Vietnam, Mongolsko, Ukrajina, Bělorusko... (učitelka Martina, Městská škola).*

Samozřejmě, že při takovéto skladbě žáků, jaká se ustálila v Městské škole, se práce nedá srovnávat s běžnou školou. Na škole proběhnou stovky výchovných komisí ročně. Za jeden konkrétní školní rok podala škola padesát tři oznámení o zanedbání povinné školní docházky na sociální úřad. Často také vyjednává s velmi emotivními rodiči, kteří bojují s existenčními problémy, dluhovou pastí, závislostmi a dalšími socio-patologickými problémy. Škola se tedy stala romskou školou zabývající se dlouhodobě řešením romské problematiky.

Důvody pro vytvoření homogenní (segregované) romské školy byly: strach, předsudky, pravděpodobně nízká sebedůvěra učitelů a neochota některých pedagogů tvrdě pracovat nad rámec běžné výuky.

Postavení a problémy segregované romské školy

Po konfliktním sloučení škol a odlivu neromských žáků a půlky pedagogů se Městské škole začalo dařit. Vedení školy mělo vizi, strategicky plánovalo, podporovalo další vzdělávání učitelů i asistentů a škola profesně rostla.

V dalších letech se škola začala potýkat se statusem segregované romské školy s nejnižším možným socio-ekonomickým zázemím žáků školy. Dokonce i zaměstnaní a relativně dobře integrovaní Romové se Městské škole raději vyhnuli, pokud se jim podařilo dostat na jinou školu, jak vyplynulo z výpovědi romské pedagogické asistentky. Z výpovědí respondentů často vyznívala frustrace z toho, že udělali všechno pro to, aby vytvořili inkluzivní heterogenní prostředí, které umožní kvalitní vzdělávání každému dítěti, ale děti, které jim zůstaly, jsou jen z jedné homogenní skupiny. Vedení školy i pedagogický sbor se ocitli na jedné lodi s ostrakizovanou skupinou opovrhovaných romských žáků.

...to znamená pracovat s těmi kartami, který jsme dostali do ruky, což je ten princip nebo ten stav té segregované školy, že jo, protože my v tom segregovaném prostředí, se kterým jsme neuměli nic udělat a nevím, kdo umí... (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).

Pedagogové Městské školy si uvědomují nutnost heterogenního prostředí, ve kterém by romští žáci měli příležitost k nácvičku přirozené integrace do společnosti. *...ale musí si zase uvědomit to, když chceme ty rodiny začlenit, tak kde je to naučíme? (učitelka Radka, Městská škola).*

Škola se pravidelně prezentuje jak místní rodičovské, tak odborné veřejnosti na pedagogické fakultě, aby ukázala svoje kvality, na které je hrdá. *...snažíme se dostat do školy majoritu, udělat z toho barevnou školu v tom nejlepší smyslu slova, pořádáme tady před školou jarmarky pro děti z okolí, protože ta naše spádová oblast je v podstatě luxusní, výběrová, ale oni choděj jinam, že jo. Přitom se účastnilo strašně moc rodičů s dětma tady z okolí a hrozně z toho byli nadšeni. Chceme to propojit se Dnem otevřených dveří, aby viděli, co ta škola nabízí... (učitelka Radka, Městská škola).*

Pro vedení školy znamená vést segregovanou školu pro ty nejchudší děti zejména zvýšené úsilí v hledání finančních zdrojů na pokrytí nezbytných pracovníků školy jako pedagogických asistentů, sociálních pedagogů, psychologů, speciálních pedagogů apod. Škola tyto služby žákům a rodičům hradila zejména z evropských fondů a dále z rozvojových programů MŠTM na dofinancování nákladů školního poradenského pracoviště.

Ale pak je tady 300 škol v republice, není to ani 5 procent, jestli se nepletu, které jsou s převahou romských žáků a ty se prostě z té pasti nedostanou. A proč? Na malých obcích nebo dědinách to jde snáz. Nás má v rukou zřizovatel, který má 11 škol. A jemu se celkem hodí, že má dvě romské. Ale nikdo, nikdo ti to neřekne do očí, že by to mohlo být jinak. Nikdo se o to ani nepokusí. ...Jo, kdyby se navalilo a byly za tím peníze, jo, to by se inkludovalo, to by se řešilo. Ale bez peněz do hospody nelez (ředitelka Anna, Městská škola).

Ředitelka Anna viděla možnou cestu k většímu promíchání romských žáků do ostatních škol při zajištěném financování zvýšených nákladů spojených s jejich integrací a saturováním jejich specifických potřeb. Vzpomíná na masivní finanční podporu, která šla na integraci Romů do škol v letech 2009–2010. Domnívá se, že kdyby tato finanční podpora pokračovala kontinuálně, motivovala by ostatní školy k integraci Romů a mohla vést k potřebné de-segregaci romských škol.

Výuka v Městské škole je na nadstandardní pedagogické úrovni (viz šetření dle standardů ISSA). Z výpovědí aktérů vyplynulo, že děti v Městské škole jsou díky svému rodinnému zázemí daleko náročnější pro práci pedagogů. Na rozdíl od dětí z majoritního prostředí, nejsou zvyklé sedět a poslouchat, když je výuka nebaví. To podle mého názoru vedlo k tomu, že učitelky Městské školy připravují interaktivní a diferencovanou výuku, poskytují dětem velkou speciálně pedagogickou podporu, poskytují sociálně poradenskou podporu rodinám. Přesto jsou ale výsledky vzdělávání jejich žáků nízké a jejich další profesní dráha bezcílná. Pracovníci školy vidí, že největší vliv má na žáky stále jejich rodina a komunita, ve které žijí. Výsledky vzdělávání jsou

ovlivněny socio-ekonomickým statusem žáka i školy a při volné konkurenci škol a svobodné volbě školy rodiči se stále se zvyšuje diferenciací základních škol (Dvořák & Straková, 2016).

Společná témata – výsledky mezipřípadové analýzy

Důvody vzniku inkluzivní školy

Inkluzivní škola vzniká více méně nahodile jako vedlejší produkt ředitelovy vize. Tato vize není zpravidla jasně formulovaná. Ani jeden z ředitelů neměl promyšlenou strategii reformy. Postupovali spíše živelně a instinktivně. vzdalováním se tomu, co se jim na školách nelíbilo, postupně hledali nové způsoby uspořádání. Ke vzniku inkluzivních škol přispělo, jak ředitelé deklarovali, že chtěli zejména opustit formalismus a škatulkování, myslet na děti, nikomu neublížit a poskytnout učitelům zázemí k práci a profesnímu rozvoji. Inkluzivita škol byla výsledkem transformujícího vedení školy spojená s osobní motivací, osobní vizí a charismatem ředitele. *Mě se strašně líbí, že na týchle škole, na malej region vzdálenej městu přichází ředitel, který má novy myšlenky, chce začít s něčím novým a chce těm dětem na vesnici přinést něco nového (psycholožka, Západní škola).*

Hybatelem změny ve škole je ředitel. Změna může také přijít zvenku nařízením zřizovatele, ale ředitel rozhoduje o tom, jak se k nařízené změně postaví. Zda ji přijme či odmítne. Zavádění inkluze či inkluzivní reforma ve škole vyžaduje nutně změnu celé kultury školy (Booth & Aincow, 2002), a tudíž se odvíjí od postoje ředitele. Pokud chce ředitel reformovat organizační strukturu školy, potřebuje transformační leadership, který dokáže komunikovat vizi a umožnit rozvoj profesionálních organizačních kapacit (Hallinger, 2003), což zkoumaní ředitelé nazývali potřebou „vytvořit podmínky, systém a zázemí“. *A všechno jsme vymýšleli za pochodu, protože takovejhle systém školy neexistoval, nikde. Takže jsme si všechno šli na míru pro sebe... (ředitelka Eva, Venkovská škola).*

Ředitelé buď usilovali o změnu (Západní a Venkovská škola) nebo se vyrovnávali se změnou, před kterou byli postaveni (Městská škola). Reforma v pojetí ředitelů neměla jasně definované kroky nutné k dosažení vzdáleného cíle. Ředitelé cítili osobní motivaci a volání po uskutečnění svých vyšších cílů (záchrana školy před zavřením, pomoc rodnému kraji). Jejich spolupracovníci je vnímali a popsali jako průkopníky. Hledali a vytvářeli nové postupy. K nim postupně hledali formální struktury a procesy. *My jsme byli průkopníci. To všechno jsme tvořili – vlastně pak i celou metodiku k tomu, co jsme vytvořili (ekonomka Venkovská škola).*

Důvody, proč se zkoumané školy staly inkluzivními, byly zcela v rukou ředitelů, kteří do škol nastoupili. Ve všech případech šlo o hluboké vnitřní přesvědčení, že práce ve vedení školy je cesta k naplnění ještě dalšího cíle než jen každodenního řízení chodu školy. Tento vyšší cíl byl pro každého z nich velmi osobní. V případě Venkovské školy to byl cíl zachránit školu v místě rodiště před zavřením. V případě Západní školy bylo osobním cílem ředitele pomoci lidem se sociálními problémy, pozvednout úroveň vzdělanosti, a tím i zaměstnanosti, a stabilizovat společnost v rodném kraji. Oba ředitelé tedy spojoval osobní vztah k místu, ve kterém se školy nacházejí. Vraceli se do míst, kde se narodili, kde vyrůstali, kde měli kořeny. Cítili potřebu školu měnit a reformovat podle svých představ.

V případě Městské školy bylo cílem překonání krize po sloučení dvou škol. Osobní motivace ředitelů byla: 1) vztah k lokalitě, 2) naplnit školu či vybudovat vlastní školu a 3) zvládnout náročnou výzvu, tedy dokázat, že nemám strach a ustojím problematickou turbulentní situaci sloučení běžné školy se školou, která měla převážně romské žáky.

Ředitelka Anna spojuje absenci strachu, tedy nebojácnost a odvahu čelit výzvě, přímo s filozofií inkluzivního vzdělávání. Na otázku, co pro ni znamená být inkluzivní, odpovídá: *Že jsme otevření všem, že se nebojíme. Vezmeme každého bez rozdílu, byť by u nás chtěl být měsíc. Jako přestupná stanice. Nikdy neřekneme ne (ředitelka Anna, Městská škola).*

Proces vzniku inkluzivní školy

Z rozhovorů s řediteli vyplynulo, že se zaměřovali především na: hledání smyslu, opuštění formalismu a škatulkování, získání důvěry, vytvoření podmínek a systému, poskytnutí zázemí k práci a profesnímu rozvoji učitelům, zároveň myslet na dítě a nikomu neublížit.

Jedním z atributů změn bylo opuštění formalismu, hledání smyslu a smysluplné práce ve škole. Respondenti používali slovo smysl ve spojení „smysl něčeho“. Jejich výraz může odkazovat na Aristotelovu cílovou příčinu, tedy nutné podmínky poznání, jež se ptá proč a kvůli čemu se něco děje. Smysl je podstatná vlastnost nějaké činnosti, která ji zároveň přesahuje a odkazuje do budoucna. Smysl odpovídá na otázku, k čemu to všechno je, vede-li to k nějakému cíli. Aktéři v příbězích škol potřebovali přemýšlet o své každodenní školní práci a jejím cíli. Spojení hlubší smysl odkazuje k odkrývání povrchu a hledání podstaty či jádra, ze kterého vše klíčí a vyplývá. Ve školách tím jádrem a také vzdáleným přesahujícím cílem bylo formování osobnosti žáka a to, jakým je či jakým se stává člověkem. Na to se teprve nabalují další vrstvy jako učení vědomostí a dovedností, což respondenti zmiňovali spíše okrajově. *Aby to dávalo nějaký smysl, aby to jako nebylo jenom tak, že to bude tak, jak já jsem třeba zažil, že to bývalo, jo? Že se řekne – romské děti, to znamená – s těma se nedá nic moc dělat. A za všechno můžou rodiče, a když ne rodiče, tak já nevím, lokalita, já nevím, co všechno. Takovej ten paušální zjednodušený pohled na věc (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).* Jednou ze smysluplných věcí, na kterou se školy zaměřily, byla výchova k toleranci, respektu a ohleduplnosti. Dalším smyslem pak bylo odkrývání pedagogického procesu: co se ve škole děje, co tady děláme. *Jako tohle má obrovské stmélující potenciál, když dáš těm lidem možnost strukturovaně přemýšlet o tom, co vlastně dělají... (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).*

