

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Barbora Šmilauerová

**Integrace dětí se zdravotním postižením
do škol**

Bakalářská práce

Praha 2010

Autor práce: **Barbora Šmilauerová**

Vedoucí práce: **PhDr. Olga Šmídová**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení: **2010**

Bibliografický záznam

ŠMILAUEROVÁ, Barbora. *Integrace dětí se zdravotním postižením do škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2010 s 65.. Vedoucí diplomové práce PhDr. Olga Šmídová

Anotace

Problém integrace dětí s tělesným nebo duševním handicapem do běžných škol a jejich začlenění do třídního kolektivu je velkým problémem moderního světa. Úspěch nebo neúspěch takové integrace je závislý na mnoha faktorech, mezi které patří především postoje lidí, kteří hrají v integraci největší roli: rodičů, učitelů a v neposlední řadě asistentů, kteří přímo s dítětem pracují a v integraci mu pomáhají.

Bakalářská práce se pokouší zhodnotit vzájemnou spolupráci těchto tří hlavních činitelů integrace, a to na základě rozhovorů, které proběhly s několika vybranými asistentkami. Prostřednictvím těchto rozhovorů se zkoumá důležitost postavení učitele jako zástupce školy, asistenta jako nejbližšího spolupracovníka hendikepovaného dítěte, rodičů jako nepominutelného činitele i nejlepšího znalce dítěte a jejich vzájemné vztahy. Osoba asistenta je v tomto případě klíčová, protože především spolupracuje s dítětem, ale zároveň je také nejbližším spolupracovníkem učitele i rodičů. Jako takový má k celému procesu integrace nejbližší a může ho nejlépe hodnotit.

Názory asistentů na práci učitelů a rodičů a na spolupráci s nimi jsou rozčleněny zpracováním jednotlivých rozhovorů a pozornost se zde upírá na několik nejdůležitějších bodů integračních snah: spolupráci s rodiči, spolupráci s učiteli, spolupráci mezi asistentem a dítětem, důležitost vztahu mezi asistentem a ostatními dětmi ve třídě a vztah mezi hendikepovaným dítětem a ostatními žáky ve třídě (sociální kontakty). Zejména ten poslední hraje největší a nejdůležitější roli v začlenění takového dítěte do kolektivu běžné třídy.

Annotation

The problem of integration children with physical or mental handicap to the common schools and their incorporation to the class team is big problem of modern world. Success or failure of such integration depends upon many factors, among which belongs in the first place approach of persons, which play the biggest role in integration: parents, teacher and last but not least assistant, who directly work with child and helping him with the integration.

Bachelor work is trying evaluate mutual cooperation of these three chief factors of integration namely on the principles of discourses, that were led with a number of representative assistants. In these interviews is ascertaining importance of position of the teachers like representative of schools, assistant like nearest collaborator with handicapped child and parents like no omissible authority and best expert of that child. Person assistant is in this case pivotal, because assistant cooperate above all with child, but at the same time is nearest collaborator with teachers and parents and from this point of view he is intimately acquainted with the whole process of integration and is able to appraise it.

Opinions of assistants on the work of teacher and parents and on cooperation with them are consisted of processing single talk and the attention here is concentrated on several most important point of integrative endeavours: cooperation with parents, cooperation with teacher, cooperation among assistant and child; importance of relationship between assistant and other children in classes and relationship between handicapped child and other pupil in classes (social contacts). Especially that last played biggest and most important role in incorporation handicapped child to the team of common classes.

Klíčová slova

integrace, hendikep, asistent, rozhovor, vztahy

Keywords

integration, handicap, assistant, interview, relationship

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne: 2010-01-06

Barbora Šmilauerová

Projekt bakalářské práce

Název: Integrace dětí se zdravotním postižením do škol

Námět práce

Integraci (z latinského integro, are = uvést do původního stavu, napravit, obnovit) můžeme vymezit jako snahu o úplné zapojení hendikepovaného jedince, jeho splynutí, začlenění a zapojení do společnosti. Integrace znamená zařazení dítěte z hendikepem do škol běžného typu se všemi problémy, které z takového zařazení vyplývají. Zvyknout si musí postižené dítě, ale zvykat si musejí i jeho spolužáci; dané situaci se musejí přizpůsobit nejen rodiče handicapovaného dítěte, ale i rodiče těch ostatních, „normálních“. A v neposlední řadě je třeba, aby se přizpůsobili i ti ostatní – učitelé (především třídní učitel) i asistenti.

Integrace může být úspěšná jen tehdy, když proběhne ve vzájemném pochopení, protože její úspěch závisí na mnoha faktorech: rodině, škole, učitelích, prostředcích speciálně pedagogické podpory, architektonickém řešení školní budovy a podobně. Ve své práci bych se chtěla zaměřit především na otázku, jaké sociální kontakty dítě integrací získává a jak funguje spolupráce mezi lidmi, kteří úspěšnost integrace ovlivňují; případně poukázat na zásadní nedostatky a problémy, které může dítě s hendikepem prožívat. Ve své práci se tedy nezaměřuji na zkoumání institucionálního prostředí ve kterém integrace probíhá, ale spíše na proces integrace z pohledu aktérů, kteří tento proces přímo či nepřímo ovlivňují.

Předpokládaná metoda zpracování

Nejprve se přehledně zmíním o této problematice na základě dostupné literatury. K získání podrobnějších informací povedu rozhovory s asistenty dětí s hendikepem. Asistenty jsem si jako respondenty vybrala proto, že mají široký pohled na danou problematiku díky kontaktu s dítětem, jeho spolužáky, učiteli i rodinou. Jakmile bude výzkum na základě rozhovorů teoreticky uzavřen, přistoupím k analýze rozhovorů. Výsledky této analýzy by měly poukázat na to, jak vypadá integrace žáka s hendikepem v praxi, jak probíhá spolupráce mezi těmi, kteří úspěšnost integrace ovlivňují a jaké získává integrovaný žák sociální kontakty.

Předběžná struktura práce:

- 1) Úvod a cíl
- 2) Rozbor problému na základě literatury
- 3) Metodika práce
- 4) Analýza získaných rozhovorů
- 5) Závěr

Přehled literatury:

HOLÚBKOVÁ, K. *Žiak s postihnutím očami spolužiakov*, Rytmus, dostupné na www.rytmus.org

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* vydala ZŠ Integra za podpory programu PHARE-ACCESS 99 Evropské unie, 2002. ISBN 80-238-9885-X

PODEŠVA, L. A kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy*. Vsetín: Sborník příspěvků projektu programu PHARE-ACCESS 99, 2004. ISBN 80-239-0339-X

VÍTKOVÁ, M. A kol.

Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6

Ukazatel inkluze 1. vydání Rytmus o. s., 2007 ISBN 80-903598-5-X dostupné na www.rytmus.org

Obsah

ÚVOD	9
VÝZKUMNÝ CÍL	9
1. TEORETICKÁ KONCEPCE	10
1.1 INTEGRACE	10
1.1.1 Integrace – situace v České republice	11
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE	12
1.2.1 Integrace z hlediska rodičů dítěte s hendikepem	13
1.2.2 Integrace z hlediska učitele	14
1.2.3 Asistent	15
1.2.4 Prostředky speciálně pedagogické podpory	16
1.2.5 Další faktory, které mají na úspěch integrace vliv	16
1.3 DRUHY POSTIŽENÍ, KTERÝMI TRPÍ KLIENTI RESPONDETEK	18
1.3.1 Downův syndrom	18
1.3.2 Dětská mozková obrna (DMO)	18
1.3.3 Svalová (muskulární) dystrofie	18
1.3.4 Autismus	19
1.3.5 Aspergrův syndrom	19
2. METODIKA VÝZKUMU	19
2.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	20
2.2 TECHNIKA VÝZKUMU	20
2.3 METODA ANALÝZY ROZHOVORŮ	21
3. ANALÝZA ROZHOVORŮ	21
3.1 SPOLUPRÁCE S RODIČI HENDIKEPOVANÉHO ŽÁKA	22
3.2 SPOLUPRÁCE S UČITELI	24
3.3 VZTAH DÍTĚTE S HENDIKEPEM (KLIENTA) A ASISTENTKY	28
3.4 VZTAH MEZI ASISTENTEM A DĚTMI VE TŘÍDĚ	31
3.5 VZTAH HENDIKEPOVANÉHO DÍTĚTE S JEHO SPOLUŽÁKY	34
3.6 ROZDÍL MEZI PRVNÍM A DRUHÝM STUPNĚM ZŠ	37
ZÁVĚR	40
POUŽITÁ LITERATURA	43
SEZNAM PŘÍLOH	44

Úvod

Svou práci chci věnovat problematice dětí se zdravotním postižením, zejména jejich začlenění do běžných základních škol. Tato otázka je velmi důležitá nejen pro děti handicapované, ale i pro ty zdravé – „normální“. Jde o rozdíly mezi školami normálními, (běžnými) a školami, které se specializují na výchovu dětí s nějakým postižením; o vzájemné vztahy mezi dětmi zdravými a odlišnými; o vlivu těch zdravých na postižené, a naopak. To vše je problematika, která se musí řešit, a to co nejrychleji. Nikde snad více neplatí to staré, známé „Včera bylo pozdě“.

Může se zdát, že o tématu integrace dětí se zdravotním postižením do škol bylo již řečeno a napsáno mnohé; skutečností však zůstává, že do nedávné doby většina základních škol nebyla na takové zařazení handicapovaných dětí vůbec připravena; z finančních důvodů není u některých škol možnost integrovat hendikepované žáky dodnes (bezbariérové řešení, vyškolení pedagogové, speciální pomůcky). I když je však škola na integraci připravená, stále nekončí úsilí, které musejí všichni zúčastnění vydat pro její úspěch. Integrace ovšem není vhodná pro všechny děti; a pokud se rodiče pro tuto možnost rozhodnou, měli by si být vědomi i negativ, které jim může integrace přinést. Jde především o stres, kterému dítě může být vystaveno, nebude-li integrace úspěšná.

Výzkumný cíl

Mým cílem bylo prozkoumat, jak se integrace dětí se zdravotním postižením provádí v praxi, jakým způsobem se naplňuje spolupráce mezi lidmi, kteří úspěšnost integrace ovlivňují a ukázat na nedostatky a problémy, se kterými se žák s hendikepem potýká. Dále jsem chtěla popsat, jaké sociální kontakty dítě s hendikepem ve škole získává a prostředkem pro taková zjištění byly rozhovory vedené s asistenty handicapovaného dítěte, které navštěvuje běžnou základní školu.

Výzkumný problém:

Proces integrace zdravotně postižených dětí do škol

výzkumné otázky:

- 1) Jak probíhá spolupráce mezi asistentem a rodiči hendikepovaného žáka?
- 2) Jak probíhá spolupráce mezi asistentem a učitelem hendikepovaného žáka?
- 3) Jaké vztahy existují mezi asistentkou a jejím klientem (hendikepovaným žákem)?
- 4) Jaké vztahy mají asistentka a ostatní děti ve třídě?
- 5) Jaký vztah vzniká mezi hendikepovaným žákem a jeho spolužáky?
- 6) Jaké problémy v integraci hendikepovaného žáka vznikají při jeho přechodu na druhý stupeň ZŠ?

1. Teoretická koncepce

1.1 Integrace

V první řadě bych chtěla vymezit pojem integrace. *Integrace, která je postupně nahrazována výstižnějším slovem inkluze, znamená zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol běžného typu a poskytnout tak dětem pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu.* [Vítková a kol.1998:9] Integrace neznamená jen zapojování hendikepovaných žáků do zdravého kolektivu, aby měli stejné podmínky jako děti zdravé. Jde i o to, aby žáci uměli pracovat ve skupinách a to nejen s žáky nadanými a sobě rovnými, ale i s těmi slabšími (a nejde jen o ty s postižením). Pro budoucí život je totiž schopnost kolektivní spolupráce velice důležitá, proto by měla být trénována již ve škole. *V materiálech OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) je školní integrace definována jako proces, který maximalizuje interakci mezi handicapovanými a nehandicapovanými.* [Vocilka a kol. 1997:10]. Právě vztahy, které se vytváří mezi dítětem s hendikepem a ostatními spolužáky nejlépe ukazují, zda je integrace úspěšná nebo ne. Dítě může dosahovat velmi dobrých školních výsledků, být oblíbený u učitelů, ale pokud není začleněn do kolektivu třídy, o úspěšné integraci nelze hovořit.

„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.“ [Listina základních práv a svobod, hlava 1, čl. 3] V této listině není

výslovně uvedeno, že by mohlo docházet k diskriminaci z důvodu zdravotního postižení, což ovšem vede k myšlence, že k této diskriminaci nedochází. Jak však všichni víme, k této diskriminaci v minulosti docházelo ve značné míře; omezeně k ní ovšem dochází dodnes. Jde především o diskriminaci, která se projevuje ve stavebnictví, architektuře, vzdělání, práci, společenských vztazích i zažitých postojích. Školní integrace je velký krok k nápravě těchto chyb a postojů. Dodnes má celá řada lidí problém s tím, že neví, jak správně reagovat na hendikepovaného člověka. To vede často k tomu, že takového člověka raději přehlížejí z obavy, aby neudělali něco špatného. Děti, kteří se s hendikepovaným spolužákem pravidelně stýkají ve škole, mají možnost pochopit s jakými problémy se takový člověk potýká a mohou ho poznat jako osobnost. Toto poznání, které ve škole získají jim může být užitečné a neméně užitečné může být hendikepovaným lidem, se kterými se případně v budoucnu setkají.

1.1.1 Integrace – situace v České republice

Ze statistik OSN a UNESCO vyplývá, že v České republice má každý desátý člověk určité zdravotní postižení. Světová zdravotnická organizace definuje hendikep (znevýhodnění) jako nevýhodu, vyplývající pro daného jedince z jeho vady nebo postižení, která omezuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro tohoto jedince (s přihlédnutím k věku, pohlaví a sociálním a kulturním činitelům) normální. Téměř do konce 20.století byla práce s postiženými lidmi koncipována tak, že byli drženi v ústraní ve speciálních zařízeních a péče o ně byla chápána především z hlediska medicínského; psychický stav a sociální postavení nebyly důležité.. Také systém speciálních škol byl velmi rozsáhlý. Byly do nich umísťovány i děti jen s nepatrným postižením. Nutno dodat, že problém nespočíval v hmotném sociálním zabezpečení či nedostatečné zdravotní péči, ale v zásadní a nucené izolaci těchto jedinců. *„Postoj a přístup ke znevýhodněným spoluobčanům se totiž může pohybovat mezi dvěma protipóly, kterými jsou integrace a segregace. Současný postoj české speciální pedagogiky směřuje jednoznačně k integraci znevýhodněných jedinců do většinové („zdravé“) populace. Jedná se o ukazatel úrovně povědomí a kulturní vyspělosti naší společnosti.“* [Fischer, S. a Škoda, J.2008:23] V poslední době se přístup k občanům s hendikepem podstatně změnil; současným trendem je začleňování těchto lidí do společnosti. V této souvislosti právě hovoříme o integraci nebo inklusi. Stejně pojmy platí i v oboru vzdělávání, kterého se týká má práce.

Pokud se chceme zblízka podívat na rozdíly mezi speciální a běžnou školou a posoudit je, jsou základním rozdílem především nároky na žáky. „Normální“ (běžná) škola poskytuje svým žákům mnohem ucelenější a komplexnější vzdělání než škola speciální. Ta má mnohem nižší požadavky a tak dochází k tomu, že pro mnoho absolventů speciálních škol je toto vzdělání nedostačující a komplikuje jim uplatnění v dalším životě. Další výhodou integrace je skutečnost, že si na sebe děti s handicapem a děti zdravé zvykají od raného dětství, což dětem handicapovaným značně ulehčuje životní situaci. Při segregované výchově dochází totiž k tomu, že se snahy o integraci pouze odsunou do vyššího věku, kdy už (téměř dospělým) lidem s postižením mohou dělat značné potíže. Při integraci v časném věku také děti s handicapem získávají v normálních školách od začátku tak žádoucí sebedůvěru a lépe hodnotí své znalosti a schopnosti. Mají možnost navazovat se svými vrstevníky poměrně úzké vztahy, získávají si mnohdy uznání pro své schopnosti (vědomostní, organizační a jiné) a v ideálních případech (bohužel ne příliš častých) vedou k jejich plnému začlenění do třídního kolektivu. Naopak děti zdravé se již od dětství seznamují s problémy postižených a tato výchova vede ve vyšším věku k lepšímu přístupu ke všem handicapovaným lidem, se kterými se mohou v budoucnu setkat. Neposlední a ne zcela zanedbatelnou výhodou pro rodiče (zejména) je i snadná dostupnost běžné školy, která bývá obvykle v místě bydliště a vyloučí tak dlouhé dojíždění do školy speciální. Je ovšem nutno vzít v úvahu, že běžná škola může mít pro handicapovaného jedince i negativní důsledky. Žák může mít na výuku tak specifikované požadavky, že běžný typ školy pro něj není vhodný (není schopen mu vyhovět) a případný neúspěch má na dítě velmi stresující vliv. Může dojít i k tomu, že ho kolektiv třídy nepřijme, což snižuje jeho sebevědomí a dopadá na jeho psychiku velmi negativně.