Opuštění formalismu vedlo k tomu, že ředitelé i učitelé mohli vidět reálné výsledky své práce, tedy jak jejich práce mění realitu, zejména chování a jednání žáků. Nikdo z respondentů, kteří byli dotázáni na příběh školy, se nezmínil o výsledcích vzdělávání,

ve smyslu souboru znalostí či kompetencí žáků, ale všichni mluvili především o chování žáků a o tom, jak u nich chování a postoje formovala jejich škola. Smysl našli ředitelé v pěstování tolerance a kvalitních mezilidských vztahů mezi dětmi. Hledali smysl, který se odráží ve výsledné realitě školy a je zřejmý i laické či rodičovské veřejnosti. Trefně to popsala starostka obce Venkovské školy: *Já jsem měla kluka tehdy asi v pátý třídě... a přišli jsme do budovy a tam rozdávali papírový peníze, abysme si koupili občerstvení, a stál tam nějaký klučina, starší asi o dva roky, a spadlo mu něco na zem. A ten můj kluk říká – počkej, Franto, já ti to podám. A dal mu to. A tak se ho ptám – a co mu je? - No, on má šeroslepost, víš? ... tak to mě tak úplně zahřálo, že jsem si říkala – to je úžasný, že to malý dítě pomůže... a že o tom druhém něco ví (současná starostka obce Venkovské školy).*

Transformující vedení charismatických ředitelů přitáhlo pedagogy, kteří hledáním hlubšího smyslu ve škole naplňovali svoji potřebu konání společného dobra a uplatňovali transformační hodnoty přesahující osobní partikulární cíle jednotlivce. Co se týče důležitosti vzdělávacího obsahu, samotného učení a výchovy žáků a jejich hodnot a postojů, vyjádřila to učitelka Městské školy: *Takže pokud se zaměříme na nějaký věci, který jako do života jim budou přínosnější a dobře, úpravy výrazů jsme prošli několikrát poctivě, tak já jsem to nakonec nikdy nepotřebovala, a to jsem pracovala na Akademii věd jako vědec, takže jako... (smích) člověk zase musí mít trošku priority (současná zástupkyně ředitelky Anny, Městská škola).*

Jedním ze zásadních aspektů na cestě změny bylo získání důvěry zřizovatele, pedagogů, rodičů a místní veřejnosti. Ředitelé inkluzivních škol usilují o rozvoj školní kultury, kde každý člen školní komunity sdílí vizi a svůj podíl na kolektivní zodpovědnosti za začlenění a výsledky každého žáka včetně žáků s postižením či žáků se znevýhodněním (Ainscow & Sandill, 2010; Dyson, 2010). Proto musí nutně získat důvěru všech členů školní komunity. Ředitelé zkoumaných škol museli čelit jednak přirozenému odporu lidí ke změně (Bradutanu, 2015) a jednak negativním postojům veřejnosti vůči inkluzi živené médii a některými politiky.

Bývalá ředitelka Venkovské školy měla důvěru zřizovatele – svojí maminky tehdejší starostky a postupně získávala důvěru rodičů a místní veřejnosti. Její výhoda oproti řediteli Antonínovi byla v tom, že pedagogický sbor, kromě jedné učitelky, prakticky neměla. Tím, že školu znovu otvírala, si mohla učitele sama vybírat a nebylo tak těžké získat jejich důvěru. O svých záměrech a vizích mluvila s místními při každé příležitosti, psala o škole do místních novin. Vztah místní rodičovské veřejnosti ke škole se postupně vyvíjel od počáteční nedůvěry ke stabilní důvěře, jaká panuje i po výměně původní ředitelky a setrvala přes několik starostů. *Rodiče mají k naší škole celkově velkou důvěru. Teď už se o nás nepovídá, že jsme škola pro blbý, ale že jsme škola, ve který se dobře učí a kam chodí děti rády (bývalá ředitelka Eva, Venkovská škola).*

Rodiče začínali věřit škole a škola se učila důvěřovat dětem. Pro školní úspěšnost žáků je klíčová důvěra pedagoga ve schopnosti každého dítěte i vzájemná důvěra s rodiči (Van Maele & Van Houtte, 2011). *Nejvíc si cením toho, že ta škola věřila, že když mu tu šanci dáme, tak z něj může něco bejt (maminka Marka, Venkovská škola).*

Důvěra rodičů v Západní školu pod vedením ředitele Antonína zpočátku rostla. Antonínův přístup k vedení školy budil zájem především u rodičů dětí, které nějakým způsobem ve škole selhávaly a byly neustále ohroženy školním neúspěchem. Školní klima se postupně proměňovalo a na škole brzy panovalo dobré a bezpečné prostředí. *Když Michal přestoupil do Západní školy a třeba ta susedovic maminka taky měla trápení se synem, tak jí říkám – já jsem tak šťastná, já jsem tak spokojená, že Michal je v tý Západní škole, nám se konečně ulevilo. Tak tam to dítě dala taky. (maminka Michala, Západní škola).*

Musím věřit svému týmu a ten zase musí věřit mně (ředitel Antonín, Západní škola).

Ovšem ředitel Antonín důvěru svých kolegů nezískal. Ředitel musí citlivě zvažovat, jak řídit změnu ve škole. Musí předpokládat, že pedagogové nemusí smyslu změny rozumět tak, jako on. Antonínovi se podle mě nepodařilo cíle změny srozumitelně komunikovat a nepřesvědčil podřízené, co pozitivního může změna školy přinést.

Ředitel Antonín se začal více angažovat v národních fórech pro inkluzi než ve vytváření nové kultury ve své škole. Málo se věnoval obavám a výhradám učitelů vůči navrhované změně. Chyběla mu důvěra a podpora pedagogického sboru. Přestože si ředitel nutnost komunikace a získání důvěry uvědomoval, nedokázal ji získat. *Proč ho z té školy odvolali? To je jednoduchý. To jsou právě tudy vesničky tady, protože Antonín chtěl udělat nějakou změnu, kterou lidi nechtějí. Bylo tam spousta učitelů, i já třeba jsem to jako z té atmosféry někdy pocítila, že všichni mu nejdou na ruku, že tam jdou některý proti němu (maminka žáka a asistentka pedagoga Západní školy o odchodu ředitele Antonína).*

V Městské škole šlo hlavně o důvěru pedagogů v žáky, nad kterými tolik lidí zlomilo hůl (asi 200 žáků a 17 učitelů kvůli nim odešlo) a důvěru pedagogů ve vzájemnou spolupráci s kolegy. *Co je důležitý? Důvěra, důvěra. A tým. A nebát se prostě, že já něco vymyslím a ten druhý mně to vezme, prostě já jsem vždycky byla toho ražení, aby se to ti mladí učili. Oni to pak stejně musí používat sami, ale to, že něco odkouká, ještě neznamena, že je to nějaké sebrání nebo tak. (ředitelka Anna, Městská škola).*

Pro získání důvěry bylo potřeba dávat rodičům příležitosti ke komunikaci a pracovat s předsudky. *Nemít předsudky, protože pokud mám předsudky k jakékoliv rodině slabé, tak je to špatné (asistentka pedagoga, Městská škola).*

Důležitou součástí procesu bylo vytvoření podmínek pro inkluzi. Ředitelka Eva se pro záchranu Venkovské školy rozhodla nabídnout volná místa ve škole dětem s postižením, s poruchami učení, poruchami chování a všem dětem, které v jiných školách nechtěli. Uvědomovala si, že práce s těmito dětmi nebude jednoduchá, ale nechtěla mít už dopředu předsudky. Vidíme u ní posun od vnímání integrace jako pomoci žákovi či skupině žáků s určitým handicapem k inkluzivnímu přemýšlení nad diferenciací podmínek tak, aby umožňovala každému individuální vzdělávací rozvoj. Třidu, v jejím pojetí, tvoří jednota mnoha různých žáků s tím, že každý z nich může v nějaké chvíli potřebovat podporu.

A vytvořil se tam od začátku takovej přirozenej systém podpory a každý dítě z té třídy chápal, že tohle dítě prostě potřebuje podporu, ale zároveň já jí potřebuju taky a že ji mám. Takže i když já jsem jedničkář a budu potřebovat podporu, tak ji dostanu. A tohle dítě prostě, tomu nejdou i/y, tak má tu podporu samozřejmě taky a ten systém začal bej jakoby rovnocenej pro všechny děti v té třídě. Protože neselektuje, ale jakoby individualizuje (ředitelka Eva, Venkovská škola).

Ředitelka Eva zároveň vnímala reálné limity, jaké má Venkovská škola ve vytvoření zázemí a podmínek pro vzdělávání dětí s postižením. Ty limity byly materiální a administrativně organizační povahy. Jednak nedostatek prostor, kde by se dalo individuálně pracovat s žáky s těžším postižením (např. relaxační či oddechová místnost) a jednak by škola musela žádat o výjimku ke vzdělávání žáků se středním a těžkým mentálním postižením.

Ředitelé se shodovali v tom, že jejich role a jejich hlavní úkol byl vytvořit učitelům kvalitní zázemí, jak po stránce materiální, tak po stránce profesního rozvoje, získání kompetencí a dovedností potřebných pro práci s dětmi se speciálními potřebami.

Jaké jsou cíle a priority pro školu? No, dobré zázemí školy, potřebuju mít další vzdělávání, aby bylo. Aby lidi zaujalo, aby si je hledali sami. (ředitelka Anna, Městská škola)

K čemu je ve škole ředitel? Aby učitelům vytvořil optimální podmínky pro jejich práci (ředitel Bernard, pomocné šetření ředitelů).

Chce se učit, ale k tomu ten učitel potřebuje zázemí, a to zázemí mu dělá ředitel, a když ředitel je ochoten dát zázemí, tak pak to školství někam může jít (ředitel Antonín, Západní škola).

Cílem škol bylo jednak (inkluzivní) systém a podmínky vytvořit a nastavit a jednak je dlouhodobě udržet. Nezanedbatelným aspektem inkluzivních škol, který aktéři prožívali, byla proto finanční a ekonomická stránka školy. Finance zdůrazňovali jako důležitý faktor k vybudování procesů inkluzivní praxe, tedy jak materiální vybavení a

zázemí, tak personální zajištění podpory v učení a sanaci zvýšených potřeb dětí. Téma finanční svobody a kvalitního materiálního zázemí rezonovalo ve všech třech případech i v pomocném šetření ředitelů.

Jako když nemáte pracovní podmínky, tak těžko něčeho docílíte. Můžete jenom do určitý úrovně. Ale pak končíte v rozvoji, narážíte na omezení, jestli vám někdo dá peníze nebo nedá (ekonomka, Venkovská škola).

Někteří viděli souvislost pedagogických kvalit školy s finančním a materiálním zázemím školy. Stabilní a kvalitní pedagogický sbor udržíte, pokud mu dáte kvalitní vybavení a pracovní podmínky. Školy, které hledaly cestu pro účinnou pomoc všem potřebným žákům, se často dostávaly z finančního hlediska do kritických situací.

My jsme si tímto způsobem vybavili školu, tím pádem, že rodiče i viděli, že ta škola je vybavená, dávaj nám sem žáky, kantoři nechtěj odcházet, protože mají to, co potřebují k výuce, když něco potřebují, dají si požadavek, ředitelka to schválí, není důvod to nekoupit (ekonomka, Venkovská škola).

U finanční stránky řízení školy se nejvíce projevila souvislost se zřizovatelem školy a závislost na něm. *Jenom když by byla opravdu kritická situace, rozpočet, já jsem se ho naučila obhajovat, naučila jsem se s ním vyjít, měla jsem vždycky výborný a já jak mám tu matiku, tak mi to nikdy nedělalo problém (ředitelka Marie, pomocné šetření ředitelů)*

Nedostatek financí může ohrozit inkluzi ve škole. U Západní školy to mohl být jeden z důvodů neúspěšné mise ředitele Antonína. *Akorát mu navyšovali práci, škrtali mu peníze, to bylo vždycky, on sehnal někde nějaký grant, sponzorství, tak oni mu ubrali hned z účtu, (asistentka pedagoga, manželka Antonína, Západní škola).*

Inkluzivní škola je v podání zúčastněných ředitelů takové prostředí, které počítá s odlišností každého dítěte a zároveň mu nabízí možnost plně rozvinout svoje schopnosti. Odlišné potřeby a možnosti dětí jsou chápány jako příležitost k rozvoji tolerance a respektu. Jejich systém opouští kategorizování žáků pro ně nepřijatelným škatulkováním či nálepkováním a nahrazuje ho jednotným přístupem ke všem stejně,

ale přitom individualizovaně. Inkluzivní pedagogika spočívá v tom, že postup, rozsah a tempo učení vychází z individuálních možností každého žáka (Hájková, Strnadová, 2010). Oproti integraci, kde je jasné, kdo je žák s postižením, a tedy potřebou být integrován a podporován (Lechta, 2010) se inkluze vyznačuje uznáním, že heterogenita (různost) znázorňuje normalitu (Hájková, 2005). *Vlastně jsme vybudovali inkluzivní systém, kde se vůbec nepoukazuje na to, že dítě je takový nebo makový (ředitelka Eva, Venkovská škola).*

Společným leitmotivem příběhů inkluzivních škol bylo zaměření pozornosti na dítě a jeho potřeby a celkovou pohodu (well-being). Respondenti často mluvili o tom, že nejdůležitější ve škole je dítě a tomu se má všechno přizpůsobit. Vedení či učitelé zdůrazňovali, že škola musí udělat vše pro to, aby se dítě ve škole cítilo dobře.

Když mám pocit, že to dítě začne nějak vybočovat, ať už je moc klidný, schovává se nebo začne zlobit, nebo vidím, že prostě to není úplně v pohodě, tak si ho vzít bokem a zjistit, proč se tak cítí. Protože když se dítě cítí dobře, tak potom je všechno fajn (asistentka pedagoga, Městská škola).

Pořád jsme přemýšleli, jak odstranit ty jeho projevy a proč to dělá. Kdybych nepotkala tuhle školu a tyhle lidi, to si neumíte představit, kam on se díky tomu dostal, to je z veliký části jejich zásluha (maminka Marka, Venkovská škola).

Od hlavního cíle, psychické pohody dětí, se odvíjely finanční priority škol. Místo materiálních potřeb upřednostňovalo vedení škol nejprve lidské zdroje, které pomohou při práci s dítětem a jeho rodinou. Školy se snažily mít na prvním místě personálně a finančně zabezpečeného školního psychologa, speciálního pedagoga, případně sociálního pedagoga apod.

Když on (ředitel jiné školy) mně říkal, že z evropských peněz nakoupili 32 interaktivních tabulí, tak já jsem říkal – vy jste nakupovali interaktivní tabule, já jsem nakupoval psychology, speciální pedagogy a podobně, protože my jsme museli sanovat ty amplitudy v potřebách našich dětí, což oni třeba nemusí. Čili sociálním pedagogem,

což je podpora třídního učitele v komunikaci s celým tím okolím dítěte, jelikož ten třídní by v zásadě nedělal nic jiného, protože těch interakcí je násobně více směrem ven, směrem k rodině, k úřadům, k dítěti, než je běžné. Takže my jsme museli zaplatit jeho – a interaktivní tabule, ta už mě zajímala méně (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).

Dítě ve škole musí být v bezpečném prostředí. A jedním ze základních prostředků bezpečného prostředí jsou jasná, srozumitelná a vymahatelná pravidla. Při začleňování dětí s výraznější potřebou podpory ve vzdělávání si ve Venkovské škole při procesu změny často kladli otázku, jak docílit toho, že se všechny děti budou učit společně a nikoho při tom nefrustrovat, že buď na to nestačí, nebo se naopak nudí a dostatečně nerozvíjí, jak zajistit přiměřenou náročnost učení každému žákovi.

Ve všech třech školách probíhaly změny. Bradutanu (2015) popisuje hlavní příčiny odporu ke změně v organizaci a jejich možné důsledky. Lidé potřebují jasně vidět, jaký přínos jim změna přinese pro jejich osobní a profesní život. Skoro každá změna s sebou nese možné zaměstnanecké a sociální nejistoty. V případě Venkovské školy se jednalo o vyprázdněnou školu, kterou chtěla ředitelka Eva za podpory svojí maminky, starostky obce, znovu naplnit dětmi. Neměla tedy žádné zaměstnance, kteří se mohli cítit ohroženi ztrátou zaměstnání či znejistěním obvyklých pracovních návyků. Co se týče místní rodičovské komunity, ta neměla, co ztratit. Již teď dojížděli s dětmi do města, takže případné vybudování školy v místě bydliště mohlo být jediné přínosem. V Městské škole se tento odpor ke změně z důvodu osobního ohrožení zaměstnaneckých a sociálních jistot zhmotnil ve chvíli sloučení dvou škol v odchodu většiny žáků/rodičů a učitelů. V Západní škole byl nejasný přínos probíhající změny zřejmě jedním z hlavních důvodů vyjádření nedůvěry řediteli Antonínovi místním zastupitelstvem. Většina místní veřejnosti neporozuměla tomu, jaký osobní přínos jim změna přinese. Z rozhovorů vyplynulo, že většina pedagogů měla strach svůj názor projevit, měla strach o své pracovní místo. *Ona jako důchodkyně už by mohla ztratit práci, teď ona jí potřebuje, protože žíví půl rodiny, radši prostě řekne – ředitel dělal něco špatně, místo toho, aby řekla, ne já tu práci potřebuju, ale ta cesta byla správná, já to prostě vím a ty*

děti to takhle potřebují (asistentka pedagoga, manželka ředitele Antonína, Západní škola).

Pokud cíl změny není srozumitelně definován, lidé nemají dostatek informací a necítí potřebu změny, zpravidla sílí odpor ke změně. Pomůže ji překonat zapojení účastníků do plánovací fáze a neustálé předávání co nejvíce detailních informací. Odborná ani laická veřejnost nebyla ve větší míře zapojena do přípravné fáze zavádění inkluzivního vzdělávání (před schválením tzv. inkluzivní novely). Média a politici pro nedostatek informací šířili odpor k zaváděné inkluzi. *Já bych řekla, že ta inkluze se příliš jenom nafukuje mediálně, že tam nic jiného v tom není, mluvila jsem s panem ředitelem ve městě a on mi říkal – co všichni blbnou, vždyť ta inkluze už je tady od roku 2005, jenom se to prostě zmedializovalo (současná starostka obce zřizující Venkovskou školu).*

Odpor ke změně způsobují změny v každodenní pracovní rutíně, strach z neznámého a strach z nedostatku kompetencí (nezvládnou to). Každodenní rutina byla v Západní škole hluboce zakořeněná. *Protože oni prostě byli léta zvyklí, vemte si, že to jsou všechno kantoři ještě z dob komunismu. Tam bylo všechno nalajnované. 21.11. se bude učit tohle. 25. se bude učit tohle. Takhle to přece celá léta fungovalo. Oni to neumí jinak. A když jim říkáte nějakou jinou možnost, tak to nechtějí slyšet... (asistentka pedagoga, manželka ředitele Antonína, Západní škola).*

Strach z neznámého, z toho, že přichází jiná kulturní a etnická komunita. *A oni se teda báli, že tam přijdou nezvladatelný děti, ale přitom oni byli škola s problémy, aspoň po ekonomický stránce, když to tak vezmeš (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).*

Ztrátu kontroly může manažer odstranit zejména informacemi a dostatečným proškolením v nových kompetencích relevantních pro zaváděné změny. Ředitelce Městské školy zůstali ti učitelé, kteří věřili ve své schopnosti, novou situaci přijali jako výzvu a chtěli ji zvládnout. K tomu potřebovali doplnit své pedagogické a profesní kompetence, což vedení školy masivně podpořilo. Z rozhovorů vyplynulo, že všichni ředitelé vnímali, že základním prostředkem k uskutečnění zamýšlených změn byl rozvoj

profesních kapacit pedagogického sboru. Ředitelé to nazývali nutností „pracovat s učiteli, naučit lidi pracovat v týmu a spolupracovat.“

V procesu vzniku inkluzivní školy hrál roli přirozený odpor lidí ke změně, který způsobuje odlišné vnímání plánovaných změn. Nejasné porozumění tomu, co se má změnit, jak a proč. K překonání odporu je tedy nutné včas, přesně a kompletně informovat všechny zúčastněné. Ředitelka Venkovské školy s každým o změnách mluvila, psala do místních novin, všem své plány vysvětlovala. Ředitel Západní školy informoval o svých změnách spíše na celostátních konferencích, kam ho zvala řada organizací i státních institucí propagující zavádění inkluzivního vzdělávání. Vystupoval v novinách, televize o něm točila dokument. Z rozhovorů nemáme dost informací o tom, zda a jak komunikoval o svých záměrech s místními lidmi, respektive nikdo z respondentů nic takového nezmiňoval. Ředitelka Městské školy informovat nemusela, neboť veřejnost byla se situací obeznámena. Zde už šlo jen o hledání cest, jak se s novou situací po změně vyrovnat.

Percepce transformace školy jednotlivými aktéry

Všichni ředitelé vnímali svoji práci ve škole, jako své životní poslání. *A ředitel školy prostě nějak na jaře přišel za mnou, jestli bych nechtěla dělat zástupkyni. Takže jsem všechny svoje plány přehodnotila, protože moje životní krédo bylo být učitelka, a tak jsem zůstala ve školství (ředitelka Anna, Městská škola).*

Cesty, jakými se ředitelé vydali k naplňování svého životního poslání, vedly k inkluzivitě školy. Dotazovaní respondenti během transformace školy prožívali zejména proměnu vztahů, změnu klimatu školy, otevření školy dětem s postižením či dětem romského původu a rozvoj kultury spolupráce a komunikace. Aktéři škol mluvili o svých osobních hodnotách a přesvědčeních.

Osobní hodnoty jsou souborem vnitřních kritérií, podle kterých člověk přemýšlí o světě. Určují, čemu dává člověk důležitost a preference, spoluurčují jeho chování a jednání. Postoje jsou způsob, jakým reagujeme v různých situacích na základě svých osobních

hodnot. Pedagogický výzkum se zabývá tím, jaké mají učitelé hodnoty, postoje a čemu věří ve vztahu ke své práci.

Já si myslím, že je prostě nesmírně důležitý, jak má ten kantor postoj, jak je vychovanej tak, že se to jako bere, dobře, tvoje znalosti odpovídají teď tomuhle, ale to neznamená, že jsi lepší nebo horší (bývalá ředitelka Eva, Venkovská škola).

Důležitost a vliv osobních hodnot a přesvědčení učitelů na jejich didaktický přístup k vyučování předmětu, na vyučování heterogenní třídní skupiny, na způsob řešení problémů a v neposlední řadě na rezistenci vůči změně zdůrazňuje řada výzkumníků (Clark & Peterson, 1986; Kagan, 1992; Prawat, 1992). Barrettova teorie a měření hodnot na úrovni organizací dává Maslowovu teorii do souvislostí s leadershipem (Barrett, 2010, 2013). *Sebelepší legislativa nemůže nahradit vnitřní přesvědčení a zaujetí pedagogů (ředitel Antonín, Západní škola).*

Naplňování možností osobního růstu a rozvoje svého potenciálu je podle Maslowovy teorie sebeaktualizace jednou z vyšších lidských potřeb. Ředitelé uskutečňováním své osobní vize naplňovali a podněcovali potřebu transcendence nejen u sebe, ale i dalších členů školního týmu. Podle Barretta (2013) je kultura organizace daná chováním jejích členů, zaměstnanců a jejich chování určují osobní hodnoty každého z nich a zároveň převažující hodnoty celého týmu vytváří kulturu organizace.

Respondenti zkoumaných škol se shodují, že pro vytvoření inkluzivního prostředí jsou důležité hodnoty, postoje a přesvědčení pedagogů. Ve Venkovské škole intuitivně navazovali na Komenského pojetí školy jako dílny lidskosti, protože si převážně kladli za cíl rozvinout u dětí slovy jejich lidství.

... a dostaly jsme se na ty hodnoty, se kterýma my jsme tenkrát s Evou do toho šly a který teda jsme postupně sdílely s dalšími kolegy, tak byly vlastně to, proč my jsme tomu byli od začátku otevřeni a dělali jsme pro to i hodně na těch 100% a proč to na některých školách teďko padá. Je to totiž o těch hodnotách. Hodnoty, lidství, něco co nás přesahuje, to lidství je v podstatě pro nás největší hodnotou, kterou nebudeme

obětovat ani tý mašinérii honění se výkonem žáků na soutěžích nebo jestli zvládnou všechno z osnov, protože víme, že osnovy jsou předimenzované. Víme, co jde, snažíme se o to, ale určitě to nebudeme dělat za cenu toho, půjdeme na úkor toho lidského, někdo to řekl, že by škola měla být dílnou lidskosti. Já to vidím, že pro nás pro kantory jsme si odžívali něco, co jsme za totáče nezažili, co nám lidsky v lidských kompetencích chybělo a tím, že jsme to s těma dětma mohli spolu odžívat, jsme si i my sami vlastně některé dovednosti a návyky mohli vytvářet, byť už jsme byli dospělí a v jiné roli, takže díky těm společným zážitkům jsme se mohli stát ucelenějšíma osobnostma než bychom byli bez toho. Říkám, že to je veliká přidaná hodnota společného vzdělávání, že to má tak veliký smysl, že i kdyby tam „nic jinýho nebylo“, tak tohle samo o sobě je pro naši školu tak velká hodnota, protože vnáší do školy smysl. (ředitelka Jana, Venkovská škola).