1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Podle J. Michalíka patří k těmto základním faktorům zejména:

- rodiče a rodina
- škola
- učitelé
- poradenství a diagnostika
- prostředky speciálně pedagogické podpory
 - podpůrný učitel
 - osobní asistent

- doprava dítěte do školy
- rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky
- úprava vzdělávacích podmínek
- další faktory
 - architektonické bariéry
 - sociálně psychologické mechanismy
 - organizace zdravotně postižených [Michalík, J.2002:41]

1.2.1 Integrace z hlediska rodičů dítěte s hendikepem

Je nutno mít neustále na mysli skutečnost, že integrace není vhodná pro všechny děti s hendikepem, takže pro některé z nich je zařazení do speciální školy variantou vhodnější. Tuto volbu by měli rodičům ulehčit specialisté, kteří se v této problematice vyznají, mají informace o konkrétních specializovaných pracovištích, vědí o školách, integrujících žáky s postižením a znají všechny stránky konkrétního případu dítěte. *„Rozhodování o výběru vhodné školy a zápis do ní by měly být otevřeným procesem. Rodiče zvažují umístění školy, možnost dopravy, pověst školy a další informace o její úrovni.“ [Lang, G. a Berberichová, CH.1998:113]* Pokud se rodiče rozhodnou zařadit dítě do běžné základní školy, měli by si o dané škole získat co nejvíce informací a zjistit, jaké má škola s integrací zkušenosti. Promluvit si s ředitelem školy, vysvětlit mu, jaké mají o studiu dítěte představy a říci mu své požadavky. Zároveň by měli vyslechnout i jeho názor a vysvětlení, jaké má škola možnosti. Měli by si uvědomit, že pro pedagogy, kteří budou mít jejich dítě ve třídě, to znamená práci navíc. Rodiče dítěte s postižením by také měli mít stále na mysli, že problémy s integrací nekončí nástupem do školy. Stále musí sledovat a vnímat, jak se dítě cítí; vzniklé problémy by měli se školou okamžitě řešit. Nejčastější komplikace však nastávají při přechodu na druhý stupeň. *„Na 2.stupeň sme sa zamerali, pretože integrácia tu býva v mnohom obtiažnejšia akona stupni prvom – či už ide o rastúci tlak na vyšší výkon žiakov a stúpajúce nároky, ktoré podkopávajú „oprávnenosť“ prítomnosti integrovaného žiaka v bežnej triede. Jedná sa tiež o rastúcu zložitost' učebnej látky. Striedanie viacerých učiteľov na odborné predmety a často tiež zmena triedneho učiteľa vytvára zložitejšie sociálne prostredie. Zabudnúť nemožno ani na nastupujúcu pubertu a s tým spojené chovanie spolužiakov atď. Integrácia sa v dôsledku toho stáva celkovo náročnejšia hlavne na súhru všetkých zúčastnených osôb.“ [Holúbková, Krist. : 2]* Na prvom stupni byly děti zvyklé jen na málo vyučujících; vlastně jen na jednoho, který velice dobře znal

své žáky, protože s nimi byl v pravidelném kontaktu. Proto dokázal rychle odhadnout počátky jakýchkoliv nesnází, se kterými se potýkají jeho žáci, a to všichni — bez ohledu na hendikep. Na druhém stupni se tato situace mění; děti mají najednou na každý předmět jiného učitele a není dost dobře možné vytvářet těsné vazby mezi žáky a vyučujícím, které mohly vznikat na stupni prvním. Právě zde nastává čas pro to, aby se situace, ve které se dítě s hendikepem nachází, začala ostražitěji pozorovat a případné nesnáze se rychle řešily.

Rodiče mohou také nevědomky a neradi přispět k tomu, že dítě má s integrací větší problémy, zejména mají-li o dítě nepřiměřený strach a nechtějí ho pouštět se spolužáky samotné, ani když to zdravotní stav dítěte dovoluje. Tím připravují dítě o velmi žádoucí sociální kontakty

Rodiče ostatních žáků by měli být včas informováni o tom, že s jejich dětmi bude do třídy chodit dítě s handicapem. Není však vhodné je žádat o souhlas, protože každé dítě má právo na vzdělání a jeho přijetí je záležitostí školy. Informační schůzka k tomuto problému by se měla zabývat především seznámením rodičů s průběhem výuky ve třídě a ujištěním, že přítomnost dítěte s handicapem v žádném případě kvalitu vyučování neovlivní. Bylo by rovněž vhodné jim doporučit, aby si o této situaci se svými dětmi promluvili a na přítomnost žáka s handicapem je připravili.

Přijetí dítěte do školy nemohou rodiče ostatních dětí ovlivňovat. O tom rozhoduje ředitel, který za činnost školy plně odpovídá.. Pokud tedy usoudí, že zařazení dítěte do školy není možné a že škola není schopna splnit podmínky bezproblémového studia dítěte, měl by dát rodičům včas vědět o svém rozhodnutí. Rodiče musejí mít možnost odvolat se proti jeho rozhodnutí ke krajskému orgánu, který může záporné stanovisko ředitele případně zrušit a škole třeba poskytnout finanční prostředky, aby mohla handicapovaného žáka přijmout. Může také rodičům eventuálně nabídnout jinou školu, která je schopna zajistit studium pro dítě s menšími problémy než škola původní.

1.2.2 Integrace z hlediska učitele

Pokud má integrace dítěte s postižením probíhat dobře, neobejde se to bez úzké spolupráce učitele a rodičů. Jak bylo již uvedeno, na prvním stupni bývají učitelé s dítětem v lepším a užším kontaktu; proto integrace probíhá lépe, než na stupni druhém, kde každý předmět učí jiný učitel. Dosavadní těsné kontakty mezi učitelem a

žáky se uvolňují. Právě proto by učitelé na druhém stupni měli být na žáka s postižením dobře a precizně připraveni a měla by zde působit co nejužší spolupráce s osobním asistentem dítěte. Ten je totiž v přímém kontaktu s dítětem a lépe se mu daří odhalovat problémy, se kterými se žák potýká. Je jeho morální povinností upozornit učitele, který sám o sobě má mnohem menší šanci si vzniklého problému všimnout.

Právě učitel, který je zástupcem své školy, má na úspěšnost integrace velký vliv, zejména na prvním stupni.. Jako třídní učitel je pro své žáky individualitou, které plně věří. Proto jim může v této době vštěpovat hodnoty, které přijímají; tím ovlivňuje jejich pohled na odlišnosti. Má tedy možnost změnit i jejich pohled na jedince s handicapem, se kterými se během života jistě potkají. Je samozřejmé, že pro učitele není přijetí žáka s handicapem do třídy lehkou záležitostí. Jistě je především nutné, aby se učitel věnoval třídě jako celku. V podmínkách, kdy učitelé mají ve třídě velký počet žáků, pedagogové nejsou podporováni k tomu, aby se v této problematice školily a v neposlední řadě nejsou za to, že mají ve třídě hendikepovaného žáka finančně motivováni, nemůžeme po učitelích chtít zázraky. V mnoha případech není jistě možné, aby učitel věnoval plnou pozornost dítěti s postižením a současně i ostatním spolužákům.

Důležitou roli pak musí sehrát pomoc podpůrného učitele nebo asistenta, bez kterých není možné si představit bezproblémový chod třídy. Podpůrný učitel není v praxi běžných škol příliš častý. Zde je častější působení asistenta; s osobou podpůrného učitele se spíše setkáme ve třídách škol speciálních.

1.2.3 Asistent

Asistent má pomáhat dítěti s handicapem jednak při zvládnání výuky a učiva, jednak při získávání sociálních kontaktů s ostatními žáky ve třídě. *„Cílem je nejen umožnění řádné výuky ve škole, ale také vedení k maximální samostatnosti a soběstačnosti, začlenění dítěte do kolektivu, vytváření sociálních kontaktů s vrstevníky, odstranění sociální izolace a zlepšení kvality života dítěte“* [Podešva, L. a kol.2004:47]

Asistent má sice velice důležitou funkci především pro dítě s postižením; ale měl by být i asistentem a pomocníkem pedagoga. To v praxi znamená, že by měl svou přítomností napomáhat, aby výuka ve třídě, kam chodí dítě s postižením, probíhala s co nejmenšími překážkami; v ideálním případě by měl pomáhat i ostatním dětem ve třídě, pokud pomoc potřebují.

Myslím, že právě vztah, který si mohou asistent, dítě s postižením i ostatní děti ve třídě navzájem vypěstovat, je velmi důležitý. A to jak pro dítě, které má asistent na

starosti, tak i pro ostatní děti ve třídě. Podle mého názoru je při integraci asistent jednou z nejdůležitějších osob, která může svým přístupem i vztahem k celé třídě kvalitu integrace výrazně ovlivnit. „*Nemusíme pochybovat o tom, že vztah ke klientovi je v pomáhajících profesích podstatnou složkou povolání. Příslušné dovednosti se však ve školách většinou neučí*“ [Kopřiva, K. 1997:14]. Je potřeba říct, že práce asistenta je skutečně velmi málo finančně ohodnocená a o to více je potřeba si těchto lidí vážit. Práce, kterou dělají, je nesmírně důležitá a často i psychicky velmi náročná.

1.2.4 Prostředky speciálně pedagogické podpory

Pro řešení problematiky integrace jsou nesmírně důležité i některé další instituce, které poskytují zejména poradní činnost v obtížných otázkách. Mají pomáhat především při rozhodování rodičů, ale jistě budou schopny poradit v některých problémech i učitelé nebo asistentům. Patří sem zejména: Pedagogicko psychologické poradny, které se zaměřují především na práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování. Jsou však schopné a často i ochotné poradit v rozhodování všem rodičům. Dále pak poradenská zařízení organizací zdravotně postižených, jejichž pracovníci jsou velice vzdělaní v těch problémech postižení, na které jsou zaměřeni. Ne však všichni jsou dobře vyškoleni; především však nemají detailní informace o možných školských zařízeních, která jsou schopna integraci zajistit. A nakonec speciálně pedagogická centra, která se mohou dále dělit podle svého zaměření na jednotlivé druhy postižení (mentální, sluchové, řečové, tělesné, zrakové a kombinované). Často bývají zřízena při některých speciálních školách. Samozřejmě platí, že rodiče by se měli radit s více odborníky, aby měli možnost porovnání jednotlivých názorů, protože konečné rozhodnutí je vždy na rodičích.

1.2.5 Další faktory, které mají na úspěch integrace vliv

Doprava dítěte do školy zdánlivě se vzděláním nesouvisí, ale právě možnost a způsob dopravy často rozhoduje o tom, pro jakou školu se rodiče dítěte s postižením rozhodnou. V Praze a v dalších větších městech mají rodiče dítěte se speciálními potřebami k dispozici velký výběr škol, nejen těch běžných, ale i speciálních. Přesto se i rodiče ve větších městech leckdy potýkají s problémem dopravy, i když škola není příliš vzdálená. Na menších městech a vesnicích jsou problémy rodičů mnohokrát větší. Mají velmi malý výběr speciálních pracovišť i škol, které může jejich dítě navštěvovat; pokud chtějí rozhodovat podle kvality školy, jsou nuceni překonávat velké vzdálenosti, které jsou pro ně často mimořádně náročným úkolem.

Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky. Ve vybavení těmito pomůckami je velký rozdíl mezi školami speciálními a běžnými. Speciální školy bývají obvykle lépe vybaveny, zatímco na školách běžných tyto pomůcky často scházejí; jednak proto, že pro tyto školy nejsou obvyklé, jednak kvůli složitějšímu financování. Přihlásí-li se na školu více handicapovaných žáků a škola s nimi nepočítala, chybějí jí na pomůcky peníze. Proto by si i zde měli rodiče, kteří se rozhodují pro umístění dítěte s handicapem do běžné školy, uvědomit, že získat finanční prostředky na speciální pomůcky je pro školu velmi složité a stojí to mnoho papírování a úřadování. Podle toho by také měli školu oceňovat.

Úprava vzdělávacích podmínek. Pokud je ve třídě žák s postižením, je obvykle nutný lepší a důkladnější individuální přístup. Často je vhodné i jiné rozsazení žáků ve třídě; případně jiné řešení celého prostoru třídy (resp. tříd).

Architektonické bariéry. Tento problém vytváří rozhodující moment pro schopnost školy přijímat handicapované žáky. Pokud škola není bezbariérová (a ve většině případů nebývá), není možné, aby tuto školu navštěvovali žáci s tělesným postižením. Adaptace školy na studium dětí s handicapem (zejména tělesným) je finančně nesmírně náročná, protože vyžaduje závažné úpravy a přestavby: odstranění prahů, překlenutí nejrůznějších stupňů a schodů šikmými plošinami, vybavení schodišť schodolezy, výtahy a dalším vybavením.

Sociálně psychologické bariéry „*Skutečnost, že od narození až do smrti vstupujeme do interakcí s jinými, má určitě vliv na naše osobnosti, na hodnoty, které vyznáváme, i na naše jednání.*“ [Giddens, A. 1999: 60] Giddens hovoří o procesu socializace, ke které dochází v mezilidských interakcích. Je samozřejmé, že i integrace lidí s handicapem má vliv na naši společnost, na naše jednání a určitě značně ovlivňuje i ty hodnoty, které vyznáváme. „*(...)zdravotní omezení, která jsme si zvykli označovat jako postižení, provázejí lidstvo od samého začátku, existují a existovat přes veškeré úsilí patrně budou. Tato realita prostupující každou společnost je i polem, na němž se řeší nejednoduchý vztah těch silnějších, zdravých a nepostižených k těm, kteří jsou v postavení minoritním*“ [Titzl, B. 1998:7] Je příjemné zjištění, že v poslední době se postoj k lidem, kteří jsou nějakým způsobem handicapováni zlepšil a změnil v celé společnosti. Společnost je obecně tolerantnější a lidé jsou vnímavější k potřebám a odlišnostem zdravotně postižených. Goffman popisuje stigmatizovaného jedince tak, že je nositelem určitého charakteristického rysu, který může vzbudit pozornost. U dětí, které mají nějaký hendikep je jejich postižení často vidět na první pohled nebo v případě vady řeči či mentálního postižení po pár větách, které řeknou. „*Postoje, které*

my normální zaujímáme k osobě se stigmatem, i jednání ve vztahu k ní jsou dobře známy, neboť právě tyto reakce jsou tím, co se snaží zmírňovat a zlepšovat shovívavé sociální jednání. Zcela samozřejmě věříme, že osoba se stigmatem není tak docela člověkem“ [Goffman, E. 2003:13]. S tímto problémem se hendikepovaní jedinci potýkají celý život. Školní integrace přispívá k tomu, aby děti ve třídě poznaly hendikepovaného žáka podle jeho osobnosti a charakteru, což může zmírnit předsudky, které v nás automaticky hendikepovaná osoba může vyvolat.

1.3 Druhy postižení, kterými trpí klienti respondentek

Protože postižení dětí u jednotlivých respondentek jsou různá, uvádím zde jejich souhrn pro lepší pochopení problematiky jednotlivých konkrétních asistencí. Jde jen o obecný a velmi jednoduchý výčet a popis možných postižení:

1.3.1 Downův syndrom

Vyskytuje se přibližně u jednoho ze 700 narozených dětí. Pravděpodobnost onemocnění souvisí kromě jiného i se stářím matky. U matek starších 45 let je pravděpodobnost výskytu 1 : 40. Downův syndrom se projevuje mírnou nebo středně těžkou mentální retardací. Onemocnění je patrné i na vzhledu jedince : menší hlava, silnější krk, mongoloidní vzhled obličeje, menší uši a pootevřená ústa. Jedinci s Downovým syndromem jsou menšího vzrůstu. Objevují se u nich častěji epileptické záchvaty, kardiovaskulární onemocnění a Alzheimerova choroba

1.3.2 Dětská mozková obrna (DMO)

Jedná se o poruchu vývoje nebo poškození motorických oblastí mozku v prvních letech života. Zpravidla se v dalším průběhu života již nezhoršuje Často se přidružují i jiné vady, jako je například snížená inteligence, smyslové vady nebo epilepsie. Existují různé formy DMO, ale nejčastěji se vyskytuje forma hemiparetická, kdy dochází především k postižení horních končetin Přesto, že choroba není léčitelná, pomocí léčby nebo terapeutického programu lze výrazně zlepšit kvalitu života.

1.3.3 Svalová (muskulární) dystrofie

Je to genetické onemocnění, které zasahuje svalstvo. Označení platí pro více než 20 specifických genetických vad. Většina z nich má podobné příznaky , proto se

sdružují pod jedno označení. Jde téměř vždy o ochabování svalstva, ale s nejrůznějším průběhem a vývojem.

1.3.4 Autismus

Projevuje se abnormální sociální interakcí, stereotypními vzorci chování a narušenými komunikačními schopnostmi, které se objevují někdy před třetím rokem věku dítěte. Projevy se mohou velmi různit u jednotlivých případů : postižení se vyhýbají očnímu kontaktu, mohou reagovat agresivně na těsný kontakt, dávají přednost samotě, postrádají empatii a jiné. Příčina autismu je neznámá. Pomocí intenzivní terapie lze u některých autistických dětí zlepšit jejich sociální schopnosti natolik, že se mohou plně účastnit běžné školní docházky.

1.3.5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je vlastně určitým druhem autismu, je však hůře diagnostikovatelný. Projevuje se tím, že takto postižení jedinci mají sníženou kvalitu sociálních interakcí, což vede až k velké uzavřenosti a odmítání společnosti; je pro ně důležité dodržování zaběhlých rituálů a stereotypní pohyby. Tito jedinci však často vynikají v určité oblasti, které věnují enormní zájem.

2. Metodika výzkumu

„Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam, podkládaný sdělovaným informacím.“ [Disman, M.2002:285] Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, protože má práce se zabývá sociálním problémem; tj. integrací dětí se zdravotním postižením do běžných základních škol. Rozhodla jsem se pro případovou studii, která je *„(...) empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“*. [Švaříček,R. a Šedřová, K. 2007: 97] Zaměřila jsem se především na úspěšnost či neúspěšnost v navazování nových sociálních kontaktů, které dítě ve třídě

získává a na spolupráci mezi učitelem, rodičem hendikepovaného žáka a jeho asistenta. Pro svá šetření jsem zvolila respondentky, které v přítomné době pracují jako asistentky pedagoga. Zvolila jsem je proto, že jsou v těsném kontaktu jak s integrovanými dětmi, tak i s jejich spolužáky; mohou tedy nejen sledovat, ale i ovlivnit začlenění dítěte do kolektivu třídy. V teoretické části jsou uvedeny faktory, které úspěšnost integrace zejména ovlivňují. Asistent je sice jen jedním z těchto faktorů, ale současně je i součástí školy, a je v kontaktu s učiteli, rodiči dítěte a jeho spolužáky. Ti všichni se na úspěšnosti integrace rovnoměrně podílejí, ale právě asistent, který se všemi pracuje, je schopen problém integrace vidět z více stran a může nejlépe posoudit, který z faktorů má na úspěšnost či neúspěšnost integrace vliv největší.

2.1 Výběr výzkumného vzorku

“V kvantitativním výzkumu je konstrukce vzorku prvou technickou operací, dokončenou předtím, než zahájíme jiné terénní operace. V kvalitativním výzkumu je to pouze rozhodnutí, se kterým jedincem budeme hovořit nejdříve, nebo studiem kterého osobního dokumentu začneme atd. [Disman 2002:304] První rozhovor jsem vedla s asistentkou, kterou sice znám, ale nejsme spolu v užším vztahu, takže výzkum by tím neměl být ovlivněn. Další respondentky jsem získávala technikou „sněhové koule“. Rozhovory jsem nakonec vedla se sedmi asistentkami, které pracují na třech základních školách a jednom osmiletém gymnáziu (přitom jsou děti, kterým respondentky asistují, ve věku do patnácti let, tedy ve věku povinné školní docházky). Všechny školy jsou pražské. Asistentky pracují u dětí, které mají různé druhy postižení. Jedná se zde o děti, z nichž některé jsou postiženy tělesně, jiné mentálně; některé mají kombinované postižení. Některé z asistentek se staraly o dvě děti; hovořily o obou.

2.2 Technika výzkumu

Rozhovory jsem natáčela na diktafon, ze kterého jsem je pak přepisovala. Pouze první rozhovor jsem vedla v neutrálním prostředí; všechny ostatní probíhaly vždy na půdě školy, na které asistentky působily. Jeden z rozhovorů se uskutečnil ve společenské místnosti, zbytek v prostorách družiny, kde asistentky také pracují. Před rozhovorem jsem asistentky ujistila o jejich anonymitě, aby se jim lépe mluvilo. Proto jsou v rozhovoru změněna jména dětí i asistentek a neuvádím ani školy, na kterých asistentky působí. Původně jsem chtěla, aby rozhovor byl vyprávěn respondentkami; ale

téměř vždy interview skončilo jako polostrukturovaný rozhovor. Již před rozhovorem mě totiž respondentky žádaly, abych jim raději pokládala otázky. V otázkách jsem se tedy zaměřila především na spolupráci s dítětem, na to, jaké má dítě ve třídě vztahy, zda má kamarády a jaká je spolupráce asistentky s rodiči a učiteli. Snažila jsem se, abych svými otázkami respondentky neovlivňovala; ve volbě otázek jsem vycházela z předchozích rozhovorů a sbírání dat jsem ukončila v momentě, kdy byl výzkum teoreticky nasycen.

Rozhovory jsem ponechala v originálním znění, pouze jsem upravila gramatiku a vynechala příliš expresivní výrazy. Každý rozhovor jsem pojmenovala podle přidělené přezdívky asistentky. Přezdívky asistentek jsem volila a seřadila podle abecedy; pod písmenem „B“ vystupuji v hovorech já.

2.3 Metoda analýzy rozhovorů

Při analýze jsem použila otevřené kódování, záznam jsem rozdělila na jednotky, nejčastěji věty, které se významově shodovaly. Dále jsem postupovala podle axiálního kódování, tedy jsem spojovala kategorie, které vzešly z otevřeného kódování a byly významově shodné.

3. Analýza rozhovorů

Pro lepší orientaci v analýze rozhovorů připojuji tabulku s údaji o asistentkách jejich klientech.

Přezdívka asistentky	Doba, jakou se asistenci věnuje	Klientovo postižení
Cecílie	3 roky	1) Downův syndrom 2) Tělesně postižený (asistentka jméno nemoci neznala)
Daniela	2 roky	1) DMO 2) Downův syndrom
Eva	2 roky	Downův syndrom
Františka	4 roky	1) Aspergrův syndrom 2) muskulární atrofie
Gábina	4 roky	Autismus se stř. těžkou mentální retardací

Hanka	6 let	Svalová dystrofie
Andrea	2 roky	1) aspergrův syndrom 2) aspergrův syndrom

3.1 Spolupráce s rodiči hendikepovaného žáka

V této části respondentky hodnotí, jakým způsobem funguje komunikace mezi nimi a rodiči žáka, kterému asistují. Tuto komunikaci lze rozdělit na funkční a nefunkční. Také způsoby, které ke komunikaci používají se liší.

Fungující spolupráce:

Kombinace osobní komunikace s jiným způsobem spojení s rodiči („sešítek“, e-mail, telefon):

15A: Taky mu prostě vedu takový sešítek, přes který komunikuji s rodiči; tam píšu, co bylo ve škole a jaké jsou úkoly.

16B: A vídáš se s těmi rodiči?

17A: No, rodiče jsou rozvedení asi od jeho pěti let.

18A: S mámou se vídám, když je to nutné; pak se s ní vídám, když s ním chodíme k psychologovi – když tam chodím s nimi, tak tam vídám mámu; nebo na třídních schůzkách.

19A: A táta, který se taky snaží a Petr je u něj jednou za čtrnáct dní o víkend; tak ten si se mnou taky dává občas nějaké schůzky. Třeba za měsíc, za dva, když je třeba.

21A: Ze začátku, když jsem tam nastupovala, tak jsme se bavili o učení: kde to jde, kde to nejde, co by bylo lepší, co doma, co ve škole — aby to bylo lepší.

22A: Probíráme ty akutní věci: když se jede na školu v přírodě, když se jede na lyžák, tak to probereme, a tak.

19F: S rodiči Pavla si pravidelně píšeme maily především kvůli tomu, abychom sjednotili výchovné postupy, které praktikují doma a které probíhají ve škole.

11E: I teď, když je třeba něco ohledně Tomáše s rodiči probrat, tak jsou velmi aktivní a jsou ochotni řešit jakoukoliv situaci, která případně nastane.

12B: A ty situace - mohla byste mi to přiblížit?

13E: To jde většinou o učení:

14E: že mu třeba něco nejde a je třeba, aby se tomu ještě věnovali doma.

15E: To funguje velmi dobře

16E: a když o něčem mluvíme, že mu třeba nejde, tak když jim to řeknu,

17E: tak Tomáš pak opravdu chodí víc naučený.

18F: S mámou od Karla jsem vlastně denně v kontaktu a konzultujeme aktuální zdravotní stav.

Existuje více metod, které asistentky používají ke komunikaci s rodiči; píšou do „sešítka“ komentáře k tomu, jak probíhal den ve škole; sdělují důležité informace ohledně organizace ve škole; píšou, co mají děti za domácí úkoly a vlastně všechno, co je

třeba probrat kvůli dítěti. Další formou takové komunikace je osobní kontakt, e-mail, telefon. Kromě čistě školních záležitostí asistentky s rodiči konzultují výchovné postupy, a případně zdravotní stav hendikepovaného dítěte. Asistentky takový častý kontakt hodnotí kladně a oceňují zájem ze strany rodičů. Rodiče tak mají možnost průběžně sledovat, jak se jejich dítěti ve škole daří; případně zasáhnout, pokud by bylo třeba. Je však nutno poznamenat, že takovou intenzivní kontrolu je možné provádět jen u mladších dětí nebo u dětí, které nejsou schopné zprostředkovat potřebné informace samy. Mohlo by se totiž také stát, že dítě by vycit'ovalo příliš velkou pozornost a dohled; to by mohlo vyvolat spíše stresové situace.

Komunikace s rodiči přes dítě:

183C: A s rodiči je to většinou přes Milana a já si myslím, že to vždycky šlo.

V tomto případě jde o klienta, který je omezován „pouze“ fyzickým postižením a je mu již patnáct. V těchto případech je vhodné, aby dítě o aktivitách ve škole, domácích úkolech i o svém působení ve škole informovalo rodiče samo a aby mělo určitou samostatnost. Pokud je duševně na úrovni svých spolužáků, jistě by se mu přílišná kontrola nelíbila stejně jako jeho vrstevníkům.

Nefunkční spolupráce:

189B: No tak, když tam byla taková situace, tak jak se to řešilo? Co třeba rodiče?

190Aa: Rodiče byli hrozně málo iniciativní,

191Aa: víceméně nekomunikovali s asistentkou, nebo jenom špatně,

192Aa: doma holka taky nic moc,

193Aa: říkala, že ji nepodpoří;

194Aa: říkala, že dostává často vynadáno za konflikty

195Aa: a na základě téhle špatné komunikace se to nikam nepohnulo.

16B: A jak funguje spolupráce s rodiči?

17H: S rodiči se snažím komunikovat, ale někdy se rozcházíme v názorech.

18H: Především o náročnosti učiva

19H: a taky v tom, že se stává, že Ondra neplní domácí úkoly.

V prvním případě asistentka komunikaci s rodiči hodnotí negativně. Je třeba poznamenat, že její klientka se ve třídě potýkala se šikanou a asistentka měla mimořádný zájem vzniklou situaci s rodiči řešit. Rodiče však o komunikaci s asistentkou nestáli a tedy nezískala jejich podporu při řešení šikany, která byla směřována proti její klientce. Tato situace vyústila až k absolutnímu vyloučení této dívky ze třídního kolektivu. Dívka musela přestoupit do jiné třídy. V druhém případě lze také mluvit o nefunkční komunikaci. Asistentka s rodiči v kontaktu je, ale neshoduje se s nimi v názorech, jak náročné by mělo být učivo pro jejího klienta a také si stěžuje,

že její klient neplní zadané domácí úkoly. Tato asistentka má na svého klienta vyšší nároky než žádají jeho rodiče. Otázkou je, jak to vnímá sám klient.

Spolupráci s rodiči můžeme tedy dělit na funkční a nefunkční. Lze zde pozorovat přímou úměru mezi nefunkční spoluprací s rodiči a šikanou jejich dítěte. V případě zmíněné klientky je nutné dodat, že se vinou svého hendikepu vyrovnávala s určitými situacemi atypicky, pláčem nebo agresí, což je jistě faktor, který mohl šikanu ve třídě velmi ovlivnit. Ale právě i díky tomu by byla na místě zvýšená kontrola a opatření proti takovým jevům, které se ve třídě vyskytovaly a to nejen ze strany asistentky, ale právě i ze strany rodičů, kteří však situaci řešit nechtěli.

Funkční spolupráci pak můžeme dělit na kombinace osobní komunikace s jiným způsobem spojení s rodiči („sešítek“, e-mail, telefon) a komunikaci s rodiči prostřednictvím dítěte. Jen těžko se dá hodnotit, která z těchto forem je pro dítě lepší. Musíme přihlídnout ke schopnostem dítěte a k jeho možnostem. Pokud je dítě samo schopné díky svému věku a mentálním dispozicím vyhodnotit situaci, své potřeby a nutnost případné pomoci, je na místě ponechat mu samostatnost a pomáhat jen na požádání. Pokud ovšem dítě takové schopnosti nemá (např. těžší mentální postižení, snížené komunikační schopnosti, neschopnost navázání a porozumění sociálních vztahů a podobně) a je nutná jakási kontrola, pak je komunikace s asistentkou pro rodiče i dítě jistě velmi prospěšná a užitečná. Rodiče mají možnost pochopit, jak jejich dítě ve škole pracuje a mají možnost zasáhnout, pokud se potýká s problémy. Dá se tedy říci, že správná komunikace s rodiči i jejich případný zásah, pokud přijde včas, přímo ovlivňují úspěšnost integrace jejich dítěte.

3.2 Spolupráce s učiteli

V této části asistentky hodnotí, jak vypadá jejich spolupráce s učiteli, jakým způsobem a v čem se na integraci podílejí. Je to velmi složitá kategorie zejména proto, že asistentky mohou učitele hodnotit více podle osobních sympatií než podle toho, jak kvalitně se podílejí na dobrém postavení hendikepovaného žáka ve třídě. Osobnost učitele totiž velmi podstatně ovlivňuje plnohodnotné začlenění dítěte do třídního kolektivu. Učitel bývá ve třídě autoritou (to asistent nemůže, protože jeho postavení ve třídě je na jiné úrovni a často jsou jeho vztahy s dětmi spíše kamarádské) a má tedy možnost ovlivňovat a upravovat vztahy ve třídě i celé třídy vůči hendikepovanému dítěti. Proto je velmi důležité, jakým způsobem je této své moci ochoten a schopen využít. Proto jsem hodnocení učitele rozdělila podle následků, které jeho zásahy do

problémů, se kterými se hendikepovaní žáci potýkají, měly. Tyto důsledky mohly být – podle názoru asistentů – jednak pozitivní, jednak negativní.

Pozitivní zásah

198Aa: vlastně když někdo o hodině řekl něco proti té holce,

199Aa: tak ho učitelka okřikla, že tohle není jeho věc.

200Aa: Což sice není ideální, ale je to alespoň něco, a v té třídě to hodně pomáhalo.

14H: No, s učiteli je situace, řekla bych, velmi dobrá.

15H: Pokud nastaly nějaké problémy, tak byli ochotní je řešit,

pomoc s učební látkou:

77C: Takže tam s ní většinou připravujeme učení, pracovní listy, spolupracuji s učiteli na zjednodušování učiva, které pak s Luckou probíráme.

107C: Tam to funguje dobře; s učitelkou dáváme dohromady to učení

Asistentky zde bez výjimky hodnotí kladně učitele, kteří jim a dítěti byli ochotní pomoci. Je zde popsána situace, kdy klientka s Aspergovým syndromem (která se v některých situacích chová nestandardně, jak jsem již dříve uvedla) byla slovně napadena jedním ze spolužáků. Zásah paní učitelky spočíval v tom, že děti okřikla, aby v tom nepokračovaly. Asistentka nebyla sice s tímto řešením úplně spokojená; ale výsledek učitelčin zásah měl: spolužáci v provokacích nepokračovali. Bylo by rozhodně vhodnější, aby zásah neskončil jen tím okřiknutím, ale aby pokračoval vysvětlením, co vede spolužačku k jejímu chování a jaké následky by nepřiměřené reakce dětí mohly mít.

Úloha učitele ovšem nespočívá jen v ochraně hendikepovaného žáka před útoky spolužáků; ale předpokládá i jeho pomoc s učební látkou a přizpůsobování pracovních úkolů úrovni postiženého žáka. Pokud ovšem jsou mentální schopnosti dítěte příliš vzdálené schopnostem spolužáků, takže nemůže sledovat alespoň částečně výuku společně s nimi, integrace se nemůže naplnit, je lépe od ní upustit a speciální škola je v tomto případě na místě. Chybí vzájemná aktivita a jenom společný pobyt s vrstevníky v jedné místnosti nemůže stačit.

Negativní zásah

9A: Zápisky si nedělá sám, protože má disgrafii – má problémy se psaním. Hrozně dlouho jsme to lámali přes koleno, protože učitelé prudili, aby psal všechno. Tak já jsem mu dělala tak nějak zápisky, když to šlo; ale někteří učitelé byli hrozně proti.

67A: a stalo se mi jednou, že učitelka ho dala před třídou za příklad: „že kdyby se všichni učili jako Petr, tak byste všichni viděli, kde bychom za chvíli byli“,

68A: a to jsem ji hnedka o přestávce vytáhla z hodiny a snažila jsem se ji vysvětlit, že

takhle teda ne,

69A: protože on má hodně nízký sebevědomí a tímhle mu dost ubližují..

70B: *Takže by se to dalo pojmenovat tak, že to byl vlastně útok na něj?*

71A: Ona to tak nemyslela, ale bylo to dost nepříjemné.

83Aa: Tam byl taky problém, že v první fázi se proti té holce postavila i třídní učitelka, která to teda úplně potopila, protože řekla:

184Aa: „Ona je špatná a já půjdu s vámi“.

209Aa: tak mně na třídních schůzkách udělala to samé před rodiči,

210Aa: takže to úplně odepsala,

211Aa: vlastně ty děti to měly už z domácností.

212Aa: Já jsem tam nebyla, ale vlastně nějak tak to bylo, no.

213Aa: Děcka, co si stěžovala doma, tak rodiče vlastně dostali právo si stěžovat taky,

214Aa: takže takhle to vlastně šlo.

28G: Já se snažím, dát prostor třídnímu učiteli,

29G: ale ony si k němu zatím nenašly úplně cestu, ony ho mají teprve první rok.

30G: Tak chodí s problémy často za mnou,

31G: ale jsem přesvědčená, že záleží hlavně na tom učiteli,

32G: jak je schopen a ochoten s dětmi navázat vztah.

33G: Myslím, že tady není problém v dětech...

Učitel má moc zasáhnout do chodu ve třídě negativně i pozitivně. K případům, kdy se zásah příliš nepovede, jistě dochází. Učitelé si často ani neuvědomují, jak negativní může mít jejich jednání následky. V prvním uváděném případě použila učitelka dítě s hendikepou jako odstrašující příklad toho, jak se děti učit nemají, nebo lépe řečeno, že se mají učit více. Klient, kterého se to týkalo, má sice velké problémy se soustředěním, ale projevuje při tom velkou snahu. Učitelka ho tímto výrokem velmi nespravedlivě ponížila. Bylo proto správné, že asistentka výrok učitelky nenechala bez povšimnutí, dala jí najevo, co způsobila a otevřela prostor k diskusi. Domnívám se, že je to jediná možnost, jak se v budoucnu podobným chybám vyhnout.

V dalším případě jde o negativní zásah se skutečně závažnými důsledky. Učitelka měla ve třídě zařazenou hendikepovanou problémovou dívku, na kterou ostatní děti ve třídě útočily. Místo vysvětlení, jakým způsobem by děti měly s dívkou zacházet, podpořila jejich chování svým vlastním jednáním. Děti pochopily, že učitelka má s dívkou sama problém, a že se jí svým jednáním jenom zavděčí. Místo dobrého vzoru tedy učitelka děti jenom podpořila v jejich agresivitě. Navíc se o problémovém chování dívky zmínila při třídních schůzkách i před rodiči dětí, takže děti dostaly podporu i od vlastních rodičů, kterým byla dívka popsána jako ta špatná. Šikana, která ve třídě vůči dívce existovala, se tedy nezlepšila; jediným řešením takto zaběhnuté a v podstatě „úředně“ schválené situace bylo, že dívka musela třídu opustit. Jde o vzorový příklad skutečně nepovedené integrace, která skončila naprostým vyčleněním hendikepované

dívky ze třídy. Nelze pochybovat o tom, že to do značné míry ovlivnilo i osobnost té dívky. Otázkou zde ještě zůstává, jakým způsobem učitelka dívku do třídy získala. Zda měla na výběr nebo jí byla přiřazena bez předchozí diskuse. Mít ve třídě žáka s hendikepem je pro učitele bez jakýchkoliv pochybností práce nad rámec jeho běžných povinností a proto by takové rozhodnutí mělo být zcela dobrovolné.

Posledním případem negativního hodnocení je uzavřenost učitele, která vede k tomu, že děti k němu nemohou najít cestu. Pokud učitel chce, aby měl ve třídě přátelskou atmosféru, musí na tom pracovat společně s dětmi. To se ovšem netýká jen žáka s hendikepem, ale chodu třídy jako celku. Dokazuje to skutečnost, že osobnost učitele je pro jeho třídu i jeho žáky nesmírně důležitá a nezastupitelná. Neustále musí mít na mysli, že celou řadu svých žáků svým chováním ovlivňuje. Pravda je ale taková, že učitel by měl mít k dosahování takových cílů motivován a mít k tomu i vhodné podmínky.

ambivalentní hodnocení učitelů:

16G: Je to záležitost naprosto individuální.

17G: S některými spolupráce funguje, s jinými není žádná, to je ale jen výjimečně.

18G: Většina má k těmto dětem i asistenci kladný postoj.

178C: Vlastně s tím panem učitelem je to někdy dobré, někdy je to takové ...

179C: on toho má hodně, tak jsme se některé věci dozvěděli pozdě.

180C: Tak to se mi moc nelíbilo,

181C: ale já si myslím, že on má Milana rád a že pro něj udělá hodně věcí.

182C: Někdy to vážně, protože toho má hodně.