V Západní škole byly také patrné hodnoty a priority ředitele Antonína, které charakterizovaly jeho vedení školy, a těmi byly: opravdový zájem o dítě a jeho potřeby bez ohledu na jeho původ a rodinné zázemí.

Jeho přístup mě zaujal od prvního okamžiku, ten způsob přístupu k dětem, mně byl od začátku velmi blízký. Takže já si myslím, že to je o tom jeho postoji, on to měl v srdci, jo? To je prostě tak a to poznáte. Měl v srdci zájem těch dětí (psycholožka o řediteli Antonínovi, Západní škola).

Pro ředitele Antonína byly hodnoty lidství a sounáležitosti základním kritériem pro výběr pedagogů. *Řekl jí, že je dobrá učitelka, je zaměřená na znalosti a na výkon, a proto by měla učit na výběrové škole, a ne v inkluzní třídě (bývalý učitel Západní školy o řediteli Antonínovi).*

V Západní škole byl jedním z důvodů rozkolu mezi zřizovatelem školy a ředitelem Antonínem nesoulad v hodnotách a postojích k inkluzivnímu vzdělávání.

Pokud vize školy a hodnoty, který v té škole rozvíjí ředitel nejsou ve větším souladu s hodnotami, který má nastavené zřizovatel, tak je to samozřejmě velkej problém (ředitelka Jana, Venkovská škola).

Prioritními hodnotami zkoumaných škol byly zájem o dítě, lidství, tolerance, vztahy založené na důvěře a vzájemné pomoci. Učitelova vysoká očekávání od každého žáka a důvěra v jeho schopnost učení je nedílnou součástí inkluzivní praxe – pomáhají žákům pochopit, že úspěch pramení stejně tak ze snahy, jako ze schopností.

Jedním z nejsilnějších prožitků respondentů bylo budování pozitivního klimatu školy. Škola je komplexní sociální organizace vyznačující se velkým množstvím vzájemně provázaných interakcí. Pro žáky představuje model společenského soužití, který jim umožňuje trénovat přechod ze soukromého rodinného do veřejného profesního života. Již ranní reformátoři školního vzdělávání jako Dewey a Durkheim poukazovali na souvislost mezi osobitou kulturou školy a tím, jak ovlivňuje život a učení žáků. Intenzivně se výzkum zabývá školním klimatem od osmdesátých let 20. století. Ze všech dosavadních poznatků a výzkumů je zřejmé, že školní klima má zásadní vliv na školní úspěšnost žáků, efektivitu školního vzdělávání a fyzické i duševní zdraví žáků. Značná část výzkumů potvrzuje, že školní klima ovlivňuje sebe-pojetí, sebe-důvěru žáků a také výskyt a četnost psychiatrických poruch a socio-patologických jevů jako užívání návykových látek apod.

Hodně jsme si uvědomily a praxe nám to pak potvrdila, že když se pracuje se vztahama, s klimatem, takže spousta věcí v té škole se samým osobitým prostě procesem toho zdravýho společenství začne někam sunout... (ředitelka Jana, Venkovská škola).

Školní klima můžeme rozdělit do pěti oblastí: 1) bezpečí (pravidla a normy), 2) vztahy (podpora a respekt k odlišnostem), 3) výuka a učení (osobnostně-sociální výchova, etická výchova, výchova k občanství, podpora ve školní úspěšnosti, 4) materiální zázemí (fyzické prostředí, vybavení), 5) proces zvyšování kvality školy (Thapa et al, 2013). Úroveň klimatu školy je dána tím, zda existují nějaké sdílené hodnoty a dohodnutá pravidla, podle nichž se aktéři školy řídí a také míra důvěry, spolupráce a otevřenosti.

Také v našem školství se poslední léta intenzivně mluví o sledování a zlepšování školního klimatu. Grecmanová (2008) charakterizuje školní klima jako soubor vnímání,

prožívání a hodnocení školního života jeho aktéry (žáci, učitelé, rodiči). V rozhovorech mluvili respondenti o klimatu v souvislosti s tím, jak se účastníci školního procesu cítí, jaká je kvalita mezilidských vztahů a komunikace. Pod pojmem klima účastníci shrnovali celkovou společenskou a sociální dimenzi školy. Klima bylo těžištěm proměny zkoumaných škol. Aktéři zkoumaných škol mluvili o vytvoření pohodového prostředí pro děti i učitele (Západní škola), vstřícném klimatu a pěstování kvalitních mezilidských vztahů (Venkovská škola), o atmosféře a stmelování školy (Městská škola). Bylo evidentní, že ředitelé si byli vědomi širokých souvislostí, které klima školy obsahuje.

Já věřím v to, že organizace vodáckých kurzů není na úkor výuky, naopak si myslím, že děti tvaruje tak, aby byly pro výuku použitelnější, a také věřím, že nám tyto kurzy pomáhají vytvořit takovou osu nebo řečněme kostru toho, na čem můžeme stavět a vybudovat klima školy (ředitel Antonín, Západní škola).

Aby se tady víc dělaly vztahy, bezpečný prostředí, všechno to, co v tom systému těch výkonově orientovaných škol je jakoby trochu upozaděno (zástupce ředitelky Anny, Městská škola).

Důležitost příznivého školního klimatu a důvěry reflektovali i rodiče.

A oni to potřebujou, aby chodili do té školy rádi, že jo, aby neměli to, co jsme měli my, ty nervy a že se to v těch dětech podepisuje po zbytek života. Já dneska, když vidím budovu školy, tak my, co jsme si zažili, mně je z toho úplně na nic (maminka žaka, Západní škola).

Proměnu klimatu popisovali respondenti všech tří případů podrobněji na proměně fungování vztahů, komunikace a spolupráce. Nejsilnějším konceptem spojující všechny případy je koncept vztahů. Zároveň respondenti reflektovali, že se jedná o těžko měřitelný a velmi subjektivní aspekt školního života.

Když se bavíme o inkluzi obecně, jedná se o takové jemné vztahové věci, které se těžko měří (ředitel Antonín, Západní škola).

Někteří respondenti vnímali odlišnou kvalitu vztahů na bázi srovnání s jinými školami.

Myslím si, že u nás se cítí dobře, já si to nedovedu představit, třeba na té bílé škole je to takový moc formální, takový studený mně to přijde, i když ta učitelka třeba je má ráda, ale už ty vztahy tam nejsou ani mezi těma děčkama, ani těma kantorama. Přece jenom, oni mají trošku hranici, že jo, oni jsou někdo, paní učitelka, že jo. A my tady je vezmeme na klín a je to takový rodinnější (učitelka, Městská škola).

Také ředitelé z jiných škol potvrdili, že dobré vztahy jsou nezbytné pro úspěšnou realizaci proměny školy. Na otázku, co byste tedy doporučil řediteli nebo ředitelce, který/á chce zahájit proces změny, odpovídá jeden z ředitelů z pomocného šetření takto:

Nejdřív maximálně zlepšit vztahy ve sborovně, pracovat s tím týmem ve sborovně. Protože když nebudete mít dobré vztahy mezi učiteli, nebudete mít dobré vztahy ani mezi dětma. To nefunguje, to prostě nejde. Takže dobrý vztahy, s rýpalama, který nechtěj dělat, se klidně i rozejít. Taky jsme tu měli jednu takovou – blbý poznámky, rejpara. To je o bezpečným prostředí, abych furt nemusel být ve střehu, že něco řeknu a někdo to použije proti mně. Ty lidi tady jsou fakt na pohodu (ředitel Bernard, pomocné šetření ředitelů).

V konceptu komunikace respondenti vnímali všechny úrovně: komunikaci vedení s pedagogy, týmovou komunikaci pedagogického sboru, komunikaci s rodiči a princip otevřenosti. Ukázalo se, že ve všech případech bylo klíčové nastavit bezpečnou a funkční komunikaci v pedagogickém sboru. Ta je základním předpokladem efektivní týmové spolupráce, o kterou ředitelé zkoumaných škol usilovali. Stejně tak chtěli spolupracovat i s rodiči, což považovali za základní podmínku pro výchovu a vzdělávání dětí.

Je záležitostí komunikace a vzájemných vztahů, aby ředitel lidem trpělivě vysvětloval smysl svého počínání. Je dobré přivést rodiče do výuky, aby se podívali a ztratili obavy, protože drtivá většina takových reakcí pochází z obav, ze strachu, že něco bude špatně. Když dáte rodičům příležitost, aby se přesvědčili, jak to ve škole funguje, dáte jim

možnost, aby se do systému zapojili, tak do značné míry tuto hrozbu eliminujete (ředitel Antonín, Západní škola).

Narativem všech tří škol se prolínal princip otevřenosti. Otevřenost na mnoha úrovních: symbol otevřená náruč – přijetí dětí s postižením, či odvržených romských dětí, symbol otevřené dveře – jsem tu pro tebe, můžeš přijít kdykoliv, nejsi v tom sám, otevřenost odkrývající, co by mohlo zůstat skryté – nepříjemnosti, problémy, nedostatky. Otevřenost jako potenciál k rozvoji a růstu. Otevřenost jako neukončenost cesty a možností.

Otevřít se těm rodinám – to asi je nejdůležitější. Nebát se otevřít si ty svoje hranice (asistentka pedagoga, Městská škola).

Inkluzivní znamená, že jsme otevření všem (ředitelka Anna, Městská škola).

Postupem času si nás na svou stranu získalo vedení školy, které mělo vize do budoucnosti, jasně stanovené cíle a pro mě vždy "otevřené dveře", strašně důležitá pro mě byla otevřená komunikace, naslouchání, dávání zpětné vazby. Dosud jsem se s tímto způsobem vedení školy nesetkala (učitelka, Městská škola).

Měli to taky tak otevřený... že kdokoliv, jak z rodičů, tak z dětí mohl přijít kdykoliv, zabouchat, mám takovej a takovej problém... (asistentka pedagoga a maminka žáků, Západní škola).

Jeden ze základních procesů ve škole je spolupráce učitelů. Školské systémy v anglicky mluvících zemích masivně implementovaly do škol princip otevřené kolegiální spolupráce na základě konceptu PLC (professional learning communities). Stejně tak i zkoumané školy věnovaly významné úsilí profesnímu rozvoji a profesnímu sdílení a staly se z nich učící organizace. Jejich ředitelé masivně podporovali vzdělávání učitelů, zvyšování jejich kompetencí a citlivosti učitelů a jejich vnímavosti k individuálním potřebám každého žáka. Změnily paradigma učitel – expert na učitel – učící se (learner). Inkluze může fungovat, když se škola poctivě věnuje vlastnímu rozvoji a chová se jako učící se organizace (Hájková & Strnadová, 2010). Úspěšná změna ve škole předpokládá,

že ředitel podporuje neustálé učení všech a je příkladem učícího se tým, že např. sdílí své nově nabyté poznatky (Fullan, 2002).

Z analýzy všech tří případů vyplynulo, že cesta školy k inkluzi se opírala o spolupráci, vzájemnou pomoc, sdílení zdrojů a nástrojů. Princip vzájemné podpory a spolupráce je sledován jako hodnotící hledisko úrovně inkluzivity školy (Booth & Ainscow, 2002, Tannenbergerová, 2016).

Takže my jsme si pomáhali, jak se dalo a učili jsme se vzájemně. Více méně, jsme si vytvořili systém, že jsme si jako udělali prostě takový ty kolokvia, že jsme si vzájemně pořád pomáhali. Přizvali jsme si na pomoc poradenský, pořád jsme s nima konzultovali ty věci.... (bývalá ředitelka Eva, Venkovská škola).

V konceptu spolupráce byla respondenty nejčastěji zmiňována spolupráce s rodiči. Dále rezonovala právě spolupráce učitelů, spolupráce s odborníky a se zřizovatelem. Zmiňována byla i spolupráce dětí. Spolupráce žáků mezi sebou je základem proinkluzivních výukových strategií. *Od začátku jsou děti brány jako tým a jsou učeny pracovat v týmu. A samozřejmě i s tím, že mají nějaké problémy a tak dále, ale jde o to, že se zvrátilo takový to separování se, já jsem lepší, ty jsi horší, to v týchle škole vlastně nikdy nevzniklo (bývalá ředitelka Eva, Venkovská škola).*

Všechny úrovně spolupráce se vzájemně prolínají jako v učící se organizaci. Je zřejmé, že nelze vytvořit funkční spolupráci bez důvěry, bezpečné komunikace a dobrých vztahů. Školy šly vstříc komunitě rodičů, přicházely s nabídkou a stály o vzájemnou spolupráci a vzájemné učení.

Škola od začátku té komunitě hodně nabízela. Což bylo velké plus, protože právě to, třeba městské školy příliš nemají (ředitelka Jana, Venkovská škola).

Taky mi bylo vytýkáno, že jsem si pustil rodiče moc k tělu, že rodiče zasahovali moc do školy, a to jako prostě nejde (ředitel Antonín).

Charakter učitelské práce předurčuje učitele ke značné izolaci, protože většina učitelovy práce se odehrává ve třídě bez přítomnosti dalších kolegů. Proto musejí školy vynaložit

extra zvýšené úsilí, aby (slovy Little) deprivatizovaly práci učitele a rozvinuly kolegiální spolupráci. Rozvíjení kolegiality se děje na různých úrovních od společenské konverzace v jídelně či sborovně, přes pomoc a vzájemnou podporu, sdílení zdrojů a materiálů až po výměnu názorů, zkušeností a společnou práci, např. týmové či párové vyučování (Little, 1982). Ve zkoumaných školách se spolupráce rozvíjela prostřednictvím společných školení, diskusí, společenských akcí, ale i tandemovou a párovou výukou (či spoluprací učitele a asistenta pedagoga).

Takže toto byl asi největší kus práce, naučit lidi pracovat v týmu. Aby se nebáli, že ten v té třídě je lepší anebo konkurent, ten mě chce vyštvať. Byl to takový vývoj. A lidé, kteří nechtěli pracovat v týmu, protože my jsme jako první nasadili asistenty, tandemové učitele a ten učitel, když je zvyklý učit sám, nechce mít tam někoho dalšího, dospělého, třeba i lepšího v té třídě. To znamená, že tam byl veliký posun naučit se pracovat v týmu a naučit se pracovat ve dvojicích, trojicích a tak dále. Já si myslím, že největší posun u nás byl ten, že to lidé přijali (ředitelka Anna, Městská škola).

Spolupráce funguje, když učitelé mohou rozhodovat o kultuře spolupráce, vzájemné pomoci a podpoře. Seberegulující tým potřebuje společný úkol a cíl a participativní vedení. Učí se školy mění to, co považují za důležité (v našem případě např. hledání smyslu, zaměření na dítě, bourání předsudků), ale také věnují velkou a stálou pozornost drobným a méně významným záležitostem (Pol & Lazarová, 1999). Celkový úspěch dobrého klimatu školy se skrývá v malých detailech – drobnostech. *To jsou další věci, takový drobnosti. Zjistil jsem, že lidi pijou trošku víno a nic o tom nevědí. 3. čtvrtek v listopadu se otevírá Boujolais, tak jsem nakoupil Boujolais a udělali jsme večer Boujolais, poseděli jsme, popovídali jsme, je to je skvělý, to uděláme příště, prostě jsou to drobnosti. Ale přispívá to k tomu, že ty lidi mají ke škole jiný vztah a ty lidi, kteří tady jsou, tak tou školou žijí. Je to prostě něco úplně jiného (ředitel Bernard, pomocné šetření ředitelů).*

Diskuse

Identifikace inkluzivní školy

Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové nebylo těžké administrovat. Autorka připravila k nástroji srozumitelný návod k jeho používání. Hodnocení vybrané školy vyžaduje jednodenní návštěvu školy. Před návštěvou je potřeba pročíst webové stránky školy, z nichž hodnotitel načerpá některé informace pro arch pozorování. Webové stránky mohou také přinést informace, které hodnotitel využije při rozhovoru s ředitelem školy, zejména týkající se dimenze *Podmínek*. Když se hodnotitel ptá vedení školy na to, zda škola zřizuje nějaké výběrové či speciální třídy, může případnou odpověď konfrontovat s informacemi z webových stránek. Vedení školy pak situaci vysvětlí a hodnotitel rozhodne o daném hodnocení. Pozorování školy během přestávek umožní hodnotiteli vyplnit strukturovaný arch pozorování. Je dobré pozorování provést při plném chodu školy, a ne po vyučování, abychom dobře zhodnotili *Podmínky* (např. svoboda pohybu po škole). Strukturovaný rozhovor s vedením školy trval od 15 do 60 minut. Největší část informací do nástroje přinášejí dotazníky pro pedagogické pracovníky (24 ze 44 položek). Autorka nástroje doporučuje, aby se dotazníky zadávaly všem pedagogickým pracovníkům současně na společném setkání. To se dělo zpravidla po skončení dopoledního vyučování. Vyplňování dotazníků zabralo obvykle od 20 do 50 minut. Většina výroků byla dotazovaným srozumitelná. Jediná položka, která byla dotazovanými interpretována různými způsoby, byl výrok „Od každého žáka se toho hodně očekává“ z dimenze *Praxe*. Některé učitelky ho vykládaly jako vysoké nároky na každého bez rozdílu jeho individuálních potřeb a potenciálu čili spíše jako bezhlavý tlak na výkon. Jiné výroky chápaly jako vysokou míru očekávání od každého žáka nesnižovanou prekoncepty a předsudky ohledně žákova potenciálu. Zde tedy mohly „ideální inkluzivní učitelky“ odpovídat protichůdně: označit ne, protože přistupuji ke každému individuálně (nesouhlasím s výrokem, že od KAŽDÉHO se hodně očekává, rozuměj stejně hodně).

Nebo označit ano, očekávám od každého hodně bez ohledu na jeho zázemí, etnicitu, zdravotní postižení apod., a tím maximálně rozvíjím jeho potenciál.

Naměřené hodnoty odpovídaly mým očekáváním. Vzorek měřených škol byl vybrán na několik doporučení jako model inkluzivního vzdělávání. Doporučené školy vykazovaly nadprůměrné hodnoty celkového indexu. Kontrolní škola (Šedá měla podprůměrný index a Fialová, doporučená krajským úřadem – průměrný). Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové chybí, dle mého názoru opřené o výše zmiňovaná pozorování, objektivní zhodnocení postupů a procesů na mikroúrovni, tedy pedagogické praxe a inkluze ve třídě. Nástroj je velmi praktický a může poskytnout určitou zpětnou vazbu škole o tom, jak rozvíjí inkluzivní vzdělávání. Problém vidím v tom, že škola, která je přesvědčená o tom, že buduje inkluzivní vzdělávání, nemusí ve skutečnosti vykazovat inkluzivní pedagogickou praxi. Učitelky se často mohou vidět v jiném (lepší) světle, což se potvrdilo při porovnání s nástrojem ISSA. Z Nástroje pro hodnocení školy v oblasti inkluze nemáme žádné informace o školních výsledcích (znevýhodněných) žáků, jejich zapojení do akademického i společenského života školy a jejich dalšího uplatnění. V nástroji je pouze jedna otázka mířící na participaci žáků (otázka v rozhovoru s vedením, zda školní i volnočasové akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na finanční možnosti či zdravotní omezení). Pro celkové hodnocení inkluze školy chybí posouzení pedagogické praxe a výsledků a výstupů začleňovaných žáků.

Standardy ISSA jsem zařadila do hodnocení škol, abych získala informace o pedagogické praxi. Provést měření dle Standardů ISSA je poměrně náročné a vyžaduje dobře proškolené a zkušené hodnotitele, kteří mají sjednocený pohled na posuzování indikátorů. Během pozorování výuky si zapisují konkrétní situace a výroky učitelek (případně žáků), které pak vzájemně konzultují a posléze jimi dokládají svá hodnocení na bodové škále. Již během měření bylo z konzultací hodnotitelek patrné, že standardy nezachycují rozdíly v pedagogickém přístupu učitelek, protože většina z nich se pohybovala v úrovni 0/R (nedostatečné či neadekvátní praxe) a nedosahovala na

druhou (1/S) či třetí (2/C) úroveň naplnění indikátorů. Zároveň bylo ale zřejmé, že rozdíly v jejich pedagogické praxi existují. Přestože se jednalo o vzorek škol, které byly doporučeny jako příkladné v inkluzivním vzdělávání, a do hodnocení byly zahrnuty dle názorů ředitelky nejlepší učitelky, hodnocené učitelky ani v jednom případě nedosáhly nejvyšší úrovně hodnocení pedagogické praxe dle Standardů ISSA. Míra výukové diferenciaci a individuální podpory je tedy i na těchto vzorových inkluzivních školách, posuzováno optikou standardů ISSA, velmi nízká. Všechny hodnocené učitelky se pohybovaly na škále 0 – 1,4. Pouze dvě učitelky dosáhly na průměrné skóre ze všech indikátorů 1,4. Přestože mezi učitelkami byly rozdíly v postojích, přístupu i pedagogických dovednostech, Standardy ISSA tyto rozdíly příliš nezaznamenaly. Standardy ISSA jsou koncipovány pro hodnocení pedagogiky zaměřené na dítě. Je vidět, že na českých školách stále není tato praxe rozšířená a nástroj je příliš pokročilý pro zaznamenání rozdílné pedagogické úrovně i v případě nejlepších učitelek ve školách, které se cíleně snaží naplňovat inkluzivní praxi. Ze školy s nejvyšším hodnocením dle Standardů ISSA (Městská) se paradoxně stala homogenní škola pro žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Například u Západní školy se projevil nesoulad v dimenzi pedagogické praxe měřené Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze (auto-evaluace učitelek) a Standardy ISSA (hodnocení pozorované hodnotiteli) nejvíce. Z uvedeného vyplývá, že nám chybí validní nástroj, který by uměl objektivně zaznamenat rozdílnou úroveň inkluzivního vzdělávání ve školách včetně samotné pedagogické praxe. „Inkluzivní škola se liší od neinkluzivní školy nejen ve své angažovanosti či motivaci, ale i ve svém vnitřním uspořádání a praxi.“ (Clark et al, 1999). Domnívám se, že Nástroj pro hodnocení školy v oblasti inkluze dle Tannenbergerové lze využít pro zhodnocení nastavení politiky a vize školy, tedy v oblasti podmínek a částečně kultury. Dokáže zhodnotit, zda je škola vstřícná a otevřená (UNESCO, 1994). Vize, leadership, postoje a spolupráce s rodiči jsou však jen některé z důležitých aspektů inkluze (Loreman, 2007). Uskutečněné šetření však ukázalo, že nemá vypovídající hodnotu v oblasti pedagogické praxe, spolupráce a vzájemných vztahů

aktérů školního vzdělávání, reflexe a zpětné vazby. Stejně jako Index inkluze zůstává nástroj Tannenbergerové převážně auto-evaluačním nástrojem. Standardy ISSA jsou velmi dobrým vodítkem pro profesní rozvoj učitelek a také jsou za tímto účelem úspěšně využívány (Vonta, 2004). Pro hodnocení současné úrovně pedagogické praxe v českých školách jsou však Standardy ISSA příliš vzdálené. Domnívám se, že je potřebné pokusit se vyvinout nástroj, který bude jednodušší, nicméně bude schopen objektivně zachytit přítomnost klíčových aspektů inkluzivní pedagogické praxe a kvalitu jejich implementace ve výuce.