Pokud hovoříme o učitelích, nemluvíme o bozích, ale o lidských bytostech se všemi jejich klady a zápory. Musí být zřejmé, že každý člověk je jiný a každý jinak působí na ostatní kolem sebe. Asistentky vypovídají o tom, že někteří učitelé jsou dobří a snaží se pomáhat; jiní jsou lhostejní. To je samozřejmé a asi by nebylo přirozené, kdyby byli všichni bez chyby. Vyplývá to i z některých výhrad asistentek, že učitel zapomene sdělit některé závažné a důležité informace nebo že necítí podporu z jeho strany. Převážně však hodnotí asistentky učitele kladně a vnímají pozitivně i jejich snahu o podporu a pomoc hendikepovanému dítěti. Asistentka zde zmiňuje učitele, který má jejího klienta rád a pomáhá mu i nad rámec svých povinností.

Postavení učitele je v procesu integrace velmi důležité. V prostoru školy určitým způsobem nahrazuje rodiče a tráví s dětmi podstatnou část jejich dne. Pokud tedy má učitel ve třídě hendikepovaného žáka, musíme si dobře uvědomit, že mu to přináší jen další odpovědnost a práci navíc. Pro dítě s hendikepem jsou totiž některé úkoly a situace nepředstavitelně složitější než pro děti zdravé a učitel by si to měl dobře uvědomovat.

Musí, stejně jako šachista, promýšlet pokud možno dopředu, jaké bude mít každý jeho čin důsledky. Není to pro něj nijak lehký úkol, protože kromě dítěte s hendikepem má ve třídě i mnoho dětí zdravých, které jsou ale také každé jiné a stejně tak potřebují jeho individuální přístup. V důsledku toho se učitel nemůže hendikepovanému dítěti zase tak moc věnovat. Proto zde stojí asistent jako prostředník mezi ním a klientem; vnímá díky dlouhodobé spolupráci klientovy potřeby daleko intenzivněji než učitel a přispívá k úspěšné integraci snahou o usnadnění lepší obousměrné komunikace mezi klientem a učitelem.

3.3 Vztah dítěte s hendikepem (klienta) a asistentky

Dobry vztah asistenta a jeho klienta považuji za nesmirně duležitý. Ve většině případů stráví společně ve škole celou dobu vyučování, takže se dá předpokládat, že mezi nimi nějaký vztah musí vzniknout. Musíme si ovšem dobře uvědomit, že asistent není jen člověk, který dítěti s hendikepem pomáhá plnit dané úkoly, pomůže mu při přesunech po škole a postará se o jeho osobní hygienu; je to také důležitý článek mezi klientem a ostatními spolužáky ve třídě. Vzhledem k tomu, že asistent obvykle musí být se svým klientem opravdu nepřetržitě, nemohou děti komunikovat s postiženým spolužákem jinak než právě v přítomnosti asistenta. Sympatický asistent, který je přátelský ke klientovi i k ostatním dětem ve třídě, otevírá sám sobě i svému klientovi prostor k tomu, aby se děti nebály přijít za nimi a popovídat si beze strachu, že řeknou něco, co by se třeba nelíbilo paní učitelce. Pokud se naopak asistent postaví do role napomínajícího pedagoga, může tak vzájemné kontakty mezi svým klientem a jeho spolužáky téměř znemožnit. Pro asistenta taková situace není zrovna lehkým úkolem. A dojde-li někdy k tomu, že dítě přes všechny snahy o integraci do třídního kolektivu ve třídě žádného kamaráda nenajde (a není to tak řídký případ), pak - i když to není zrovna ideální - se jeho jediným přítelem, se kterým si může popovídat, stává právě asistent. V provedených rozhovorech se ukázalo, že asistenti hodnotí svůj vztah ke klientovi buď jako kamarádský nebo jako čistě profesionální.

Kamarádský vztah:

120A: teďka jsme byli na lyžáku, tam jsem byla s ním, protože beze mě by ho tam nepustili,

121A: tak já jsem chtěla, aby poznal ty děcka i mimo školu

134B: Ještě mě napadá, jaký vy dva máte vztah?

135A: Kamarádský

136B: Takže tě nebere jako učitelku?

137A: Já jsem se snažila právě, vstoupit do té třídy tak, že se bavíme, že jsme kámoši.

138A: Já se snažím trochu s nimi držet i proti učitelí, jako zastat se jich třeba,
139A: protože vím, že bude lepší, když mě budou brát v pohodě, že naopak by to bylo asi blbý,
168Aa: S tou holkou jo, to my jsme měly docela hezký vztah.

75B: Tak dobře, díky, mohla bys mi povědět něco o asistenci, co děláš nyní?

76C: Tak teď dělám asistenci druhý rok Milanovi, každý den tak tři hodiny;

77C: tak myslím, že se známe hodně dobře,

79C: Tedy když si s ním povídám, má rozum vyspělejšího, tak jako s dospělým,

154C: Oni (pozn.:učitelé) někdy zapomenou, že Milan nechodí na všechny hodiny, tak jako zapomenou, co mu dali za úkol,

155C: a tak když se Milan nepřipomene, tak to tak nějak propadne..

156C: A on toho někdy využívá a já mu za to nadávám — tak to jsou naše konflikty

184B: A jaký máš vztah s Milanem?

185C: No, já myslím, že někdy dobrý, někdy špatný.

186C: Občas on mě má plný zuby, občas já jeho — takový normální.

187C: Hlavně si myslím, že si rozumíme, myslím, že v pohodě.

189B: Nevím jak on ...(úsměv)

21F: S Karlem výborný – myslím, že je hodně přátelský.

22F: Dost o něm toho vím a docela se mi i svěřuje.

21G: Velice dobrý – až tak dobrý, že se snažím zcela programově zabránit závislosti Kubu na mně, která tady trochu vzniká.

22G: Myslím, že obzvlášť u dítěte s mozkovou retardací vznikne k blízké osobě snadno; trávíme spolu velkou část dne.

Asistentky zde vypovídají o tom, že se svými klienty mají kamarádský, přátelský vztah. Z první výpovědi je patrné, že asistentka se snaží o kamarádské vztahy i s ostatními dětmi ve třídě a dělá to zcela promyšleně. Je zde viditelná snaha o to, aby se její klient do třídy zcela začlenil a zvolila strategii právě kamarádského přístupu i za cenu toho, že se děti někdy zastává proti učitelce. Ve druhém případě jde o vztah, který působí skutečně kamarádsky, téměř tak, že asistentka a její klient jsou na podobné úrovni. Přesto, že asistentka hovoří o jistých konfliktech a o tom, že si jdou někdy na nervy, jejich vztah je vyrovnaný a vyplývá z něj, že si asistentka s klientem rozumí. V tomto případě jde o klienta, který ve třídě kamarády spíše nemá a asistentka mu může tyto chybějící vztahy trochu nahradit. Vztah mezi asistentem a postiženým dítětem může být také tak důvěrný, že se klient se svými problémy či radostmi asistentovi svěřuje. Poslední výpověď ukazuje, že pouto klienta a asistenta může být až tak těsné, že se asistentka bojí velké závislosti klienta na své osobě.

Profesionální vztah:

65B: A jaký jste pak měli s tím Toníkem vztah?

66C: No, on moc... Myslím si, že to zůstalo takové neutrální,

67C: on moc komunikativní nebyl a bylo to hodně náročné.
68C: A tím, že já jsem pak chodila do družiny, byla jsem taková unavená od něho,
69C: takže tam ten vztah...
70C: Všechno v pořádku jako, ale bylo to náročný.
71C: Nevím ten rok, myslím, že dobrý, když jsem u něho dělala tu asistenci,
72C: bylo to v pohodě, že i na chodbě třeba pozdravil, nebo tak mě vnímal,
73C: ale pak, jak jsem přestala, tak už mě ani nezdraví...
74C: Málo času, abychom si na sebe nějak zvykli.

19E: Myslím, že přátelský, ale taky se snažím být profesionální a držet nějaké hranice.
20E: On potřebuje v tom učení dřít,
21E: tak myslím, že je třeba být na něj někdy tvrdší a moc mu toho neodpouštím, pokud vím, že na to má.
22E: On to bere, ale taky ho to občas nebaví, že jo, to je jasný

21H: Snažím se, aby náš vztah byl kamarádský;
22H: respektujeme se a plníme každý své povinnosti.
23H: Problém je ale trochu v tom, že byl zvyklý, že se za něj všechno udělá.
24H: A tak se nám stávalo, že se mnou nebo s učitelem mluvil jenom, když se mu chtělo.
42H: Jinak o velké přestávce se snažím, aby komunikoval s ostatními dětmi
48H: Já se hlavně snažím, aby byl Ondra samostatný;
49H: on byl zvyklý na to, že za něj všechno udělala asistentka.

Asistentky zde popisují vztah ke klientovi, který je spíše na úrovni profesionální. Ne s každým klientem lze navázat blízký vztah (například děti s autismem často takových vztahů nejsou ani schopné). Asistentky se snaží být i přesto pro klienta užitečné a dosahovat spolu s ním vytčených cílů. V prvním případě jde o klienta, se kterým se špatně komunikovalo a asistentka byla po asistencích s ním často velmi vyčerpaná. V době asistence se jí podařilo s klientem navázat vztah alespoň na takové úrovni, že jí zdravil a všiml si jí i mimo třídu. Jejich vztah však po skončení asistence zcela vymizel a klient jí pak zcela ignoroval. V dalším případě se asistentka snaží o to, aby klient dosahoval ve škole dobrých výsledků; a s klientem v tomto směru pracuje, i když se mu to někdy moc nelíbí. Sama zdůvodňuje svou profesionalitu a dodržování určitých hranic, aby donutila klienta k práci. Snaží se být pro klienta autoritou, která ho povede k lepším školním výsledkům. V poslední výpovědi klientka sice říká, že se snaží o kamarádský vztah, ale hned další výrok, že se s klientem respektují a plní každý své povinnosti, vypovídá spíše o vztahu profesionálním. Asistentka se snaží o větší samostatnost svého klienta a menší závislosti na ní. Jejich vztah je na pomezí vztahu profesionálního a kamarádského. Asistentka se také programově snaží, aby navazoval vztahy s ostatními spolužáky a tedy aby byl do třídního kolektivu začleněn.

Jak jsem se již zmínila, považuji vztah asistenta a klienta za nesmírně důležitý, protože dítě je na asistentovi závislé a tráví s ním spoustu času. Nelze říci, zda je lepší vztah přátelský nebo profesionální. Za kamarádský vztah považuji spíše takový, kdy se

asistentka záměrně snaží být na úrovni dítěte a příliš se na něj nepovyšovat ze své pozice, bavit se s ním o osobních tématech a podobně. Otázkou je, jak rovnoprávný vztah může vzniknout mezi dítětem a dospělým. Zda příliš těsný vztah mezi asistentkou a klientem nemůže vést k tomu, že klient pak nemá potřebu se tolik kamarádit s ostatními dětmi ve třídě. Profesionální vztah je spíše takový, kdy si asistentka drží od klienta odstup alespoň na tolik, aby jí vnímal jako autoritu, kterou by měl poslouchat. Všechny zde vypovídající asistentky si jistě přejí, aby se jejich klient cítil ve škole dobře a snaží se toho dosáhnout nejrůznějšími způsoby. Vzhledem k tomu, že klienti dotazovaných asistentek jsou velmi rozdílní (osobnostně, věkově i druhem svého hendikepu) nelze upřednostňovat jen jednu z možností. Asistenti sami musí vědět, čeho chtějí se svým klientem dosáhnout, podle toho se zařídit a zvolit způsob svého přístupu.

3.4 Vztah mezi asistentem a dětmi ve třídě

O tomto tématu jsem začala hovořit již v předchozí části. Asistent je osoba, která tráví většinu času ve třídě nejen se svým klientem, ale i s ostatními dětmi ve třídě. Myslím, že osobnost asistenta velmi přispívá k tomu, jaký vztah si dítě s hendikepem najde ke spolužákům a jaký si najdou oni k němu. Permanentní přítomnost asistenta může děti znervózňovat, protože se mohou cítit pod stálou kontrolou: není-li ve třídě učitel, bývá tam asistent. Pokud se děti mohou cítit uvolněně i v jeho přítomnosti, je to určitě dobře a otevírá to prostor k tomu, aby mohly vznikat kontakty mezi všemi dětmi ve třídě. Pokud však asistent, který je stále s klientem téměř trvale, působí nepřístupně, děti přemýšlejí, zda si mají jít popovídat se spolužákem, který má u sebe takového dospělého člověka. Zde hovořím o situaci, kdy je neustálá přítomnost asistenta nutná. Jistě to tak není vždy a někdy děti zůstávají se svým hendikepovaným spolužákem samy; nebo asistent takové dítě posílá mezi spolužáky úmyslně, jak to bylo popsáno v předchozích výpovědích. Z rozhovorů však jasně vyplývá, že vztah asistenta a dětí ve třídě probíhá buď jako kamarádský, přátelský nebo jako zcela formální. V tomto případě by se však dalo říci, že vhodnější je ten přístup přátelský, kamarádský, protože usnadní situaci oběma stranám

Vztah kamarádský:

52A: V dobrém(úsměv)

53B : Jo, takže prostě znáš tam všechny, normálně se s nimi bavíte.

54A: Jo, třeba když vidí, že píšu s Petrem náhradní písemku během hodiny a uteče nám látka,

55A: tak si jdu od ostatních půjčit sešit a oni mi ho půjčí.

60A: spíš tak nějak kamarádsky, chodí si za mnou vyprávět vtipy,

61A: občas se stane, že když má někdo nějaké problémy,
62A: tak se mě přijde zeptat, protože vědí, že jsem psycholog, takže když něco nevědí,
tak ...
63A: Nebo i při hodině, tak se na mě obrátí, že třeba něčemu nerozuměli,
64A: ale je to i naopak, když něco přeslechnu, tak se zas zeptám jich....
140A: je to o tom, že učitelé na přestávky odcházejí, já tam jsem s nimi v té třídě
141A: a nemůžu je tam prostě prudit, tak a ještě něco jsem chtěla....Tak nevím...

27D: Já je mám ráda a řekla bych, že oni mě taky.
28D: Normálně se bavíme. S většinou.
84D: Jo, ony jsou ještě takové roztomilé.
96D: Jo, je to prima. Myslím, že se mě moc nebojí, že mě berou spíš kamarádsky.
97D: Docela se se mnou baví a třeba se mi něčím chlubí nebo tak.

32E: Celkem dobrý, jsem připravena jim s čímkoliv pomoci, kdyby bylo třeba.
26F: Mám s nimi hezký vztah;
27F: chodí si ke mně pro pomoc, když mají nějaké problémy a i se mi s nimi svěřují.
28F: My se opravdu bavíme celkem hodně,

27G: No a jinak myslím, že s dětmi mám vztah velmi dobrý.
30G: Tak chodí s problémy často za mnou,
49G: Taky jsme jim vysvětlily, že to taky není žádný med pracovat neustále pod
dohledem asistentky.
50G: Dokonce jsme si to s pár dětmi zkusily.
51G: Já jsem s nimi třeba jako asistentka pracovala v hodině,
52G: aby si udělaly představu o Kubově situaci a lépe ji pochopily.
53G: Myslím, že se to docela povedlo

45C: Jo, trvalo to delší dobu, ale poznala jsem je
46C: a byly hodné, vstřícné, vždycky mi pomohly,
47C: no, podle toho, různé povahy.
50C: že když jsem se na něco zeptala, co jsem nevěděla, tak mi pomohly bez problémů.

Asistentkám se podařilo s dětmi ve třídě navázat přátelské vztahy, které jsou přínosné pro obě strany. Často spolu komunikují a děti se nebojí asistentku poprosit o radu či pomoc. V první výpovědi asistentka popisuje kamarádské vztahy, kdy si s dětmi povídají vtipy a pomáhají si vzájemně se školní látkou. Vědomě se o tento vztah snaží a vyhýbá se tomu, aby se v době nepřítomnosti učitele stavěla do jeho role. Situace, kdy asistentky dokážou vzbudit v dětech důvěru natolik, že se jim chodí svěřovat se svými problémy, je myslím ideální, protože se tím otevírá prostor i pro vztahy mezi žákem s hendikepem a ostatními. Asistent není pro děti nějakou hrozbou, která sleduje a zaznamenává každou jejich chybu, ale spíše kamarádem. Velmi inspirativní je přístup asistentky Gábiny, která ostatním dětem ve třídě dala možnost zkusit si, jaké to je mít asistenta. Děti si jasněji uvědomí, že to pro hendikepovaného spolužáka není jen nějaká úleva; že asistent není jen člověk, který mu se vším pomůže, ale že zde existuje i druhá strana této pomoci, že je pod neustálou kontrolou. Tato simulace, kterou Gábina pro děti

vytvořila, přispívá k tomu, aby děti svého hendikepovaného spolužáka lépe pochopily a poznaly. To je pro úspěšnou integraci velmi přínosné.

vztah formální:

116C: Většinou, když po nich něco chci, tedy třeba opsat sešity,

117C: Milan nechodí na všechny hodiny, tak je poprosím o půjčení sešitu.

118C: Ale většinou je to komunikace jen o té škole, aby Milan měl všechno opsané

119C: a jinak s nimi moc nekomunikuji.

121B: *Tak že by se s tebou nějak bavily, tak to ne?*

122C: To ne, ony taky cítí, že ani já se s nimi nechci moc bavit,

123C: že v podstatě případně o těch přestávkách, kdy třeba zůstáváme v jedné třídě,

124C: tak já se bavím s Milanem a máme takový ten svůj „hlouček“ s Milanem

125C: a ten zbytek se baví sám.

126B: *No a z jakého myslíš, že je to důvodu?*

127C: Tak za prvé si myslím, že si asi rozumíme a pak si taky myslím, že ty děti

165C: To myslím, že ne; to je tím, že nemáme tak důvěrný vztah.

168C: Ono je lepší si jich tolik nevšímat, ony už jsou takové odrostlé a drzé;

169C: docela by mohlo dojít ke konfliktu.

170C: Takhle je to takové neutrální a lepší.

26H: Tak já jsem tam jako asistent pedagoga, takže tam je vztah takový výchovný

27H: a taky se snažím dětem pomáhat.

Vztahy, které zde asistentky popisují, jsou spíše na formální úrovni. Podle první výpovědi je asistentka s ostatními dětmi v kontaktu jen tehdy, když od nich potřebuje něco, co se týká školy. Sama přiznává, že o kontakty příliš nestojí, dokonce se bojí případného konfliktu. Zde je o všem zapotřebí upozornit na skutečnost, že s klientem pracuje jen dva roky a nastoupila až do osmého ročníku. Děti tedy byly ve věku třinácti, čtrnácti let; navázat s nimi nějaký bližší vztah v tomto věku je skutečně velmi těžké. Děti jsou v pubertě, mají řadu jiných zájmů a je obtížné získat jejich pozornost. Ve druhé výpovědi se respondentka sama definuje jako asistent pedagoga a tedy její vztah k dětem je spíše výchovný než přátelský. Projevuje však snahu dětem pomáhat a snaží se, aby její klient s dětmi samostatně komunikoval, což může přispívat k úpravě vzájemného vztahu.