Pomocí souboru kritérií popisujících inkluzivní školu, ať už podle Ainscowa a Boothe, nebo Adamuse, Lukase či Tannenbergerové nemůžeme úplně spolehlivě určit úroveň inkluzivity školy. Domnívám se, že u několika klíčových kritérií není jednoduché jednoznačně odpovědět či je objektivně zhodnotit. Další problém je, že tyto hodnotící nástroje se zaměřují převážně na vstupní a organizační podmínky a potom na postoje učitelů a klima školy. Nicméně „mít inovativní a vizionářské myšlenky a zpracovat změnu v každodenním životě školy jsou dvě odlišné věci“ (Fullan, 2002). Kromě klimatu a vztahů je také nutné porozumět překážkám a obtížím v učení a umět je odstranit (Ainscow, 1998). Ve světě se věnuje značná pozornost práci s kurikulem ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání; přizpůsobení obsahu, metod učení a didaktických postupů dle individuálních potřeb žáka. Zmíněné metodiky hodnocení inkluze ve škole (Tannenbergerová, Adamus, Lukas, Booth&Ainscow) se práci s kurikulem a didaktikou příliš nevěnují. Při sledování této dimenze např. skrze Standardy ISSA, zjistíme, že ty nejlepší inkluzivní školy z pohledu Indexu inkluze a z něj odvozených nástrojů dosahují v nejlepším případě průměrných výsledků. Ve zkoumaných školách mi chyběla modifikace obsahu a metod i diferenciací ve způsobech ověřování znalostí. Ani respondenti ve vybraných školách nezmiňovali při popisu proměny školy v inkluzivní práci s cíli, výstupy, metodami či hodnocením. Ve sledovaných případech jsem se nesešla se sledováním výsledků a výstupů vzdělávání ve vztahu k jednotlivým minoritním skupinám žáků či s podrobným sledováním pokroku každého žáka. Z

literatury víme, že ke zvládnutí diverzity nestačí jen pozitivní postoje, morální odpovědnost, sociální citlivost a zaměření na hodnoty a vztahy, ale také změna obsahu vzdělávání, diverzifikované metody a častá formativní zpětná vazba každému žákovi. České školy mají tedy před sebou ještě dlouhou cestu k inkluzivní pedagogické praxi.

Cesta k inkluzi

Můj cíl popsat proč a jak se školy staly či stávají inkluzivními, se mi snad podařilo naplnit. Metoda vícepřípadové studie mi pomohla vykreslit komplexní obrázek školy a jejího příběhu proměny, i když se v některých případech nejednalo o příběh s dobrým koncem.⁷ I tyto slepé cesty nám mohou ukázat úskalí a překážky na cestě k inkluzi ve škole.

Klíčovým aktérem proměny zkoumaných škol byl v souladu s mnoha výzkumy ředitel (Fullan 2007, Hloušková 2015, Bateman&Bateman 2002, Bilingsley 2012 a dal.). Cesta školy k inkluzi záleží na řediteli a jeho leadershipu. Osobní zanícení a vize ředitelů u zkoumaných škol naplňuje první pilíř školní inkluze (Loreman, 2007). Domnívám se, že díky této emocionální vazbě šlo u všech ředitelů o transformující způsob vedení školy. Transformující vedení se zaměřuje na postoje, přesvědčení a hodnoty, a tím může u podřízených dosáhnout toho, že upozadí svoje osobní zájmy a upřednostní zájmy a cíle organizace. Na rozdíl od transakčního vedení, které se vyznačuje racionální výměnou práce za odměnu a je vnímáno hlavně jako plnění zadaných pokynů, je zde apel na plnění vyšších cílů a tzv. společného dobra. Ze všech stylů řízení škol, je transformující vedení nejčastějším předmětem výzkumu vedení škol a debat, zejména díky pracím Leithwooda a Jantzi (Berkovich, 2018). Jak dokládá Berkovich (2018) nelze se ovšem domnívat, že transformující styl vedení je efektivnější než transakční, ani že ředitelé škol uplatňují vždy jen jeden styl. Co dělá úspěšné lídry úspěšnými, je to, že přinášejí emoce a reagují tím na limbickou část mozku, jak konceptualizoval Sinek (2009). Lidé se spíše

⁷ Kromě Západní školy, která byla vybrána do vícepřípadové studie, nedopadly v cestě za inkluzí ze sledovaných škol dobře ještě Horská a Jižní. V případě Horské úmrtím ředitele vizionáře bez následovníka a v případě Jižní rezignací ředitelky a odchodu velké části sboru spolu s ní.

nechají strhnout vášní než racionálními argumenty. Úspěchem je, když lídr dokáže komunikovat nejen, co a jak dělá, ale proč to dělá. (Sinek, 2009). Výzkumy ukazují, že ředitelé oddaní inkluzivní filozofii a sociální spravedlnosti se často stávají veřejnými obhájci těchto principů (DeMatthew, 2015). Tak to bylo i v případě ředitele Horské školy, ředitele Západní školy a ředitelky Venkovské školy. Často se objevovali na národních i regionálních fórech věnovaných školské politice a inkluzivní novele školského zákona. Řediteli Západní školy se však komunikovat svoji vizi přesvědčivě nepodařilo. Nedokázal adekvátně reagovat na obavy učitelů ze změny (Bilingsley, 2012), ani je přesvědčit, co pozitivního jim změna přinese. Prostředí, které vyžaduje reformu školy, motivuje k transformujícímu vedení, protože tento styl vedení dokáže lépe identifikovat problém a zaměřit se na jeho řešení (Berkovich, 2018). Transformující vedení se častěji objevuje v době krize, kdy lídr může lépe apelovat na budoucí vizi, jasný cíl a společné hodnoty (Liethwood a Janitz, 1999). V případě Západní školy šlo o nestabilní a problematické prostředí regionu školy. V případě Venkovské i Městské školy šlo přímo o krizi existence školy. Venkovská škola byla před zavřením pro malý počet žáků. Rodiče z okolních obcí začali dovážet děti do škol v nedalekém městě. V případě Městské školy šlo o administrativní sloučení dvou škol, z nichž jedna z nich měla nezanedbatelný počet romských žáků a většina ostatních rodičů žáků se rozhodla školu opustit.

Hledání smyslu, o kterém respondenti velmi často hovořili, podle mě koresponduje s Fullanovým "moral purpose" či "moral imperative of school leadership" (2002). Druhý Loremanův pilíř inkluze – pozitivní postoje se u zkoumaných škol projevil důrazem na osobní hodnoty a lidství, budováním dobrých vztahů založených na důvěře a respektu, rozvojem dobrého klimatu otevřenou a bezpečnou komunikací, absencí předsudků. Nejvíce se cesta škol k inkluzi projevila v proměně školní kultury, vztahů, komunikace a školního klimatu, což odpovídá indexu inkluze (Booth & Ainscow 2002) a všem odvozeným nástrojům pro hodnocení inkluze ve škole (Adamus 2015, Tannenbergerová 2014). Aktéři prožívali školu jako pospolitost, sdílející stejné hodnoty,

jako komunitu učících se, ne jako formálně a byrokraticky uspořádané a řízené běžné organizace. Respondenti v proměně škol silně zdůrazňovali neustálý profesní pedagogický rozvoj, vzájemnou spolupráci i rozvoj podmínek a prostředí. Kromě těchto tří aspektů cesty k inkluzi uvádí Bilingsley (2012) ještě jeden, což je sledování pokroků a výsledků žáků. To se v našich případech neobjevilo.

V souladu s Boothem, Ainscowem a Messiou všechny zkoumané školy do značné míry odmítly nálepkovat děti identifikací speciálních potřeb. Místo toho přijaly filosofii, že každý je odlišný a jedinečný a škola má reagovat na potřeby a odlišnosti každého žáka ("reach out to all learners," Ainscow 2005), nejen některých, zařazených do určité kategorie. Zejména Venkovská i Městská škola řešily dilema, zda je vůbec správné děti identifikovat dle nějakých skupinových charakteristik. Samozřejmě pro potřeby financování inkluzivních podmínek školy žáky identifikovaly. Ale tato identifikace zůstala na administrativní úrovni a významně se neprojevila v kultuře školy.

Třetí pilíř inkluze (Loreman, 2007) jsou organizační procesy školy. Aktéři ve všech třech případech uvedli, že považovali za nutné vytvořit podmínky a systém, tedy jak dostatečné materiální a finanční podmínky, tak systém individuální podpory a péče. Čtvrtý Loremanův pilíř inkluze je spolupráce s rodiči a externími subjekty. Venkovská škola ihned od počátku navázala úzkou spolupráci s poradnami a také dbala na zapojení místní rodičovské komunity do života školy. Ředitel Antonín navázal spolupráci s psychologem a vytvořil místo romské pedagogické asistentky, aby zlepšil spolupráci s rodiči z místní romské komunity. Městská škola také vytvořila místo sociálního pedagoga, přijala několik romských pedagogických asistentů a spolupracovala s mnoha externími subjekty zejména sociálním odborem. Všichni respondenti silně prožívali koncept spolupráce a otevřenosti.

Pátý pilíř inkluze je reflexe a zpětná vazba. Domnívám se, že v případě zkoumaných škol byl tento pilíř tvořen hledáním smyslu práce ve škole a neustálým tázáním se, zda je dětem dobře. Pilíř reflexe založily zkoumané školy na zájmu pedagogů o dítě, empatickém přístupu a rozvíjení Komenského „lidství.“ Tento přístup školám umožnil

respektovat individuální zvláštnosti každého žáka jako základní inkluzivní princip (viz výzkumná zjištění k inkluzivnímu vzdělávání). Myslím, že současný zájem o koncept well-beingu je dobrou cestou, jak ve školách vytvořit inkluzivní podmínky. Školy ve zkoumaných případech vždy kladly na první místo, „aby dětem bylo dobře“.

Některé zásadní aspekty školní inkluze, jež známe z výzkumů inkluzivního vzdělávání, aktéři škol však nezmiňovali vůbec. V prožívání příběhu škol chyběla reflexe školních výsledků a pokroku žáků, didaktických strategií ve třídě, diferenciaci kurikula či modifikace obsahu a metod vzdělávání a odstraňování fyzických bariér. Sedmý pilíř školní inkluze dle Loremana (2007), kterým je individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum), je dle mého výzkumu v českých školách nejméně rozvinutá oblast. Jednak měla při měření inkluzivity škol nejnižší hodnoty a jednak ji aktéři při svém vyprávění příběhu školy vůbec nereflektovali.

Ředitelé všech zkoumaných škol se zaměřovali na práci s postoji a emocemi, práci s místní komunitou – rodinami žáků a s procesy ve škole. Leithwood et al. (2010) vymezují čtyři cesty transformujícího managementu – práci s „technickými“ (didaktickými) procesy ve škole, s emocemi, se strukturami (organizační aspekty) a konečně práci s rodinami žáků. (Dvořák, 2011).

Případy inkluzivních škol potvrdily předpoklad, že inkluzivní praxi se bude ve škole dařit, pouze pokud budou ve škole sdíleny stejné hodnoty a stejná kultura (Hájková & Strnadová, 2010). Změna ve škole předpokládá morální cíl či smysl. Přesně tak, jak píše Fullan (2002) o „moral purpose“, mluvili ředitelé či další aktéři o hledání smyslu. Smysluplným cílem je být změnou a měnit životy svých žáků (Fullan, 2002). Respondenti potvrdili, že i podle jejich zkušenosti jsou hlavní ingrediencí školní kultury společné hodnoty – ty jsou základem toho, zda reforma bude úspěšná či nikoliv (Hinde, 2004). Zkoumané školy postavily svoji proměnu na společně sdílených hodnotách praktikovaných v každodenních procesech a rituálech. Školy budovaly pozitivní klima, vztahy, důvěru, kolegiální spolupráci, otevřenost v řešení problémů. V současné složité době a přehlcené a roztráštěné společnosti musí být ředitel tvůrcem soudržnosti, který

pomáhá nacházet společné porozumění a týmové zapojení do nových postupů (Fullan, 2002).

Překážky na cestě k inkluzi

Hlavní těžiště mého výzkumu bylo v hledání cest, které pomáhají vytvářet inkluzivní podmínky ve škole. Přestože jsem se bariérami primárně nezabývala, lze z výzkumu sekundárně nějaké vyvodit. Z mezipřípadové analýzy vyplynulo, že mezi hlavní překážky na cestě k inkluzi jsou strach ze změny, nedůvěra, strach o sociální jistoty, nesoulad se zřizovatelem, formalismus a rutina, předsudky a elitářství, nedostatek financí a neochota tvrdě a poctivě pracovat.

Pro udržení inkluze ve škole je nutná podpora zřizovatele. V době mediální kampaně Stop škodlivé inkluzi měla již Venkovská škola fázi nedůvěry rodičů a občanů za sebou a její zřizovatel měl již s inkluzí dlouholeté zkušenosti. Sloučení dvou škol přineslo Městské škole nový začátek. Již na startu se oddělili učitelé dle svého přesvědčení a postojů k inkluzi. Ti, kteří měli předsudky a strach z nově příchozích romských žáků, odešli jinam. K náhlému odchodu 17 učitelů a 200 žáků se postupně přidávali další, až ve škole zbyli jen romští žáci a učitelé, kteří zde chtěli zůstat a byli připraveni vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky. Z otevřenosti k diverzitě vznikla paradoxně homogenní škola, která stále touží po rozmanitějším žactvu. Zřizovatel v tomto případě zůstal neutrální či pasivní, školu (a její vedení) ani nepodpořil, ani nepotopil.

Krátce po měření inkluze v Jižní škole, došlo k rozkolu mezi ředitelkou Jižní školy a zástupci zřizovatele. Ti nelibě nesli označení školy jako „inkluzivní“ v době, kdy v médiích a veřejném prostoru vrcholil boj o inkluzi; těch, kteří protlačili nový řád navzdory stávajícím starým pořádkům. „Nepříznivé podmínky naopak mohou donutit dobrého ředitele z některé školy odejít a ucházet se o místo jinde. Proto se výzkumy i intervence musejí soustředit na školu jako celek, ne pouze na ředitele, organizaci či vztahy mezi školou a komunitou, ale na tyto všechny faktory a mnohé další. Má smysl zkoumat je i odděleně, ale nesmíme zapomenout na to, že se vzájemně ovlivňují

a společně působí." (Goodlad, 1984). Jenže v našich podmínkách naprosté autonomie škol většinou školní praxe stojí a padá s ředitelem. Řešením je, aby ředitelé vizionáři cíleně hledali a připravovali své nástupce a školský rezort hledal porozumění cílů inkluze společně se zřizovateli škol.

K podobnému ideovému rozkolu došlo i v případě Západní školy. Zde byl postojový rozpor ještě posílen konflikty v osobních vztazích učitelského sboru způsobený manželským vztahem mezi ředitelem Antonínem a asistentkou pedagoga. Antonín zřejmě podcenil či nezvládl komunikaci jak se zřizovatelem, tak se svým sborem. Velkou roli zde sehrála i nejistá sociální situace v regionu, strach lidí o práci a nedostatek kompetentních učitelů.

Proměna školy v inkluzivní není úspěšná, není-li aktérům jasný její cíl a přínos zaváděné změny. To se stalo v případě Západní školy, kdy neporozumění tomu, proč se má škola stát inkluzivní a co jí to přinese, bylo ještě podpořeno negativní mediální kampaní. Ředitel Antonín nenechal veřejně zaznít pochyby a odpor svých kolegů a nebral vážně obavy učitelů, a to je, jak píše Billingsley (2012), pro úspěch reformy nezbytné. Nebo se mu nepodařilo přeformulovat překážky, což uvádí jako podmínku úspěšné změny Fullan (2002). U aktérů školní proměny hrál roli strach ze změny a ztráty kontroly a strach o práci. Pokud nejsou uspokojeny základní sociální potřeby a jistoty, nedá se stavět na transcendentních hodnotách, což situace sociálně slabého regionu Západní školy neumožnila. Ředitel byl také velmi limitován ve výběru pedagogů, protože na volná místa se žádní kompetentní uchazeči nehlásili.

Velkou překážkou inkluze jsou postoje, zejména předsudky a elitářství. To se projevilo nejvíce u Městské školy, kde se s příchodem romských žáků lidé rozdělili na ty, kteří vzdělávat Romy odmítli a na ty, kteří to vzali jako výzvu. Ve svém výzkumu jsem se nedostala k poznání jejich hlubší osobní motivace. Zda se jednalo o altruisty, kteří se navzdory škatulkování na Romy a neromy, instiktivně vydali na pomoc těm slabším a opovrhovaným, či zda se jednalo o čistě bezpředsudečný postoj těch, kteří nechtějí či

nedokáží lidi škatulkovat, můj výzkum neodhalil. Romská problematika a diskriminace však sehrála roli i v případě Západní školy.

Největší roli sehrály negativní postoje učitelů a rodičů (veřejnosti v případě Městské školy, které způsobily tzv. white flight, ale také v případě Západní školy, kde učitelé, ani zástupci zřizovatele nepřekonali obavy a strach z inkluze. Proměnu postojů v souvislosti s osobní zkušeností učitelů s učením integrovaných dětí uváděla i ředitelka Blanka z pomocného šetření ředitelů. Ve shodě s výzkumným zjištěním (Avramidis & Norwich, 2002) její zkušenost potvrzovala, že negativní postoje k inkluzi učitelé ztrácejí, čím větší mají školní zkušenost s integrací či osobní vztah s žákem nebo jeho rodičem.

Pro zavádění inkluze ve školách někteří respondenti vnímali jako překážku i nedostatek kompetencí. Starostka se setkala s odporem vůči inkluzi na seminářích pořádaných krajem, kde slyšela vystupovat ředitelky tzv. praktických škol, případně speciálních škol a postrádala jejich odbornost.

Pro zkoumané školy bylo vykonávání rutinních činností ve škole, formalismus a ztráta smyslu rozhodně protipólem inkluzivní školy. Také Pol a Lazarová mluví o přílišném důrazu na pravidla a administrativní nařízení jako překážce ke spolupráci a fungování učící se školy (Pol & Lazarová, 1999). Pokud je spolupráce učitelů ve škole vnucená, je to další překážka k rozvoji školy (Fullan, 2007). Kolegiální spolupráci nelze nařídit, vždycky bude záviset na rozhodnutí pracovníků, zda nabídku k ní vnitřně přijmou či ne.

V neposlední řadě hrály v úspěchu proměněných škol roli finance a materiální podmínky, jak o tom mluví respondenti Venkovské a Městské školy. A vlastně svým způsobem i v Západní škole hrály roli finance ve smyslu jistoty zaměstnání a dobrého ohodnocení.

Asi budeme čelit neustálému napětí mezi dvěma modely: na jedné straně obhajoba, ba někdy až oslava meritokratické, individualistické a soutěživé společnosti, která opanovala svět v osmdesátých, u nás pak v devadesátých letech 20. století, a na druhé straně důraz na kolektivní zodpovědnost za zranitelné jedince a skupiny, potřeba

solidarity a sounáležitosti, potřeba etiky a morálky. Napětí mezi faktem, že lidé nejsou stejní či rovní, jsou mezi nimi velké rozdíly, rodí se s různými schopnostmi a do velmi různých podmínek a prostředí a na druhé straně vědomím, že před Bohem/ před zákonem jsou si všichni tito rozdílní lidé rovni a mají mít srovnatelné šance. V této debatě jde jednak o ospravedlnění distribuce jmění, ale také o svědomí společnosti, která dokáže zajistit důstojnost a spokojenost každého člověka. Tato cesta se odvíjí od prvních krůčků člověka a jeho zkušenosti s veřejnou institucí (školou), která mu zprostředkovává obraz společnosti, ve které bude žít. Otázka je, zda existující nerovnosti mezi žáky plynoucí z toho, čeho jsou fyzicky schopni, nebo co jim umožňuje jejich kulturní kapitál, odstraní specializovaná podpora v segregovaném prostředí, nebo spíše příležitost dělat to samé, co ostatní děti, sdílet stejné zdroje, mít stejnou kulturu. Současný školský systém v ČR je hluboce stratifikován a fragmentován na nejrozličnější úrovně a sociální bubliny. V jeho hracím poli však najdeme ostrůvky heterogenní pospolitosti vyrůstající z víry a postojů jednotlivých ředitelů škol. Nerovnost českého školského systému plyne mimo jiné z toho, že školy hlavního vzdělávacího proudu jsou stále ochuzeny o značnou část minoritních žáků. Proměnou školy v inkluzivní školy tyto principy ve školském systému i ve společnosti institucionalizují.

Limity studie

Jedním z problémů mé studie je anonymizace škol. Na začátku výzkumu jsem všem respondentům přislíbila anonymizaci, abych získala co nejautentičtější výpovědi. Podrobným popisem případů (ve shodě s Merriam, Stakem, Marešem) jsem se však dostala do takové míry detailu, že pro zasvěceného výzkumníka v této oblasti není těžké odhalit konkrétní školy a osoby. Samozřejmě nemohu zpětně porušit slíbenou anonymitu a čtenářům představit skutečná jména. Stála jsem tedy před otázkou, zda a které detaily případně vyřadit. I když jsem jich pár před podáním této práce vyřadila, je jasné, že řada čtenářů školy a osoby pozná.

V době mého výzkumu probíhala bouřlivá celospolečenská diskuse ohledně přijetí tzv. Inkluzivní novely a její implementace do škol. Objevovaly se neshody mezi zřizovateli a školami, jakož i mezi vedením škol a pedagogy. Započatá spolupráce na výzkumu v Horské a Jižní škole skončila kvůli změně vedení škol. Také Venkovská škola změnila své vedení, ale pokračovala ve spolupráci. Celou dobu výzkumu jsem se musela neustále adaptovat na měnící se podmínky. Jistá omezení skýtalo i to, že se mi nepodařilo ať už najít, či získat k rozhovoru kritické či oponentní respondenty.⁸ Výsledky se tudíž mohou jevit optimističtější než skutečná realita. Přesto se domnívám, že zde popsané znaky a charakteristiky inkluzivních škol nelze zpochybnit. O překážkách při proměně školy v inkluzivní ředitelé vypovídali. Možná bychom se od oponentů dozvěděli některá konkrétní pochybení či nezvládnuté kroky na cestě k inkluzi, ale celkový obrázek škol by se, myslím, tolik nelišil. Domnívám se, že studie přinesla důležité poznatky o tom, co a jak přispívá ve škole k utváření inkluzivního prostředí, podmínek a praxe. Víme, co je potřeba k tomu, aby se zvyšovala inkluzivita školy. A víme, jaké jsou překážky k tomu, aby škola rozvíjela svoji inkluzivitu.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak vzniká inkluzivní škola. Analýzou výpovědí aktérů tří škol jsem zjistila, že inkluzivní školy vznikají pod vedením ředitelů, kteří mají silnou osobní motivaci k rozvoji školy. Inkluzivní škola vzniká tehdy, když se ředitelé zaměřují na kvalitativní proměnu klimatu a debyrokratizaci školy. Inkluzivní podmínky ve škole se mohou rozvinout tehdy, když škola nastaví otevřenou a bezpečnou komunikaci všech aktérů a dává hodně příležitostí ke spolupráci: zejména učitelům navzájem, pak učitelům s odborníky, učitelům s rodiči a samozřejmě i žákům navzájem. Pro úspěšné zavedení inkluze do škol musí být zřizovatelům i ředitelům jasný její smysl a přínos.

Můj výzkum potvrdil, že pro inkluzivní školu platí základní pilíře inkluzivního vzdělávání, které shrnuje Loreman (2007): vize a leadership, pozitivní postoje, organizační procesy

⁸ V případě Západní školy jsem vycházela z veřejných vyjádření oponentů ředitele Antonína.

školy, spolupráce s rodiči a externími subjekty, reflexe a zpětná vazba, zdroje a další vzdělávání. Nejméně se aktéři výzkumu dotýkali posledního pilíře, kterým je individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum). Na základě svého výzkumu se domnívám, že pedagogická praxe je v českých školách nejméně pokročilá oblast ze všech oblastí inkluze. Zároveň ale velmi důležitá, protože většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zkrátka potřebuje kvalitní výuku (ne speciální přístup). Podstatou proměny škol byla změna paradigmatu. Pro učitele nebyl již na prvním místě učební plán, ale žák jako člověk a osobnost.

Zkoumané inkluzivní školy se prioritně zaměřily na kultivaci vztahů a hledání smyslu školy. Tím deformalizovaly školní prostředí, takže se z byrokratické organizace proměnily v pospolitost. Vzájemnou úctou a respektem a vědomým pěstováním hodnot docílily funkční komunikaci a spolupráci všech aktérů školy: pedagogů, žáků a rodičů. Zkoumaným školám se podařilo odstranit jednu ze základních bariér inkluzivního vzdělávání, kterou jsou negativní postoje učitelů. Školy se věnovaly aktivní účasti všech dětí na životě školy, což je jedna z podmínek inkluze a některé z nich (Venkovská) dospěly k naprosto individuálnímu přístupu odmítnutím otázky, kdo má vlastně speciální potřeby.

Řízení změn ve školách probíhalo spíše spontánně a neplánovaně. Alespoň nikdo z oslovených ředitelů nezmínil v příběhu proměny plán změny, ani akční plán rozvoje či něco podobného. Všichni však věděli, čeho chtějí dosáhnout a co je pro ně prioritní: udržet děti ve společném vzdělávání a nikomu přitom neublížit. Při řízení změny je ovšem důležité nepodcenit obavy či odpor zúčastněných aktérů a aktivně s ním pracovat. To byla jedna z příčin neúspěchu Západní školy (dále Horské a Jižní).