Pro handicapované dítě, které je na svém asistentovi závislé, jsou asistentovy vztahy k ostatním dětem velmi důležité. Pokud nejsou dobré, může to u klienta vést ke snaze o separaci od ostatních spolužáků. Pro asistenta to není jednoduchý a lehký úkol. Je dospělou osobou, což samo o sobě může být pro některé děti zastrašující. Velmi záleží na tom, v jakém věku se asistent s dětmi seznamuje. Pokud vstupuje do kontaktu s dětmi v nižších ročnících, je to jistě jednodušší, protože malé děti dospělým většinou důvěřují a je snadnější si je naklonit. V době, kdy u dětí nastupuje puberta, je tento úkol mnohem těžší. A také ne každému se podaří tento vztah vybudovat.

3.5 Vztah hendikepovaného dítěte s jeho spolužáky

Úspěšnost integrace se dá posuzovat zejména podle vztahů hendikepovaného dítěte k jeho spolužákům. Jsou-li tyto vztahy přátelské, kamarádské, baví-li se s dítětem ostatní děti, tráví-li spolu společně volný čas, pak lze soudit na úspěšnost integrace.

Z jednotlivých výpovědí se dá charakter těchto vztahů docela dobře vypořádat. Jde o vztahy přátelské nebo lhostejné, má více spolužáků, se kterými si povídá a hraje nebo má jednoho. Nelze požadovat, aby se všichni bavili se všemi – tak to ve třídách nechodí. I v běžných, normálních třídách se vytvářejí skupinky – party, které jsou samy pro sebe a s ostatními „nepečou“. Proto je možné považovat za přátelské vztahy ve třídě i to, když má handicapované dítě kamaráda třeba jen jednoho.

Dítě také nemusí mít ve třídě kamarády, ale děti se k němu nechovají agresivně, spíše ho jen přehlížejí nebo jejich společný kontakt končí tím, že mu pomáhají v úkolech, které není schopen sám zvládnout. Takové vztahy nazývám neutrálními.

Může se ovšem objevit i šikana, zaměřená právě na hendikepovaného spolužáka.

Vztahy kamarádského

96A: nebo tam má jednoho speciálního kluka, s kterým si o přestávkách vyprávějí navzájem vtipy.

97B: *Takže se dá říct, že tam má nějakého nejlepšího kamaráda?*

98A: No, jednoho konkrétního ne, ale spíš skupinu, takovou klasickou, jak to ve třídě chodí.

15B: *jak funguje kolektiv ve třídě? Má tam Honza nějaké kamarády?*

16D: Já myslím, že docela dobře.

17D: Řekla bych, že má tak tři celkem dobré kamarády.

46D: a o přestávkách jsme taky většinou spolu, protože musíme řešit přesuny, jít na záchod a musíme se připravit na hodinu.

85D: Lucka je trochu starší, ale v té třídě to funguje ještě lépe než u Honzy,

86D: ony jsou ještě docela malé a umějí si hrát - a baví je to spolu. Tak nějak všechny.

87D: A Lucka tam má kamarádky, se kterými se baví.

88D: U ní je taky dobré, že se nepřesunujeme o přestávkách; akorát s ní chodím na záchod, ale jinak má volno a může si s těmi holkami hrát.

36F: Tak s Karlem mají vztahy přátelské, řekla bych většinou.

37F: Ono, já bych řekla, je u toho Karla jasné, že potřebuje pomáhat;

38F: děti jsou k němu vstřícné a chodí si k nám často i popovídat.

59B: *Jak trávíte přestávky?*

60F: No, musíme se stěhovat z učebny do učebny, takže často ve výtahu (úsměv);

61F: Pak přípravou pomůcek, pomáhám mu s jídlem, se svačinou.

62F: Občas něco z učiva doháníme

63F: a taky si povídáme s dětmi.

3

9F: S Pavlem je to trochu horší,

40F: i když má pár kluků, se kterými se baví.

41F: Tam jsou nejčastějším tématem takové ty technické věci;

42F: o tom toho ví Pavel hrozně moc, takže o tom se dost baví . To jsou společná témata.

Vztahy hendikepovaného dítěte ke spolužákům jsou tu popisovány jako přátelské. Dítě má kamaráda nebo skupinku dětí, se kterými se baví. V prvním případě asistentka popisuje, že má její klient ve třídě skupinu kamarádů, se kterou se baví. Má i jednoho kamaráda, se kterým si často o přestávkách povídají vtipy. Další z asistentek říká, že její klient má ve třídě tři kamarády, zároveň ale dodává, že o přestávkách musejí často trávit čas společně protože klient potřebuje její pomoc s přípravou na další hodinu, pomoc s osobní hygienou a při přesunech do jiné třídy. Dá se tedy předpokládat, že času, kdy je klient se svými kamarády, nemůže být příliš. V dalším případě má hendikepovaná dívka se svými spolužáky dobré vztahy, o přestávkách si dívka hraje se svými spolužačkami . Protože je dívka v nižším ročníku, jsou děti stále ve stejné třídě a mohou tedy čas trávit společně. V případě Karla je situace taková, že děti se mu snaží pomáhat, jsou k němu přátelské, ale chodí si povídat spíše s asistentkou než jen s ním. Opět zde nastává problém s tím, že kvůli přesunům o přestávkách nemá klient mnoho příležitostí ke společně trávenému času. Další klient Pavel, který má Aspergerův syndrom má ve třídě kamarády, které spojuje společný zájem o technické věci, o kterých má klient obrovské znalosti a má tedy svým kamarádům co nabídnout. Jde však jen o pár jedinců, které to zajímá. Kromě sdělení, jak asistentky hodnotí vztahy ostatních dětí k jejich klientům, připojuji i komentáře o způsobu využití přestávek mezi hodinami. Považuji to za velmi důležité, protože jde o čas, který děti využívají ke vzájemné komunikaci a tím mezi sebou vytvářejí přirozené vztahy. V možnostech využívání tohoto času hendikepovanými jedinci však jsou velké rozdíly. Záleží na druhu postižení, na tom, jestli dítě může být se spolužáky ve třídě samo nebo zda potřebuje stálý dozor asistentky, zda je postiženo fyzicky nebo mentálně. Je důležité rozlišit, co může se svými spolužáky dělat společně a co již ne. Velmi limitující jsou již několikrát zmíněné přesuny ze třídy do třídy – asistentky to označují jako „čas strávený ve výtahu“. To je velký problém dětí s tělesným hendikepem, které místo trávení času povídáním se spolužáky musí po zvonění hned ze třídy, aby se včas dostaly do další. Pokud znemožníme dítěti strávit tyto jediné volné chvíle mezi vyučováním hovory se spolužáky (během vyučování to přece není možné) nemůžeme předpokládat, že dítě bude navazovat nějaké těsné vztahy se spolužáky a negujeme celou integraci. Mám za

to, že je v možnostech školy upravit provoz integrovaných tříd tak, aby se zbytečnému stěhování vyhnuly.

vztahy neutrální:

89C: Chodíme ze třídy do třídy, takže s těmi dětmi není už tak často,

90C: už ani ty akce s nimi nepodniká, že už je to náročné

91C: a taky si osobně myslím, že už si s nimi nemá co říci.

92C: Ty děti mají úplně jiné problémy, než on, řeší zcela jiné věci.

93C: Když si s ním povídám, tak zjistím, že on by si s nimi ani neměl co říct.

94C: Oni jsou takový ... takový pubertální, no.

95C: Ne že by byly blbé, ale on je hrozně chytrý, přemýšlivý...

99B: *Tak ty jsi mluvila o tom, že se přesouváte ze třídy do třídy; tak myslíš, že to může být taky tím, že se mu hodně krátí ty společné přestávky?*

100C: Jo, určitě.

101C: Protože ony, vlastně ty děti, o těch přestávkách udělají hlouček, perou se, povídají si, holky běhají za kluky,

102C: a vlastně to je takové to mimo hodinu; takové uvolněné, že se můžou vyřvat, můžou si udělat co chtějí.

103C: V podstatě v té hodině musí sedět a poslouchat, takže tam je to takové své

104C: a ten Milan vlastně o tohle přichází.

35G: Děti se ke Kubovi chovají skvěle, jsou na něj hodné

36G: a smějí se jeho hláškám, ale určitě se nevysmívají, to ne.

37G: Jsou na něj sice hodné, ale kamarády v pravém slova smyslu tam nemá.

Nepodaří se vždy, aby si dítě s hendikepem ve třídě našlo kamarády. Děti se k němu nemusí chovat zrovna špatně; pokud ho však přehlížejí a nevšímají si ho, nemůže se takové dítě ve třídě cítit dobře. Podle první výpovědi vzniká takový nezájem z větší vypětosti klienta, takže obtížně hledá společná témata s ostatní třídou. Nemá si se spolužáky co říct. Opět se však asistentka vrací k trávení přestávek přesunem do jiných tříd, čímž její klient přichází o kontakt se spolužáky mimo hodinu. Přichází o chvíle, kdy jsou děti uvolněné, můžou si dělat co chtějí. V druhém případě jde o klienta, ke kterému se ostatní děti chovají hezky, ale nikdo se s ním nekamarádí. Děti se smějí některým jeho výrokům, ale nemyslí to zákeřně. Jedná se o mladší děti a dle mého názoru zde hrozí riziko, že by se vysmívat mohly začít.

šikana:

154A: ta třída nemá dobrý kolektiv,

155A: i učitelé vidí, že tam není dobrý kolektiv.

156A: I potom, co tam není ta holka, tak tam není dobrý kolektiv,

157A: nicméně tahle holka tam byla nejslabší, takže byla středem pozornosti

158A: a myslím, že došlo i na šikanu, ke které tam došlo...

159B: *No, a můžeš to pojmenovat?*

160A: Typu, že holka odešla na záchod a oni jí nalili flašku vody do batohu

161A: nebo přišla do třídy a měla poplivanou lavici a takovýhle věci,

162: nehledě na to, že byly neustálé připomínky, co ona může, co ona nemůže:

163A: „Vona může tamto a my nemůžem“,

164A: prostě děčka ji neměla ráda,
165A: o přestávkách, když se s nimi chtěla bavit, tak ji vyhazovali,
166A: nechtěli ji nikdy nic půjčit, nebavili se s ní, prostě...

31A: A ze začátku ho tam ty děčka teda docela prudila,
32A: až bych skoro řekla, že nějaké začátky šikany tam byly.
33A: Hlavně tedy jeden spolužák, který má sám problémy, tam vůči němu jako hodně startoval,
39A: Myslím, že jo; a hlavně ty děti, které měly nějaké potíže, si to řešily na tomhle nejslabším. Klasika....

Jak je vidět z těchto výpovědí, integrace hendikepovaného žáka se nepovede vždy. V těchto případech nejde jen o to, že si spolužáci takového žáka nevšímají a nepřijmou ho mezi sebe, ale dochází až k přímé šikaně. V prvním případě skupina dětí ve třídě na svou spolužačku slovně útočí, ponižuje ji a ničí jí věci. Nejde jen o nedorozumění, ale hned o celou řadu chyb. Dívka se sice projevuje v některých situacích nestandardně a mívá agresivní sklony i záchvaty pláče. To samozřejmě může spolužáky dráždit. Jak ovšem z rozhovoru vyplynulo, selhalo tu při pokusech o řešení hned několik věcí. Učitelka, jako autorita ve třídě, nejen že se dívky nezastala a nepomohla jí, ale naopak zdůrazňovala její chyby před spolužáky a dokonce i před rodiči dětí. Tím ji samozřejmě postavila do pozice té hlavní vinice, která si za problémy může sama. Tímto postojem nepřímo zlegalizovala agresivní chování ostatních dětí, takže přes veškeré snahy asistentky, která byla touto situací znepokojená a snažila se dívce pomoci, musela její klientka třídu opustit.

Ve druhé výpovědi jde o případ jiného klienta, který se mohl dostat do pozice šikanovaného. Před příchodem asistentky, která jeho případ popisuje, byl klient asi půl roku ve třídě sám a vinou svého hendikepu více bezbranný. Po nástupu asistentky se situace podstatně zlepšila, takže nyní má ve třídě kamarády a podle výpovědi asistentky je atmosféra ve třídě mnohem přátelštější.

3.6 Rozdíly mezi prvním a druhým stupněm ZŠ

Aby byla integrace úspěšná a aby dítě s hendikepem do třídy „zapadlo“, je zapotřebí spousty práce a snahy ze strany všech zúčastněných. Své podíly práce musí odvést vedení školy, které dítě přijímá; učitelé, kteří často musejí investovat svůj čas navíc; asistenti, kteří se o dítě starají v podstatě celou dobu jejich pobytu ve škole. Ale má-li se hendikepované dítě ve třídě cítit opravdu dobře, je nutné dobré a správné

chování spolužáků, celého třídního kolektivu. Až na poměrně řídké výjimky se děti ke svým postiženým spolužákům nechovají zle, ale spíše lhostejně. Spolužáka určitým způsobem přehlížejí, lépe řečeno se s ním prostě nekamarádí. Aby vztahy mezi dětmi ve třídě byly v pořádku, může ovlivnit jednak učitel, ale ještě výrazněji asistent. Pokud se však tento proces povede, jde o opravdu velký úspěch. Nastoupí-li hendikepovaný spolužák současně se všemi ostatními dětmi do první třídy, je nástup do školy pro všechny děti takovou životní změnou, že odlišnost spolužáka berou jako naprostou samozřejmost. Jak lze dedukovat z rozhovorů, problémové situace, které integrovaného žáka potkávají, nastávají spíše ve vyšších ročnících a to zejména v souvislosti s přechodem na druhý stupeň.

30C: Jo, to bylo tím, že byl ve třetí třídě,

31C: tak ty děti to mají takové, že se jim tam ti učitelé nestřídají,

32C: že to mají pořad s tím jedním učitelem,

63C: Na tom druhém stupni jsou už takové rozházenější, už si dělají skupinky

64C: a občas se tak různě prohazují v těch třídách a to už je takové náročnější.

83C: je to druhý stupeň a já si myslím, že ten Milan je v podstatě mimo;

84C: takhle, co jsem se ptala nebo co jsem slyšela, tak Milan je s těmi dětmi od první

85C: třídy, občas se to promíchalo, ale jinak je s nimi od té první;

86C: jezdil s nimi na různé akce, na školy v přírodě a tak, vlastně byly dobrá parta, no.

87C: No, tak to byl ten první stupeň;

88C: a teď, když je na tom druhém stupni, tak se to dost často mění.

190C: Takhle to dopadne vždycky špatně.

191C: I když se bavím s kolegyněmi: tak na prvním stupni – dobrý, jsou parta,

192C: ale na tom druhém stupni se to začne kazit, rozhází se to a už to není ono.

18D: On už je v páté třídě, takže se to tam začíná dělit na skupinky, ale to je asi docela normální;

19D: ono jich je třicet, tak asi nejde, aby se všichni bavili se všemi ...

20D: Čím jsou starší, tím je to s nimi těžší,

21D: řekla bych, že se to v tomhle věku začíná dost lámat.

22D: Já to taky vidím, že i minulý rok, to bylo tak nějak celkově lepší.

23D: Ten minulý rok to byly ještě fakt takové děti,

68F: No, ale stejně, s rostoucím věkem dětí a zvyšujícími se nároky na ně se všeobecně zhoršují možnosti integrace.

69F: V pubertě se tolerance dětí k odlišným projevům chování snižuje.

70F: Ve vyšších ročnících jsou množství a náročnost učiva tak vysoké, že integrace mentálně postižených až na výjimky postrádá smysl.

71F: Rovněž sociální kontakty postižených dětí se staršími dětmi jsou omezené.

Asistentky vypravují o svých zkušenostech, jak se vztahy ve třídě změní při přechodu třídy na druhý stupeň. Na prvním stupni se děti ještě často baví se všemi spolužáky, nejsou ještě velké rozdíly mezi dívkami a chlapci, děti jsou otevřenější a bezprostřednější při navazování vztahů. Chování dětí se pochopitelně mění s věkem; ale děti na prvním stupni více pracují ve skupinách, které rozvíjejí kolektivní spolupráci.

Ve vyšších ročnících pracují spíše samostatně. Na druhém stupni začíná u dětí působit puberta a děti si vytvářejí menší skupinky kamarádů. Proto více a silněji vnímají odlišnost spolužáka s hendikepem; i pro něj je daleko těžší se zařadit do nějaké uzavřené skupinky kamarádů. Na prvním stupni mají děti většinou jen jednu učitelku, se kterou tráví nejpodstatnější část výuky. Učitelka má možnost své děti ve třídě podrobně poznat, děti k ní často mají neomezenou důvěru.

Na druhém stupni se situace podstatně mění, dětem se střídá ve výuce mnoho učitelů, vyučovaná látka je také těžší. Učitelé už s dětmi tráví mnohem méně času a nemohou je poznat tak důvěrně jako učitelka na prvním stupni. Nemohou tedy také tak citlivě vnímat vztahy, které ve třídě vznikají mezi hendikepovaným dítětem a jeho spolužáky. A právě v tomto období by byla nejdůležitější potřeba zvýšené pozornosti a včasných zásahů, pokud by se atmosféra ve třídě stávala pro hendikepovaného žáka nepřátelská.

Závěr

Popisují proces úspěšné či neúspěšné integrace z pohledu asistentek. Jedná se tedy o etnoteorii těchto aktérek (asistentek), které se tohoto procesu zúčastňují.

Popisují zde, jak úspěšný či neúspěšný proces integrace hendikepovaného žáka, který je zde chápán především jako získávání vztahů mezi hendikepovaným žákem a jeho spolužáky, ovlivňuje spolupráce mezi nimi, rodiči dítěte, učiteli, ale také organizační struktura školy.

Z rozhovorů vyplynulo, že komunikaci mezi asistentkami a rodiči klienta lze rozdělit na funkční a nefunkční. Probíhá různými formami, a to osobním kontaktem, přes „sešítek“, telefon a e-mail. Asistentky s rodiči sjednocují výchovné postupy, řeší organizační záležitosti ve škole, popisují, jak se jejich dítěti ve třídě daří. Klienti, kteří jsou toho schopní, si zařizují školní záležitosti sami a komunikace mezi asistentkami a rodiči je potřeba jen ve velmi omezené míře. Pokud komunikace s rodiči není funkční, je to způsobeno tím, že rodiče a asistentka se názorově neshodují na výchovných postupech, nebo rodiče o komunikaci nestojí. Neochota rodičů komunikovat a konzultovat s asistentkou situaci, která ve třídě vznikla, přispěla k tomu, že klientka byla zcela vyloučená z třídního kolektivu. U této dívky ovšem nešlo pouze o neochotu ze strany rodičů; potýkala se i s neprofesionálním přístupem jedné z učitelek, která se – přestože situaci ve třídě znala a věděla, že zde dochází k šikaně – za dívku nepostavila a nepomohla jí. Naopak se postavila proti ní na stranu ostatních spolužáků. Situace v tomto případě došla tak daleko, že nebyla jiná možnost, než dívku přemístit do jiné třídy. V tomto případě tedy selhaly dva faktory, které proces integrace ovlivňují a mělo to velmi negativní následky na úspěšný proces integrace. Došlo k zcela opačnému procesu. Spolupráce s učiteli je v procesu integrace také velmi podstatná. Učitel s asistenty spolupracuje ve vytváření správných pracovních podmínek pro dítě a pomáhá s učební látkou. Také zasahuje v případech, kdy dochází k slovnímu či fyzickému napadání hendikepovaného žáka. Zásah učitele může mít pozitivní následky, když zabraňuje napadení, vede děti ke správnému chování a diskutuje s nimi o tom, jak by měly správně jednat s postiženým spolužákem. Negativní zásah učitelky jsem již zmínila dříve, kdy se učitelka sama přičinila o vyloučení hendikepované dívky ze své třídy a tedy zcela delegitimizovala proces integrace.