Můj výzkum ukazuje, že prvotní je vždy otázka po smyslu, „proč inkluzi“ (vize, osobní motivace, sdílené hodnoty, pozitivní postoje, hledání smyslu a důvěry), a teprve potom hledaly školy odpověď na otázku „jak inkluzi“ (vytváření podmínek, systému spolupráce a profesního rozvoje, vhodného klimatu a kultury, finančního zabezpečení podpory). Dalším krokem by pak mělo být hledání cesty, jak modifikovat výuku, didaktické

strategie a sledovat výsledky a pokrok žáků. Pokud se zřizovateli a řediteli škol nedospějeme ke společnému porozumění přínosů inkluze, těžko můžeme ve školách očekávat rozvoj inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní novela v roce 2016 nastolila systém „jak inkluzi“ bez toho, že by školy, ředitelé a zřizovatelé sdíleli porozumění tomu, co nám má inkluze přinést.

Škola je veřejná instituce, která naplňuje poptávku a potřeby společnosti. Inkluzivní školy nastavují laťku ostatním školám (a společnosti) v tom, jak přenastavit školní kulturu a výukovou praxi v humánnější, spravedlivější a demokratičtější učící prostředí tím, že poskytují každému dítěti více vzdělávacích, emočních a sociálních příležitostí k úspěchu než ke školnímu či sociálnímu selhání a následnému vyčlenění.

Literatura

Adamus, P. (2015). Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: CEV, Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě.

Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13, 70 - 76.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. (5(2), 109-124.

Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. XXI, n°3. 231-235.

Audette, B., & Algozzine, B. (1997). Re-inventing government? Let's re-invent special education. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 378-383.

Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis* (Vol. 21). NYU press.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

Barrett, R. (2010). The importance of values in building a high performance culture. Barrett Values Centre.

Barrett, R. (2013). The values-driven organization: Unleashing human potential for performance and profit. Routledge.

Bartoňová, M. (2019). ZKOUMÁNÍ INKLUZE VE ŠKOLE-PERSPEKTIVY SPOLUPRÁCE. *JUVENILIA PAEDAGOGICA* 2019, 6-11.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2005). EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ZÁKLADNÍ ŠKOLE V ČESKÉ REPUBLICE. In sborník *Orientace české základní školy*, 95.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy *Inclusive Education in Current Czech School*. Masarykova univerzita.

Bateman, D., & Bateman, C. F. (2002). What Does a Principal Need To Know about Inclusion? *ERIC Digest*.

Bedřichova, Z., & Šortnová, K. (2012). Chybovost v písemném projevu romských žáků.

Berg, S. L. (2004). The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms. Unpublished MSc in education thesis, The Graduate School University of Wisconsin-Stout, Wisconsin, USA.

Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 888-907.

Billingsley, B. S. (2012). Inclusive school reform. *Handbook of leadership and*

administration for special education, 170.

Booth, T., & Ainscow M., (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. Psychology Press.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.

Bui X, Quirk C., Almazan S., Valenti M. (2010). Inclusion works! Inclusive Education Research and Practice in Maryland Coalition for Inclusive Education.

Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., & Jacobs, J. (2015). High-quality teaching requires collaboration: How partnerships can create a true continuum of professional learning for educators. In *The Educational Forum* (Vol. 79, No. 1, pp. 53-67). Routledge.

Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school

Center, P. I. L. (2016). *Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania*.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school ' *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177.

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (2018). *Towards inclusive schools?* (Vol. 6). Routledge.

Česká republika. (2004). Zákon č. 561/2004 ze dne 24.09. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění

<p>pozdějších předpisů. Sbírka zákonů České republiky, 10262-10324.</p>
<p>Česká školní inspekce (2015). Tematická zpráva Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP. Česká školní inspekce.</p>
<p>De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 25(2), 165-181.</p>
<p>Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. <i>Orbis scholae</i>, 5(3), 9-25.</p>
<p>Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. <i>Pedagogika</i>, 66(2).</p>
<p>Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. <i>The future of children</i>, 55-71.</p>
<p>European Agency for Development in Special Educational Needs (EUDSEN). (2003). <i>Special education across Europe</i>.</p>
<p>Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: Insights from community national schools in Ireland. <i>School Leadership & Management</i>, 38(4), 457-473.</p>
<p>Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. <i>International Journal of inclusive education</i>, 4(2), 153-162.</p>
<p>Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. <i>European Journal of Special Needs Education</i>, 22(2), 131-145.</p>
<p>Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. <i>European Journal of special needs</i></p>

education, 23(2), 109-120.

Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re) segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453-474.

Fleischer, D. Z., Zames, F., & Zames, F. (2001). The disability rights movement: from charity to confrontation, P88-109.

Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Inclusion! The bigger picture. *Network*, 2(1), 1-5.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Gabal, I. (2009). Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit.

Gabal, I., & Čada, K. (2010). Romské děti v českém vzdělávacím systému. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, 109-129.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.

Greger D. & Soukup P. (2014). Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS (2011) a TIMSS (2011). Česká školní inspekce.

Griswold, D. (2006). *Globalization, Human Rights, and Democracy*. US Department of State, eJournal USA, February.

Guild, P. B. (2001). Diversity, learning style and culture. *New horizons for learning*, 1.

Harms, T. & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education?. *Sociology of education*, 83(4), 312-332.

Hines, R. A. (2001). Inclusion in Middle Schools. ERIC Digest.
Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy.
Horská, V. (2009). Koučování ve školní praxi. Grada Publishing a.s.
Chiang, L. H. (1999). Secondary Teachers' Perceptions of Regular Education Initiative.
ISSA: International Step by Step Association (2002). ISSA Teacher Standards Observation Form. Hungary: International Step by Step Association.
James, C. (2010). The psychodynamics of educational change. In Second International Handbook of Educational Change (pp. 47-64). Springer, Dordrecht.
Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. Portál.
Jelínková, V. (1981). Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči v ČSSR. 1. vyd. Praha: Ústav školských informací při MŠ ČR.
Kaleja, M. (2011). Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
Katzman, L. (2007). High-stakes testing. The Praeger handbook of special education, 127-129.
Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1995). The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon. PRO-ED, Inc., 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.
Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). SUCCESSFUL INCLUSION: PRACTICAL STRATEGIES FOR A SHARED RESPONSIBILITY. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (editors). (2009). Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. ASCD.
Lancaster , J. (2014). School and Classroom Indicators of Inclusive Education, in Chris Forlin, Tim Loreman (ed.) Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3) Emerald Group Publishing Limited, pp. 227 - 245
Lauchlan, F., and C Boyle. 2007. "Is the Use of Labels in Special Education Helpful?" Support for Learning 22 (1): 36–42.
Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). Řízení inkluze ve škole. Masarykova univerzita.
Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., & Trnková, K. (2014). Inkluze s podmínkou: poradenská podpora pro inkluzivní vzdělávání.
Leix, A. E. (2006). Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
Lipsky, D., & Gartner, A. (1995). National study on inclusion: Overview and summary report. Bulletin of the NCERI, 2(2), 6-7.
Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (eds.), Disability and the dilemmas of education and justice (pp.145-155). Buckingham: Open University Press.
Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workpace Conditions of School Success, in: American Educational Research Journal, 19 (3), 325 – 340.

Little, J. W. (1984). Organizing for quality: Good teaching and good teachers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 16(3-4), 71-84.

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.

Loreman, T., (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada, *International Journal of Inclusive Education*, 18:5, 459-483

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Emerald Group Publishing Limited.

Losen, D. J., & Orfield, G. (2002). *Racial inequity in special education*. Harvard Education Publishing Group, 8 Story Street, 5th Floor, Cambridge, MA 02138.

Lukas, J. (2012). Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele. Národní ústav pro vzdělávání.

Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65 (2), s. 113-142.

Marques, K. (2019). Měření inkuzivity školy: aplikace dvou nástrojů. *Pedagogika*, 69(1), 80-94

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45(3), 269-278.

Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. Jossey-Bass.
Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. <i>International journal of inclusive education</i> , 21(2), 146-159.
Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. <i>Educational leadership</i> , 58(3), 39-43.
Michalík, J., & Růžička, M. (2005). Speciální třídy základních škol (zpráva z šetření).
Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Univerzita Palackého v Olomouci
Mitchell, D. (2014). <i>What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies</i> . Routledge.
Nezvalová, D. (2017). Celkové řízení kvality ve škole. <i>Pedagogická orientace</i> , 11(4), 10-17.
Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs. In <i>The SAGE Handbook of Special Education</i> . 2nd Revised ed., edited by L. Florian, 55–71. London: Sage.
Olmore, S., Franova, L., Šneberger, V., & Vonta, T. (2005). Building a System of Professional Development through the use of Teacher Standards as a means of Supporting Quality Teaching Practices. <i>Questions of Quality</i> , 358.
OSN, Organizace spojených národů (1993). Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením.
OSN. (1948). Všeobecná deklarace lidských práv a svobod.
OSN. (2006). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Sbírka mezinárodní

smluv, 67-128.
Pančocha, K., & Vaňurová, H. (2013). Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání.
Pipeková, J. (2010). Kapitoly ze speciální pedagogiky. Paido Brno.
Pol, M. (2007). Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita.
Pol, M., & Lazarová, B. (1999). Spolupráce učitelů-podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje. Agentura Strom.
Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchu v řízení škol–O práci ředitelů škol s vizí. <i>Studia paedagogica</i> , 51(8), 87-102.
Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. <i>Prospects</i> , 25(2), 299-309.
Porter, G. L., & Richler, D. (1991). Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion. The Roeher Institute, Kinsman Building, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario M3J 1P3, Canada.
Porter, GL. & Stone, J. (1998). An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success". Chapter in <i>Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom; Second Edition</i>
Rada Evropy. Evropský soud pro lidská práva. (2007). Rozsudek D. H. a ostatní proti České republice.
Salend, S. J. (2001). <i>CREATING INCLUSIVE CLASSROOMS: EFFECTIVE AND REFLECTIVE PRACTICES</i> . Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
Sandwell Metropolitan Borough Council. (2010) Sandwell Inclusion Quality Mark (SIQm). West Bromwich: Children and Young People's Services.

Senge, P. M. (2006). <i>The fifth discipline: The art and practice of the learning organization</i> . Currency.
Shmidt, V. (2015). <i>Child Welfare Discourses and Practices in the Czech Lands</i> . Masarykova univerzita
Sinek, S. (2009). <i>Start with why: How great leaders inspire everyone to take action</i> . Penguin.
Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A. B., Renae Feggins-Azziz, L., & Chung, C. G. (2005). Unproven links: Can poverty explain ethnic disproportionality in special education?. <i>The Journal of Special Education</i> , 39(3), 130-144.
Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. <i>Orbis scholae</i> , 2(3), 37-52.
Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 27(3), 478-488.
Stake, R. E. (1995). <i>The art of case study research</i> . sage.
Straková, J. & Kasíková, H. (2011). <i>Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání</i> . Karolinum.
Straková, J., & Tomášek, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. <i>Pedagogika</i> , 63(1), 41-53.
Switzer, J. V., & Vaughn, J. (2003). <i>Disabled rights: American disability policy and the fight for equality</i> . Georgetown University Press.

Šafránková, A. P., & Hrbáčková, K. (2016). Teachers' Beliefs about Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 217, 738-747.
Šturma, P. (1999). Implementace lidských práv a mezinárodní kontrolní mechanismy. Právnická fakulta UK Praha, Praha.
Švarcová, I. (1998). Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika.
Tankersley, D. (2010). The ISSA Pedagogical Standards: a tool to influence quality in early childhood programs.
Tannenbergerová, M. (2014). Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje (Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta).
Tannenbergerová, M. (2016). <i>Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?</i> . Wolters Kluwer ČR, as.
UNESCO. (1994). Salamanca statement and framework for action on special needs education.
UNICEF. (1989). Úmluva o právech dítěte. Český výbor pro UNICEF, c2004-2007,[cit. 2008-06-19]. Dostupný z WWW: http://www.unicef.cz/index.php .
Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. <i>Social indicators research</i> , 100(1), 85-100.
Vašutová, J. (2006). Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. <i>Problémy kurikula základní školy</i> . Brno: MU, 79-90.
Vítková, M. (2003). Integrativní školní (speciální) pedagogika. <i>Základy, teorie, praxe</i> , 2.

Vonta, T. (2004). Study in Slovenia – Teacher Evaluation Using ISSA Standards: A Tool for Professional Development and Quality Improvement. *Educating Children for Democracy - Quality in Early Childhood Education*, The Journal of the International Step by Step Association, Number 7

Whitaker, T. (2010). Leading school change: Nine strategies to bring everybody on board. *Eye on Education*.

Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (1998). The legal history of special education: What a long, strange trip it's been!. *Remedial and special education*, 19(4), 219-228.

Přílohy

Příloha 1 – Nástroj pro evaluaci škol v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014)

Příloha 2 – Standardy ISSA pro hodnocení pedagogické práce (ISSA, 2002)