Pokud se zaměříme na vztahy, které dítě ve škole navazuje, tak kromě spolužáků nelze opomenout právě asistenta. Asistent si se svým klientem buduje vztah buď na kamarádské úrovni nebo na úrovni profesionální. V prvním případě se asistentky snaží o

rovnoprávný, osobní vztah, v druhém případě jde o vztah, kdy asistentka používá autoritu k dosahování svých cílů. Zde nelze říci, který z přístupů je pro úspěšnou integraci výhodnější. Asistentky se totiž snaží, aby jejich klient navazoval vztahy s dalšími spolužáky. Buď ho podporují v samostatné komunikaci s ostatními dětmi, nebo je jejich strategií navázat kamarádský vztah ve třídě i s ostatními spolužáky, a tím dostat klienta do kolektivu třídy společně s nimi. Vztahy mezi asistentkou a ostatními dětmi ve třídě můžeme popsat jako kamarádské, když se asistentka se snaží s dětmi povídat, řeší s nimi osobní věci, případně se jich i zastane před učitelkou (Otázka je, zda si to může ze své pozice vůbec dovolit). Dále pak jako vztahy formální, kdy asistentka musí na děti působit výchovně, nebo se jí nepodaří navázat s dětmi blízký vztah. V momentě, kdy má klient možnost se svými spolužáky trávit čas samostatně, bez přítomnosti asistentky, není vztah dětí k asistentce tolik důležitý. Pakliže dítě musí být s asistentkou i o přestávkách, možnost úspěšné integrace je daleko vyšší tehdy, pokud se asistentce podaří navázat s dětmi vztah přátelský.

Sociální vztahy, které ve třídě mezi hendikepovaným dítětem a jeho spolužáky vznikají, můžeme rozdělit na vztahy kamarádské, vztahy neutrální a na šikanu, která je mířená právě proti hendikepovanému dítěti. Pokud má dítě ve třídě jednoho nebo více kamarádů se kterými tráví čas mimo hodiny, můžeme hovořit o tom, že se povedlo vybudovat vztah kamarádský. Vztah neutrální je takový, že spolužáci jsou ochotní nabídnout pomoc, pokud je to třeba, ale jinak nemají společné zájmy a příliš spolu nekomunikují na osobní úrovni. V případě, že dojde k šikaně, nelze hovořit o úspěšné integraci. Děti ve třídě svého hendikepovaného spolužáka zcela odmítnou.

Tyto vznikající či vybudované vztahy, které jsou ve třídě přítomné, podstatně ovlivňuje i organizační struktura školy. Jde zde především o přestup dětí na druhý stupeň ZŠ. Na prvním stupni je proces integrace podstatně jednodušší než na stupni druhém. Kromě toho, že se chování dětí mění s věkem, jsou tu podstatné dva momenty. Střídání učitelů ve výuce a stěhování se z učebny do učebny. Pokud se učitelé střídají, soudržnost celé třídy se tím značně narušuje. Učitel na prvním stupni znal svou třídu velmi dobře, protože s nimi trávil v podstatě celou dobu výuky. Poznal, zda ve třídě nastávají nějaké problémy. Učitel, který je v takové třídě jen pár hodin týdně, takovou možnost nemá. Dalším problémem je neustálé stěhování z učebny do učebny podle specializovaných předmětů. U dětí, které jsou tělesně postižené, zabere tento přesun většinu přestávky (kromě přesunu je třeba zajistit i osobní obsluhu a přípravu na následující hodinu) a tím se značně zkrátí i doba, kterou by klient mohl trávit hovorem se svými spolužáky. To samozřejmě značně naruší možnost vplynutí takového klienta

do kolektivu třídy. Tyto dva problémy, které jsem vypsala, značně brzdí proces integrace, který mohlo být již velmi daleko. Dítě bylo do kolektivu třídy začleněno, ale po přestupu na druhý stupeň získané vztahy ztratilo.

Použitá literatura

DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7

FISCHER, S. a ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

GIDDENS, A. Sociologie. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4

GOFFMAN, E. *Stigma: Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity.* Praha: Sociologické nakladatelství 2003.

HOLÚBKOVÁ, K. *Žiak s postihnutím očima spolužáka,* Rytmus, dostupné na www.rytmus.org

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9

LANG, G a BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-114-4

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* vydala ZŠ Integra za podpory programu PHARE-ACCESS 99 Evropské unie, 2002. ISBN 80-238-9885-X

PODEŠVA, L. A kol. *Integrace je když..., zkušenosti jedné školy.* Vsetín: Sborník příspěvků projektu programu PHARE-ACCESS 99, 2004. ISBN 80-239-0339-X

ŠVAŘÍČEK, R a ŠEĐOVÁ, K. A kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN 86039-30-7

Ukazatel inkluze 1.vydání Rytmus o. s., 2007 ISBN 80-903598-5-X dostupné na www.rytmus.org

Usnesení předsednictva ČNR č.2/1993 Sb., kterým se přijímá Listina základních práv a svobod.

VÍTKOVÁ, M. A kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6

VOCILKA, M. a kol. *Integrace sociálně a zdravotně handicapovaných a ohrožených dětí do společnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-86429-21-0

Seznam příloh:

Přepis rozhovorů s respondentkami, jejich medailonky a polní poznámky

Příloha č.1: Rozhovor <u>A</u>ndrea.....	45
Příloha č.2: Rozhovor <u>C</u>ecilie.....	51
Příloha č.3: Rozhovor <u>D</u>aniela.....	55
Příloha č.4: Rozhovor <u>E</u>va.....	58
Příloha č.5: Rozhovor <u>F</u>rantiška.....	60
Příloha č.6: Rozhovor <u>G</u>ábina.....	62
Příloha č.7: Rozhovor <u>H</u>anka.....	64

Přílohy

Medailonek

Andrea dělá asistenci druhým rokem. Oba její klienti, o kterých v rozhovoru mluví mají aspergrův syndrom. Andree bude třicet let a je to její první zaměstnání po škole.

Polní poznámky

Sešly jme se s Andreou v kavárně, kde jsem rozhovor natáčela na diktafon. Zním Andreu z jednoho kurzu, který jsme spolu absolvovaly. Tedy Andreu znám, ale nejsme blízké přítelkyně. Rozhovor se mi s ní vedl velmi dobře a trval asi 25 minut. Andrea mi pak dala kontakt na její dvě kamarádky, které se asistenci také věnují.

Rozhovor Andrea

1B: Tak zkus mi říct něco o asistenci, kterou děláš.

2A: Tak dělám to s přestávkami od minulého pololetí, ale teď souvisle od října 2008.

3A: Pracuji u kluka, kterému je dvanáct, má diagnostikovaný aspergrův syndrom, snad poruchu chování - to není tak úplně prokázáno. Jsme na osmiletém gymnáziu a chodí do sekundy - to je jakoby sedmá třída.

4B: Mohla bys mi popsat, jak to probíhá u vás ve třídě?

5A: Jo; tak já jsem tam s ním od začátku vyučování do poslední hodiny. Žádný individuál tam zatím není, ale jedná se o něm, protože Petr je hodně unavený, třeba ke konci vyučování.

6A: Vydrží tak do těch dvanácti, pak už to je trochu horší a vůbec se nesoustředí. No a je to o tom, že já s ním sedím v lavici a sedíme úplně vpředu, protože na tom trvá. Že nechce sedět vzadu, že chce sedět vepředu.

7A: A asistence spočívá asi v tom, že já mu tak nějak říkám, co má dělat: vyndej si učebnici, vyndej si sešit, otevři si sešit a napiš si tamto, napiš si tohleto. Dávám mu nějakou podporu — jako: zvládneš to, ... a tak.

8B: Takže jinak: když ho takhle nenaviguješ, tak učení zvládá sám? Zápisky si dělá sám?

9A: Zápisky si nedělá sám, protože má disgrafii – má problémy se psaním. Hrozně dlouho jsme to lámali přes koleno, protože učitelé prudili, aby psal všechno. Tak já jsem mu dělala tak nějak zápisky, když to šlo; ale někteří učitelé byli hrozně proti.

10A: A asi až v lednu byl na vyšetření v pppěčku (*pozn.zprac.: pedagogicko-psychologická poradna*), kde se diagnostikovala ta disgrafie a od té doby má teda papír a nemusí tolik psát.

11A: Takže já píšu tam, kde vím, že nestíhá. Tam, kde stíhá, se snažím, aby si zapisoval sám

12B: A třeba domácí úkoly?

13A: To jde přes rodiče,

14A: Já mu vedu takový deník, kdy má jaký úkol, na kdy,— on si psal něco takového sám, ale nebylo to spolehlivé; takže aby měl všechno v pořádku.

15A: Taky mu prostě vedu takový sešitek, přes který komunikuji s rodiči; tam píšu, co bylo ve škole a jaké jsou úkoly.

16B: A vídáš se s těmi rodiči?

17A: No, rodiče jsou rozvedení asi od jeho pěti let.

18A: S mámou se vídám, když je to nutné; pak se s ní vídám, když s ním chodíme k psychologovi – když tam chodím s nimi, tak tam vídám mámu; nebo na třídních schůzkách.

19A: A táta, který se taky snaží a Petr je u něj jednou za čtrnáct dní o víkendu; tak ten si se mnou taky dává občas nějaké schůzky. Třeba za měsíc, za dva, když je třeba.

20B: Jo, a to probíráte co? Vyloženě se bavíte o učení?

21A: Ze začátku, když jsem tam nastupovala, tak jsme se bavili o učení: kde to jde, kde to nejde, co by bylo lepší, co doma, co ve škole — aby to bylo lepší.

22A: Probíráme ty akutní věci: když se jede na školu v přírodě, když se jede na lyžák, tak to probereme, a tak.

23B: Jo, mohla bys mi popsat, jak probíhá komunikace s ostatními spolužáky? Jestli tam má třeba nějakého nejlepšího kamaráda...

24A: No, když byl Petr v primě, tak to bylo tak, že ty děti nebyly seznámeny s tím, že tam přijde někdo s takovou poruchou.

25A: A učitelé tvrdili, že tam nakonec udělal nějakou osvětu APLA (*pozn.zprac.: Asociace pomáhající lidem s autismem*),

26A: ale děcka tvrdí, že si to nepamatují – takže opravdu nevím...

27A: A tenhle kluk nebyl moc oblíbený ve třídě,

28A: nikdo si s ním nevěděl moc rady; pak měl půl roku bez asistence a to teda vůbec nefungovalo.

29A: Ležel na lavici a vůbec nic nedělal, prostě.

30A: Pak jsme mu sháněli asistenta; já jsem tam u něj začínala, byla jsem u něj měsíc a pak jsem musela psát diplomku, takže se tam změnil asistent.

31A: A ze začátku ho tam ty děcka teda docela prudila,

32A: až bych skoro řekla, že nějaké začátky šikany tam byly.

33A: Hlavně tedy jeden spolužák, který má sám problémy, tam vůči němu jako hodně startoval,

34A: ale nakonec to teda vyřešil školní psycholog, nějak to s nimi probral.

35A: Teď je to úplně v pohodě; ta třída je tedy výrazně lepší, než jaké třídy jsem kdy poznala; panují

36A: tam fakt takové kamarádké vztahy,

37A: pomáhají si a jsou skvělí; přijdou mi jako dobrý kolektiv.

38B: Takže myslíš, že to ze začátku bylo tím, že nevěděli, jak se k tomu postavit?

39A: Myslím, že jo; a hlavně ty děti, které měly nějaké potíže, si to řešily na tomhle nejslabším. Klasika....

40B: A jsou na něj kladeny jiné nároky, než na ostatní děti?

41A: Ne, nemá právě ještě individuál a nějaké úlevy,

42A: Co se týká toho, já se třeba s učiteli nějak dohodnu; třeba, když se nestihne naučit,

43A: nebo se naučí hodně špatně, tak mu dohodnu náhradní termín písemky.

44A: Nebo když mu něco nejde, tak mu domluví doučování,

45A: ale to mají více méně všechny děti. Ale jinak jede normálně s ostatními.

46A: Někdy se stává, že třeba mu nejdou slohovky; tak i když je to normálně školní práce, tak mu to dávají domu napsat.

47B: Jo, takže myslíš, že tam není problém, že by děti špatně vnímaly, že má nějaký úlevy?

48A: No, občas se tam něco takového ozve, ale já se to snažím rychle zpracovat, zklidnit.

49A: Tak třeba to, že mu píšu, to někomu vadí, že to nepíše sám,

50A: ale teď je to docela nová záležitost, tak je to někdy s nimi těžší....

51B: A ty jsi v jakém kontaktu s těmi dětmi ostatními?

52A: V dobrém(úsměv)

53B : Jo, takže prostě znáš tam všechny, normálně se s nimi bavíte.

54A: Jo, třeba, když vidí, že píšu s Petrem náhradní písemku během hodiny a uteče nám látka,

55A: tak si jdu od ostatních půjčit sešit a oni mi ho půjčí.

56A: Nedávno třeba dostaly nějaký domácí úkol; těžký, webovou stránku v HTML nebo cosi –

57A: a máme asi jenom jednoho kluka, který tomu rozumí a říkal, že to Petrovi vysvětlí....

58B: *Takže se tě nebojí. Stává se ti někdy, že za tebou přijdou a na něco se tě vyptávají ohledně Petra?*

59A: Ohledně Petra se mě nikdy na nic neptaly,

60A: spíš tak nějak kamarádsky, chodí si za mnou vyprávět vtipy,

61A: občas se stane, že když má někdo nějaké problémy,

62A: tak se mě přijde zeptat, protože vědí, že jsem psycholog, takže když něco nevědí, tak ...

63A: Nebo i při hodině, tak se na mě obrátí, že třeba něčemu nerozuměli,

64A: ale je to i naopak, když něco přeslechnu, tak se zas zeptám jich....

65B: *A stalo se někdy, že by je nějaký učitel třeba nějak porovnával?*

66A: Když je to v dobrém; že Petr udělá něco dobře, tak ho učitelé chválí, ne všichni, ale víceméně ho chválí,

67A: a stalo se mi jednou, že učitelka ho dala před třídou za příklad: „že kdyby se všichni učili jako Petr, tak byste všichni viděli, kde bychom za chvíli byli“,

68A: a to jsem ji hnedka o přestávce vytáhla z hodiny a snažila jsem se ji vysvětlit, že takhle teda ne,

69A: protože on má hodně nízký sebevědomí a tímhle mu dost ubližují..

70B: *Takže by se to dalo pojmenovat tak, že to byl vlastně útok na něj?*

71A: Ona to tak nemyslela, ale bylo to dost nepříjemné.

72A: Jinak oni se snaží, že když někomu něco nejde a pak udělá něco dobře, tak se snaží je pochválit,

73A: v tom nedělají moc rozdílů, ale u Petra se tohle stává častěji.....

74B: *Jo, a víš, jestli děti něco věděli o Petrově postižení předtím, než nastoupil?*

75A: Já jsem s nimi byla teď na lyžáku

76A: a tam jsem se jich vyptávala, co mu je, a proč mu je, a tak –

77A: a dospěli jsme k tomu, že tam ta APLA byla, ale děti to buď nepamatují nebo o tom nevědí,

78A: ale znám i jinou třídu, kde APLA dělala osvětu a děcka to popřela.

79B: *Jaké jsi dostala instrukce, když jsi s asistencí začínala? Bylo ti vůbec řečeno, jaká je představa, jak to má probíhat, co se od tebe očekává? Jestli jsi na to byla nějak připravená nebo sis to prošlapala sama?*

80A: Prošlapala jsem si to sama a já jsem tam začínala sama,

81A: začínala jsem tak, že jsem tam minulý rok nastoupila na brigádu do praxe na psychologii

82A: a tam zrovna chyběla jedna asistentka, s kterou jsem tam měla být na tý brigošce,

83A: takže jsem tam úplně jako hozená do vody nastoupila,

84A: to jsem byla u jiného děčka s aspergrem, ale trošku jinak orientovaným

85A: a pak jsem tam vlastně fungovala přes administrativu

86A: a když jsem nastupovala k tomuhle Petrovi,

87A: tak já jsem nastoupila tak, že jsem znala práci asistentky od té druhý asistentky

88A: a tak jsem sama nějak..., nikdo mi k tomu nic neříkal, takže jsem se probíjovávala vlastně sama.

89A: A pak, když po mně měl jinou asistentku, tak ta byla hodně špatná,

90A: oni mi vlastně volali, že ta to hodně nezvládá

91A: a tak jsem konzultovala s tou asistentkou, která tam byla před koncem roku dlouhodoběji, a tak s tou jsme hodně konzultovali.

92B: *Mohla bys mi popsat, jak to probíhá u vás o přestávkách?*

93A: No, to je různé, on je často hodně unavený, my máme ve třídě takový ty měkoučké věci, na který se dá lehnout,

94A: takže často si na to lehne a spí nebo si čte a oblíbená činnost –

95A: všichni děti mají notebooky, takže celá třída se sesype k jednomu a někdo hraje nejlepší hru a všichni sledují

96A: nebo tam má jednoho speciálního kluka, s kterým si o přestávkách vyprávějí navzájem vtipy.

97B: Takže se dá říct, že tam má nějakého nejlepšího kamaráda?

98A: No, jednoho konkrétního ne, ale spíš skupinu, takovou klasickou, jak to ve třídě chodí.

99A: Oni ho berou celkem normálně, ale je fakt, že spíš on se někdy straní,

100A: takže oni si pro něj nepřijdou, když nedorazí do té skupinky,

101A: ale když dorazí, tak s tím není žádný problém.

102B: A je tam třeba někdo, s kým by měl Petr problém? Nebo taky někdo, kdo by ho úplně ignoroval?

103A: No, pár dětí ho ignoruje úplně, to asi jo,

104A: ale to je tím, že prostě nepatří do té jejich skupinky;

105A: tak to si ho prostě nevšímají, no.

106A: A pak je tam ještě jeden kluk, který je teda hodně takový...

107A: Prostě, když Petr začne při hodině vykřikovat, tak tenhle kluk reaguje tak nějak:

108A: „Bud' zticha, mě to nezajímá...“

109A: Není to nic úplně agresivního.

110B: Ještě jsem se chtěla zeptat, podporuje se u vás na škole práce ve skupinkách?

111A: Málokdy se to dělá,

112A: zažila jsem to u té jiné asistence a tam to fungovalo velmi špatně.

113A: Tady se to občas stane, ale Petr vůbec nespolupracuje, většinou.

114A: A učitelé, když to vidí, tak vytvářejí skupinku já a Petr.

115A: Ale není to pro něj, ta práce skupinová; i když se snaží, tak většinou ne.

116A: Maximálně se asi dvakrát stalo, že jsme na angličtině vytvářeli nějaké komiksy; tak ze začátku on nechce, vytáhne gameboye,

117A: ale když vidí, že ta práce nějak funguje, když vidí, že zas tak o moc nejde, nakreslit zvířátko, tak se jakoby zapojí, no.

118B: A napadá tebe něco, co by se dalo zlepšit? Aby opravdu zapadl do toho kolektivu?

119A: Já myslím, že v kolektivu je to dobrý,

120A: teďka jsme byli na lyžáku, tam jsem byla s ním, protože beze mě by ho tam nepustili,

121A: tak já jsem chtěla, aby poznal ty děčka i mimo školu

122A: a potřeboval by ten individuál,

123A: protože bývá opravdu hodně unavený ke konci vyučování,

124A: ale teď myslím, že se s tím opravdu něco stane.

125A: Já myslím, že u Petra není problém v těch spolužácích,

126A: oni tam mají opravdu dobrý kolektiv.

127A: U něj vidím ten problém hlavně v tom, že potřebuje ten individuální plán,

128A: protože se rychle a snadno unaví, takže to by mu pomohlo asi hodně.

129A: Zatím je dobrý, že funguje fakt docela dobře ta spolupráce s rodiči,

130A: protože hodně věcí ze školy, co nestíhá, tak dodělává doma a tam to funguje fakt dobře.

131A: Chodí z domova opravdu naučený.

132A: Důležitá věc taky je, že potřebuji mít nutně předem hlášený všechny písemky a zkoušení,

133A: protože když on náhodou látku umí, tak když neví, že bude písemka, tak to

prostě nedá

134B: Ještě mě napadá, jaký vy dva máte vztah?

135A: Kamarádský

136B: Takže tě nebere jako učitelku?

137A: Já jsem se snažila právě, vstoupit do té třídy tak, že se bavíme, že jsme kámoši.

138A: Já se snažím trochu s nimi držet i proti učiteli, jako zastat se jich třeba,

139A: protože vím, že bude lepší, když mě budou brát v pohodě, že naopak by to bylo asi blbý,

140A: je to o tom, že učitelé na přestávky odcházejí, já tam jsem s nimi v té třídě

141A: a nemůžu je tam prostě prudit, tak a ještě něco jsem chtěla....Tak nevím...

142B: A víš, jestli má kamaráda i mimo školu?

143A: Vím, má kamarády,

144A: tedy konkrétně vím o jednom, že si ho k sobě občas berou i na víkend

145A: a to je bývalý spolužák ze základky

146B: Takže ty jsi dělala asistentku holce s aspergrem, že jo..

147A: To jí bylo dvanáct, třináct, myslím,

148A: a právě to bylo tak, že jsem tam šla jenom na praxi,

149A: měla jsem tam být jen týden, podívat se na práci toho asistenta,

150A: ale zrovna ten týden ta její asistentka byla nemocná a neměli za ni náhradu,

151A: takže já jsem tam byla hozená do vody — vařila jsem tam vlastně z vody,

152A: to byl stejný gympl, ale jiná třída,

153A: tak oproti tomu Petrovi třeba, tak ty rozdílly byly hlavně v kolektivu,

154A: ta třída nemá dobrý kolektiv,

155A: i učitelé vidí, že tam není dobrý kolektiv.

156A: I potom, co tam není ta holka, tak tam není dobrý kolektiv,

157A: nicméně tahle holka tam byla nejslabší, takže byla středem pozornosti

158A: a myslím, že došlo i na šikanu, ke které tam došlo...

159B: No, a můžeš to pojmenovat?

160A: Typu, že holka odešla na záchod a oni jí nalili flašku vody do batohu

161A: nebo přišla do třídy a měla poplivanou lavici a takovýhle věci,

162: nehledě na to, že byly neustálé připomínky, co ona může, co ona nemůže:

163A: „Vona může tamto a my nemůžem“,

164A: prostě děcka ji neměla ráda,

165A: o přestávkách, když se s nimi chtěla bavit, tak ji vyhazovali,

166A: nechtěli ji nikdy nic půjčit, nebavili se s ní, prostě...

167B: A ty ses snažila navázat nějaký vztah s tou holkou?

168A: S tou holkou jo, to my jsme měly docela hezký vztah.

169A: A bavili jste se spolu někdy o této situaci?

170A: No, jí tam bylo strašně blbě v té třídě,

171A: a po jednom s těch posledních incidentu, to bylo myslím to, jak jí nalili tu vodu do flašky,

172A: tak říkala, že jde skočit z okna, to bylo hodně silný..

173B: No, a co ona si třeba přála? Jak by chtěla, aby to fungovalo?

174A: No ona chtěla jen to, se s nimi kamarádit,

175A: akorát, že ona měla trochu jiné sociální přizpůsobení,

176A: víceméně žádné sociální situace moc nechápala,

177A: jakoby se v tom kolektivu chovala hodně divně,

178A: ona tomu nerozuměla, takže to bylo hodně jiný....

179B: A to tušíš, jestli tam měli nějakou osvětu ohledně autismu?

180A: Úplně stejné, děti říkají, že ne, učitelé tvrdí, že ano.

181B: Ale učitelé sami, ti neinicují nějaké debaty?

182A: Moc ne, no, bych řekla...Ta psycholožka se snažila něco takového dělat, ale

nějak to nefungovalo..

183A: Tam byl taky problém, že v první fázi se proti té holce postavila i třídní učitelka, která to teda úplně potopila, protože řekla:

184A: „Ona je špatná a já půjdu s vámi“.

185B: Hm...? To je síla..

186A: My jsme tu holku zkusili dát do jiné třídy

187A: a tam to fungovalo docela dobře, takže já myslím, že to bylo v té třídě.

188A: Tam už to bylo pokleslé a veškeré diskuse přišly vniveč; ty děti to nebraly.

189B: No tak, když tam byla taková situace, tak jak se to řešilo? Co třeba rodiče?

190A: Rodiče byli hrozně málo iniciativní,

191A: víceméně nekomunikovali s asistentkou, nebo jenom špatně,

192A: doma holka taky nic moc,

193A: říkala, že ji nepodpoří;

194A: říkala, že dostává často vynadáno za konflikty

195A: a na základě téhle špatné komunikace se to nikam nepohnulo.

196B: A jakým způsobem to řešili učitelé, když to viděli?

197A: Jedna učitelka to řešila dobře,

198A: vlastně když někdo o hodině řekl něco proti té holce,

199A: tak ho učitelka okřikla, že tohle není jeho věc.

200A: Což sice není ideální, ale je to alespoň něco, a v té třídě to hodně pomáhalo.

201A: Někdo to řešil tím, že se jí snažili podporovat;

202A: když věděli, že ta holka bude něco znát, tak ji schválně vyvolali

203A: a snažili se jí pomoci, různý úlevy a takhle.

204A: Ale ve spojení s těmi žáky, když tam byly konflikty a učitelé se snažili si to s nimi vyříkat,

205A: tak mně to přišlo, že těm děckám to jde druhým uchem ven.

206B: A tam tě napadá nějaké řešení na zlepšení?

207A: No, vlastně moc ne, tak jen vyměnit tu třídu.

208A: No, tam vlastně ta učitelka, co ji potopila,

209A: tak mně na třídních schůzkách udělala to samé před rodiči,

210A: takže to úplně odepsala,

211A: vlastně ty děti to měly už z domácností.

212A: Já jsem tam nebyla, ale vlastně nějak tak to bylo, no.

213A: Děcka, co si stěžovala doma, tak rodiče vlastně dostali právo si stěžovat taky,

214A: takže takhle to vlastně šlo.

215A: No a u ní bylo hodně specifický tím, že ona se dostávala do takových záchvatů,

216A: že třeba začala brečet, když jí bylo něco nepříjemné

217A: a muselo se s ní odejít na chodbu;

218A: když se s ní neodešlo, tak to třída strašně špatně nesla;

219A: s tím, že do ní začala ještě víc rejpat: uplakánek a takhle.

220A: Ona to zase strašně špatně nesla, že když se vracela z té chodby,

221A: tak viděla, jak na ní všichni koukají.

222A: Ale co se týče učení, poznámek, psaní a takhle, tak to zase zvládala o sto procent lépe než Petr.

223A: Tam to byl prostě problém s kolektivem

224A: a co se týká učení, tak pohodička.

225A: Myslím, že kdyby nebyl problém s kolektivem, tak tu asistenci více méně...

226A: nechci říct nepotřebuje, ale nejzátěžovější věcí na její asistenci bylo to, že člověk

227A: nemohl odejít o přestávce na záchod,

228A: spíš o hodině, kdy člověk tam s ní musel být celou tu přestávku.

229B: Aby na ní neútočili?

230A: JO, ale ani aby neútočila ona na ně, protože byla občas agresivní...

231B: Dobře, tak ti moc děkuji za rozhovor.

Medailonek

Na Cecílii mi dala kontakt Andrea. Cecílii je kolem 25 let a asistenci se věnuje třetím rokem. První klient měl Downův syndrom a asistovala u něj pouze jeden den v týdnu. Klient, kterému asistuje nyní je tělesně postižený, respondentka si není jistá, jak se nemoc jmenuje.

Polní poznámky

Za Cecílií jsem přišla do školní družiny ke konci její pracovní doby. Ve třídě námi byly ještě tři děti, proto se rozhovor musel párkrát přerušit. Přesto se mi vedl velmi dobře a trval přibližně dvacet minut. Cecílie mi doporučila jednu ze svých kolegyně, se kterou jsem vedla rozhovor hned druhý den.

Rozhovor Cecílie

1B: Tak řekni mi něco o asistenci.

2C: Dělán asistenci třetím rokem, vlastně druhým rokem tak plně, že to je každý den;

3C: ten první rok jsem dělala vlastně jenom pondělky,

4C: to jsem zaskakovala za kolegyni.

5C: Teď ty dva roky jsem u chlapečka,

6C: ta choroba přesně nevím, jak se jmenuje, ale jde vlastně o to, že odumírají svaly.

7C: No, a ten první rok, to jsem byla u dítěte, které mělo Downův syndrom a plus nějaké k tomu, ale hlavně ten Down.

8B: Tak můžeme se začít bavit nejdřív o té první asistenci?

9C: Tak to byly jen ty pondělky, takže to bylo takové, že jsem ho moc nepoznala,

10C: ale bylo to takové složité, on má, řekla bych, takové prvky autismu,

11C: moc s lidmi nekomunikoval

12C: a bál se a dlouho mu trvalo vždycky, než si zvykl.

13B: Hm, a do jaké třídy chodil?

14C: Do čtvrté třídy a bylo mu dvanáct, třináct. Byl starší

15B: Hm, a jak ta asistence probíhala?

16C: On měl vlastní individuální plán, takže měl jednodušší příklady –

17C: vlastně tak na úrovni druhé třídy,

18C: takže třída si jela po svém a já jsem s ním dělala jiné..

19C: On vlastně od první třídy byl s tou třídou a jel dál a dál, ale psychicky to nestíhal, mentálně zůstával pořád ...

20C: A on vlastně, když se něco naučil, tak to také rychle zapomněl.

21C: Když se s ním pořád nacvičovalo, tak se jelo pořád do kolečka,

22C: tak to bylo takové náročné.

23B: Takže jste jeli individuál.

24C: Také byl takový v uvozovkách „sekací“,

25C: že někdy se do něj muselo víc hučet, pořád vlastně ho přemlouvat ,

26C: vysvětlovat mu a pořád jako s ním komunikovat, aby něco udělal

27C: a někdy se stalo, že taky nic neudělal, jen seděl zarytě a mlčel, ani nekomunikoval.

28C: Občas se stalo, že když jsme šli ze třídy do třídy, tak utíkal....

29B: A fungoval nějak v tom kolektivu? V té třídě?

30C: Jo, to bylo tím, že byl ve třetí třídě,

31C: tak ty děti to mají takové, že se jim tam ti učitelé nestřídají,

32C: že to mají pořád s tím jedním učitelem,

33C: že ty děti si ho všímaly; pomáhaly mu;

34C: ony tak byly naučené,

- 35C: protože byly zvyklé už od první třídy mu pomáhat, aby to všechno nebylo na té učitelce;
- 36C: a aby i ty děti se naučily s těmihle dětmi být v té třídě; a co potřebují a chovat se k nim...
- 37B: Jo, tak tam jsi teda nepozorovala nějaké problémy?**
- 38C: Ne, třeba ho vzaly za ruku, někam ho odvedly, když bylo třeba;
- 39C: nebo se s ním i bavily; tak jako, že ho braly.
- 40C: Bylo vidět, že tam patří, do té třídy.
- 41C: Myslím, že je to tím, že na něj byly zvyklé od té první třídy.
- 42C: Občas v těch jiných třídách si dělaly legraci nebo byly škodolibé, když šel po chodbě nebo tak,
- 43C: ale tam na něj byly zvyklé a braly ho.
- 44B: A stihla jsi nějak poznat ty ostatní děti ve třídě?**
- 45C: Jo, trvalo to delší dobu, ale poznala jsem je
- 46C: a byly hodné, vstřícné, vždycky mi pomohly,
- 47C: no, podle toho, různé povahy.
- 48C: Některé dělaly, že ho nevidí;
- 49C: ale většinou musím říct, že tam byly hodné ty děti – že mu pomáhaly,
- 50C: že když jsem se na něco zeptala, co jsem nevěděla, tak mi pomohly bez problémů.
- 51B: A vyptávaly se někdy na Toníka?**
- 52C: To ne, já myslím, že to bylo zavedené tak, že paní učitelka tam s nimi komunikovala,
- 53C: že jim většinu řekla a ony pak neměly takovou potřebu.
- 54C: Možná s rodiči, že se doma spíš zeptají.
- 55B: A když jsi začínala, tak jaké jsi dostala instrukce, jak má asistence probíhat?**
- 56C: Tak u toho Toníka: to jsem byla v kontaktu s tou asistentkou, která mi říkala, co a jak;
- 57C: ona mi vlastně chystala i práce pro něho, protože věděla, co potřebuje ona udělat s ním a tak.
- 58C: Takže většinou s tou kolegyní.
- 59C: Ta učitelka, ta moc ne, ta si jela po svém.
- 60C: Ale ta asistentka to dítě pozná nejlíp, takže ví, co a jak.
- 61B: Takže s nějakým negativním přístupem ze strany těch dětí ses nesetkala?**
- 62C: Tady ne, to je ještě ta čtvrtá třída, jsou ještě taková parta...
- 63C: Na tom druhém stupni jsou už takové rozházenější, už si dělají skupinky
- 64C: a občas se tak různě prohazují v těch třídách a to už je takové náročnější.
- 65B: A jaký jste pak měli s tím Toníkem vztah?**
- 66C: No, on moc... Myslím si, že to zůstalo takové neutrální,
- 67C: on moc komunikativní nebyl a bylo to hodně náročné.
- 68C: A tím, že já jsem pak chodila do družiny, byla jsem taková unavená od něho,
- 69C: takže tam ten vztah...
- 70C: Všechno v pořádku jako, ale bylo to náročný.
- 71C: Nevím ten rok, myslím, že dobrý, když jsem u něho dělala tu asistenci,
- 72C: bylo to v pohodě, že i na chodbě třeba pozdravil, nebo tak mě vnímal,
- 73C: ale pak, jak jsem přestala, tak už mě ani nezdraví...
- 74C: Málo času, abychom si na sebe nějak zvykli.
- 75B: Tak dobře, díky, mohla bys mi povědět něco o asistenci, co děláš nyní?**
- 76C: Tak teď dělám asistenci druhý rok Milanovi, každý den tak tři hodiny;
- 77C: tak myslím, že se známe hodně dobře,
- 78C: je tělesně postižený, je mu patnáct let.
- 79C: Tedy když si s ním povídám, má rozum vyspělejšího, tak jako s dospělým,
- 80C: hodně se zajímá o věci...

81B: Tak mohla bys mi říct něco o situaci ve třídě?

82C: Tak tam v té třídě, tam už je to horší, než s Toníkem;

83C: je to druhý stupeň a já si myslím, že ten Milan je v podstatě mimo;

84C: takhle, co jsem se ptala nebo co jsem slyšela, tak Milan je s těmi dětmi od první

85C: třídy, občas se to promíchalo, ale jinak je s nimi od té první;

86C: jezdil s nimi na různé akce, na školy v přírodě a tak, vlastně byly dobrá parta, no.

87C: No, tak to byl ten první stupeň;

88C: a teď, když je na tom druhém stupni, tak se to dost často mění.

89C: Chodíme ze třídy do třídy, takže s těmi dětmi není už tak často,

90C: už ani ty akce s nimi nepodniká, že už je to náročné

91C: a taky si osobně myslím, že už si s nimi nemá co říci.

92C: Ty děti mají úplně jiné problémy, než on, řeší zcela jiné věci.

93C: Když si s ním povídám, tak zjistím, že on by si s nimi ani neměl co říct.

94C: Oni jsou takový ... takový pubertální, no.

95C: Ne že by byly blbé, ale on je hrozně chytrý, přemýšlivý...

96B: A s ním puberta nemává?

97C: No, jasně, že jo.

98C: Ale když zabrousíme na nějaké téma, tak mi to připadá úplně jiná komunikace, než s ostatními, no.

99B: Tak ty jsi mluvila o tom, že se přesouváte ze třídy do třídy; tak myslíš, že to může být taky tím, že se mu hodně krátí ty společné přestávky?

100C: Jo, určitě.

101C: Protože ony, vlastně ty děti, o těch přestávkách udělají hlouček, perou se, povídají si, holky běhají za kluky,

102C: a vlastně to je takové to mimo hodinu; takové uvolnění, že se můžou vyřvat, můžou si udělat co chtějí.

103C: V podstatě v té hodině musí sedět a poslouchat, takže tam je to takové své

104C: a ten Milan vlastně o tohle přichází.

105C: My než se přesuneme ... No, je to takové náročné.

106B: A jinak, se k němu ty děti chovají jak, když se nějak chovají?

107C: Řekla bych, že neutrálně.

108C: Vlastně na to, že kdysi byly taková velká parta ...

109C: Ale to je asi takové přirozené, ne?.

110C: Teď ho vlastně pozdraví a projdou, no.

111C: Ony si s ním vlastně nemají co říct, on si s nimi také nemá co říct.

112C: Občas ty holky, ale takové ... Já jim říkám soukromě slepice. Ty pozdraví a jdou dál,

113C: ale občas ty hodné holky, takové ty normální v uvozovkách,

114C: ty se občas na něco zeptají nebo s ním prohodí slovo, ale minimálně, no.

115B: A v jakém kontaktu jsi tedy s nimi ty, s těmi dětmi?

116C: Většinou, když po nich něco chci, tedy třeba opsat sešity,

117C: Milan nechodí na všechny hodiny, tak je poprosím o půjčení sešitu.

118C: Ale většinou je to komunikace jen o té škole, aby Milan měl všechno opsané

119C: a jinak s nimi moc nekomunikuji.

120C: Maximálně, když jsme v jiné třídě než obvykle, tak mi to učitel pošle po dětech.

121B: Tak že by se s tebou nějak bavily, tak to ne?

122C: To ne, ony taky cítí, že ani já se s nimi nechci moc bavit,

123C: že v podstatě případně o těch přestávkách, kdy třeba zůstáváme v jedné třídě,

124C: tak já se bavím s Milanem a máme takový ten svůj „hlouček“ s Milanem

125C: a ten zbytek se baví sám.

126B: No a z jakého myslíš, že je to důvodu?

127C: Tak za prvé si myslím, že si asi rozumíme a pak si taky myslím, že ty děti

- 128C: Já třeba když potřebuji něco napsat,
 129C: tak on se k těm dětem otočí, ale ony stejně nereagují.
 130C: Já z nich mám takový pocit, že ony nevědí, co mají říct.
 131C: Protože prostě nevědí, jak začít ten rozhovor a nevědí, o čem se s Milanem bavít
- 132B: A on se s tebou někdy bavil o téhle situaci?**
 133C: Ani ne, o tom jsme se nikdy pořádně nebavili,
 134C: protože já se s tím Milanem bojím otevírat citlivá témata,
 135C: aby se třeba před třídou nerozbrečel nebo abych ho nerozhodila.
 136C: Třeba, když jsme někdy bokem, tak se i bavíme,
 137C: ale většinou jsou to takové rychlovky; na taková témata to chce čas.
 138C: Většinou spěcháme ze třídy do třídy nebo tam s námi někdo je ...
 139C: a taky se bojím to otvírat..
 140C: Třeba s těmi spolužáky neví ...
 141C: Ale nechce se mi tahle témata otvírat, abych ho nějak citově ... rozumíš mi?
- 142B: Ano. Tak to je tedy hlavně nezám, ale s něčím horším - v uvozovkách - ses setkala?**
 143C: To ne, já myslím, že ne, že i když ony nevyhledávají ten kontakt,
 144C: tak jsou na něj v podstatě hodné; že jak které,
 145C: ale v podstatě nejsou k němu zákeřné, ani se mu nevysmívají,
 146C: tak ty holky občas, ale to je puberta; no ony se tak pochichtávají, ale člověk ani nepozná, čemu - takže to je těžko říct,
- 147B: A jsou na něj kladeny v učivu stejné nároky jako na ostatní děti?**
 148C: No, myslím si, že jak který učitel,
 149C: on je hodně chytrý; on je nejchytřejší ze třídy, musím říct;
 150C: a mám pocit, že to ti učitelé vědí a cítí to z něho, že se s ním dá mluvit;
 151C: tak jako vědí, že se chce učit, že se hodně zajímá, a že si dobře pamatuje;
 152C: a když to vědí, tak mu někdy něco odpustí.
 153C: Snaží se být tedy férový, ale někteří mu nadržují, ale to je těžko říct.
 154C: Oni někdy zapomenou, že Milan nechodí na všechny hodiny, tak jako zapomenou, co mu dali za úkol,
 155C: a tak když se Milan nepřipomene, tak to tak nějak propadne..
 156C: A on toho někdy využívá a já mu za to nadávám — tak to jsou naše konflikty
 157C: Ale jinak: někteří jsou přísní na něj a někteří mu nadržují.
- 158B: Hm, tak to by ty ostatní děti mohly taky vnímat nepřjemně, ne?**
 159C: Ony to vnímají. Já vím, že tady byl jednou konflikt:
 160C: Milan použil kalkulačku – to bylo v matematice, ale my nevěděli, že se to nesmí, učitel viděl, že ji používá, ale nic mu neřekl.
 161C: My jsme pak odcházeli dřív a druhý den jsem se dozvěděla od toho učitele, že ony ho hned práskly ...
 162C: Jak to, že on mohl a my ne.
 163C: Ten učitel to vyřešil; už ale nevím, co mu řekl...
- 164B: Hele, a ptaly se tě děti na něco ohledně Milana?**
 165C: To myslím, že ne; to je tím, že nemáme tak důvěrný vztah.
 166C: Když už něco, tak se asi ptají svého učitele třídního;
 167C: já jsem tam opravdu hlavně s tím Milanem a jich si tolik nevšímám.
 168C: Ono je lepší si jich tolik nevšímát, ony už jsou takové odrostlé a drzé;
 169C: docela by mohlo dojít ke konfliktu.
 170C: Takhle je to takové neutrální a lepší.
- 171B: Jaké jsi dostala instrukce ohledně Milana?**
 172C: Hlavně za něj psát zápisky a podobně,
 173C: ale na většinu jsem přišla sama, když se Milanovi něco nelíbilo.
 174C: Hlavně jsme s Milanem komunikovali;

- 175C: on řekl, že něco potřebuje, tak jsem to udělala.
 176C: On už je dost velký na to, aby si řekl, co potřebuje.
177B: A jak funguje komunikace: ty, rodiče, učitelé?
 178C: Vlastně s tím panem učitelem je to někdy dobré, někdy je to takové ...,
 179C: on toho má hodně, tak jsme se některé věci dozvěděli pozdě.
 180C: Tak to se mi moc nelíbilo,
 181C: ale já si myslím, že on má Milana rád a že pro něj udělá hodně věcí.
 182C: Někdy to vážne, protože toho má hodně.
 183C: A s rodiči je to většinou přes Milana a já si myslím, že to vždycky šlo.
184B: A jaký máš vztah s Milanem?
 185C: No, já myslím, že někdy dobrý, někdy špatný.
 186C: Občas on mě má plný zuby, občas já jeho — takový normální.
 187C: Hlavně si myslím, že si rozumíme, myslím, že v pohodě.
 188C: 189B: Nevím jak on ...(úsměv)
Tak teď už je pozdě, když je v devítce, ale napadá tě něco, co by se dalo na stávající situaci zlepšit?
 189C: Já nevím, ale myslím, že ne.
 190C: Takhle to dopadne vždycky špatně.
 191C: I když se bavím s kolegyněmi: tak na prvním stupni – dobrý, jsou parta,
 192C: ale na tom druhém stupni se to začne kazit, rozhází se to a už to není ono.
 193C: Ale u toho Milana si myslím, že on je opravdu jinde.
 194C: Že on tráví čas třeba s těmi asistenty a je zvyklý se bavit se staršími lidmi — myslím, že i proto.
 195C: Myslí občas jako dospělý; i když s ním mluvím, tak mám pocit, že mluvím s
 196C: dospělým. Občas mu musím připomenout, že je ještě dítě.
 197C: Nevím, jak se na to tváří, možná je naštvaný...
 198C: Ale já si myslím, že mu to s těmi staršími vyhovuje
199B: Tak moc díky

Medailonek

Daniela se věnuje asistenci druhým rokem. Má současně dva klienty. Jeden klient má dětskou mozkovou obrnu, s ním navštěvuje pouze výtvarnou výchovu a tělocvik a druhá klientka má Downův syndrom a navštěvuje s ní většinu výuky. Daniele je kolem 25 let.

Polní poznámky

Sešly jsme se jako s Cecílií v prostorách družiny, kde bylo už jen jedno dítě, které záhy odešlo domů. Respondentka mluvila pomalým, rozvázným tempem. Hovor se mi vedl dobře a trval kolem 20 minut.

Rozhovor Daniela

1B: Tak řekni mi něco o asistenci, kterou teď děláš.

2D: Asistenci dělám druhý rok, současně mám Honzu a Lucku.

3D: Honza má dětskou mozkovou obrnu, je mu jedenáct let.

4D: Chodí do páté třídy a chodíme spolu na tělocvik a výtvarku.

5D: Je na tom špatně fyzicky i mentálně.

6D: Je většinou na vozíku a občas chodí i o berlích.

7D: Pomáhám mu většinou s věcmi, co potřebuje, jako když se po škole pohybuje o berlích, tak s tím mu pomáhám, taky s hygienou a co je potřeba, třeba s oblékáním.

8D: Pak normálně na výtvarce, když je třeba, s různými věcmi, co mu nejde: třeba o výtvarce s nůžkami – stříhání mu moc nejde.

9D: Když jsem s asistencí začínala, tak to nešlo,

10D: neměla jsem moc informací, jak by měla asistence probíhat.
11D: Pak jsem navštěvovala kurz pro asistenty, který mi hodně pomohl.
12D: Honza je i mentálně postižený, taky proto chodí jen na tu výtvarku a tělocvik.
13D: V tom mi ten kurz taky hodně pomohl, že jsem víc věděla, jak s ním komunikovat.
14D: Ale hlavně bych stejně řekla, že nám hodně pomohlo, když jsme si na sebe začali zvykat a já věděla, jak s ním mluvit, co na něj nejlíp funguje, když po něm něco chci.
15B: ak funguje kolektiv ve třídě? Má tam Honza nějaké kamarády?
16D: Já myslím, že docela dobře.
17D: Řekla bych, že má tak tři celkem dobré kamarády.
18D: On už je v páté třídě, takže se to tam začíná dělit na skupinky, ale to je asi docela normální;
19D: ono jich je třicet, tak asi nejde, aby se všichni bavili se všemi ...
20D: Čím jsou starší, tím je to s nimi těžší,
21D: řekla bych, že se to v tomhle věku začíná dost lámat.
22D: Já to taky vidím, že i minulý rok, to bylo tak nějak celkově lepší.
23D: Ten minulý rok to byly ještě fakt takové děti,
24D: teď už je tam pár holek, které už v těch jedenácti se začínají třeba fintit, taky se už třeba koukají po klucích a jsou třeba už trochu jinde, než ty kluci
25D: a vznikají ty skupinky, no.
26B: A jaký máš s ostatními dětmi ve třídě vztah ty?
27D: Já je mám ráda a řekla bych, že oni mě taky.
28D: Normálně se bavíme. S většinou.
29B: A baví se s tebou děti o Honzovi? Víš, jestli něco o Honzově postižení věděly? Bavily se o tom s někým?
30D: Jestli si o tom někdy ve třídě povídaly, tak to nevím; na to jsem se jich neptala.
31D: Nejsem s nimi od začátku, ale stalo se mi, že se mě ptaly, jestli bude někdy Honza ještě normálně chodit,
32D: tak jsme si o tom chvíli povídaly.
33D: Ale to byly asi jen tři holky...
34B: A stalo se někdy, že ostatní byly na Honzu někdy nějakým způsobem nepříjemný?
35D: Ony jsou docela hodné;
36D: že by mu někdy někdo nadával nebo se mu smál, tak to jsem teda neviděla.
37D: Samozřejmě každý je jiný, tak to je jasný,
38D: některé ty děti jsou takové citlivější a víc si třeba všímají, co Honza potřebuje;
39D: někdo si ho prostě moc nevšímá.
40D: Taky si asi říkají, že tam má mne, tak není třeba si ho tolik všímat.
41D: Přece jen jsem většinou u něj, když jsme spolu ve škole,
42D: ale asi by pomohl každý, kdyby to bylo opravdu třeba.
43D: Ony si ho někdy taky tolik nevšímají,
44D: protože Honza má takový hodně tichý hlas, takže se těžko prosadí.
45D: Taky je pravda, že jsem s ním o hodinách v lavici
46D: a o přestávkách jsme taky většinou spolu, protože musíme řešit přesuny, jít na záchod a musíme se připravit na hodinu.
47D: Ono nám to taky déle trvá, když třeba chci, aby si to Honza udělal sám.
48D: Všechno tak nějak samozřejmě trvá trochu déle.
49D: Ale když je čas, tak si ty děti k nám přijdou i popovídat.
50B: Takže bys řekla, že tam nějaké zásadní problémy nejsou?
51D: Ne, myslím, že je to dobré.
52B: A co ty předměty, co navštěvujete? Pracujete ve skupinách?
53D: Jo, tak Honzu to baví;
54D: on samozřejmě se nemůže zapojit nějak plně, ale je to fakt spíš zábava.

55D: A ta práce ve skupinách, to hlavně v té výtvarce – tak to ho baví hodně.

56B: A jak funguje spolupráce mezi tebou, učiteli a rodiči?

57D: Teď to funguje hodně dobře,

58D: já teď píšu každý den takové zápisky, kde popisuji, jak každý den s Honzou probíhal.

59D: Myslím, že je to hodně dobré, protože se takhle nic nezanedbá -

60D: a pokud se děje něco neobvyklého, tak o tom všichni vědí;

61D: ale jak říkám, nic zásadního se zatím řešit nemuselo.

62B: Tak ty to líčíš vše celkem idylicky; napadá tě něco, co by se na dané situaci dalo zlepšit?

63D: Já fakt myslím, že ty děti tam jsou hodně.

64D: Jediné, co mě napadá, že by určitě bylo lepší, kdyby těch dětí nebylo ve třídě tolik.

65D: Myslím, že těch třicet je fakt hodně.

66D: Pak se to samozřejmě skupinkuje.

67D: Kdyby jich bylo méně, tak by byly asi víc pohromadě jako třída, ale to je podle mě takový obecný problém.

68D: Prospělo by to všem, nejen tomu Honzovi nebo nějakému jinému slabšímu dítěti, tak asi

69D: Jo, a ještě mě napadá, že kdyby ty třídy byly trochu větší.

70D: Já vím, že se pro bezbariérovost dělá, co může; ale je pravda, že je občas problém probíjet se s tím Honzovým vozíkem na to místo, kde sedíme,

71D: Ale to se řeší, jak se dá

72B: Dobře, děkuji; tak teď jsme si povídali o Honzovi, mohla bys mi říct ještě něco o Lucke, které taky děláš asistentku?

73D: Tak Lucka chodí do třetí třídy, je jí deset a má Downův syndrom.

74D: Chodíme spolu na češtinu, matiku a prvouku,

75D: tam je ta asistence zaměřená hlavně na učení,

76D: ona postupuje trochu jinak, než ostatní ve třídě.

77C: Takže tam s ní většinou připravujeme učení, pracovní listy, spolupracuji s učiteli na zjednodušování učiva, které pak s Luckou probíráme.

78D: Pracujeme s kompenzačními pomůckami; a třeba jí předepisují slova nebo věty.

79D: S Luckou tedy pracuji až tenhle rok,

80D: a ta asistence probíhá od začátku celkem dobře.

81D: Asi je to tím, že jsem měla nějaké zkušenosti,

82D: taky jsme s Luckou častěji než s Honzou a taky je Lucka taková veselá

83B: A co děti ve třídě?

84D: Jo, ony jsou ještě takové roztomilé.

85D: Lucka je trochu starší, ale v té třídě to funguje ještě lépe než u Honzy,

86D: ony jsou ještě docela malé a umějí si hrát - a baví je to spolu. Tak nějak všechny.

87D: A Lucka tam má kamarádky, se kterými se baví.

88D: U ní je taky dobré, že se nepřesunujeme o přestávkách; akorát s ní chodím na záchod, ale jinak má volno a může si s těmi holkami hrát.

89D: Já jsem tedy ještě neslyšela, že by Lucke někdo nadával nebo něco podobného;

90D: to bych spíš řekla, že jsou na sebe daleko horší někteří ti kluci,

91D: ale oni to asi zas tak špatně neberou.

92D: Někdo jí tedy přehlíží, ale to spíš ti kluci;

93D: ti si ale třeba taky nevšímají ani jiných holek.

94D: Tak normálně ... Ne, já mám pocit, že je tam ta Lucka fakt spokojená.

95B: A ty máš tedy s ostatními dětmi ve třídě hezký vztah? Ptaly se někdy na Lucku?

96D: Jo, je to prima. Myslím, že se mě moc nebojí, že mě berou spíš kamarádsky.

97D: Docela se se mnou baví a třeba se mi něčím chlubí nebo tak.

98D: Na Lucku se mě teda taky ptaly.

- 99D: To se spíš vyptávaly, jestli Lucka všemu rozumí, co jí třeba moc nejde
 100D: a taky samozřejmě říkaly něco v tom smyslu: „Jak to, že to nechápe, když je to jednoduchý, a že by jí to mohly vysvětlit nebo tak ...“;
 101D: ale to tedy nemyslely špatně.
 102D: Tak jsme si o tom taky promluvily,
 103D: že Luce to trvá déle se něco naučit
 104D: a že se musí třeba i víc snažit, aby se naučila a zapamatovala něco stejného jako ony a tak.
 105D: Myslím, že to celkem pochopily a už to braly jako samozřejmou věc
106B: A co spolupráce s učiteli a rodiči?
 107D: Tam to funguje dobře; s učitelkou dáváme dohromady to učení
 108D: a s rodiči jsem v celkem dobrém kontaktu;
 109D: taky jim píšu ty zprávičky, jak probíhal den.
 110D: Když je něco třeba, tak si zavoláme.
 111D: Oni se dost zajímají a jsou dobrý, takže s komunikací nejsou problémy..
112B: Hm, takže to funguje dobře. Napadlo by tě přece jen něco, co by se dalo zlepšit?
 113D: Ne, já si myslím, že to funguje fakt hezky,
 114D: že je tam Lucka spokojená a do té školy se i těší.
 115D: Jako, ony ty problémy nastat můžou,
 116D: přece jen Lucka nebude stíhat to učení v nějaké vyšší třídě.
 117D: Tak ani nevím, jak to s ní bude dál, ale teď je to prima...
118B: Moc ti děkuju za čas a povídání

Medailonek

Paní Evu mi doporučila Andrea. Evě je asi 35 let dělá druhým rokem asistentku klientovi, který má Downův syndrom. Asistenci se začala věnovat po ztrátě minulého zaměstnání.

Polní poznámky

S paní Evou jsem se sešla ve společenské místnosti jejich školy. V místnosti jsme byly sami. Paní Eva mě už před začátkem rozhovoru upozornila, že nemá příliš mnoho času, tak jsem z toho byla lehce nervózní. I proto rozhovor trval jen lehce přes deset minut. Paní Eva se mnou ještě šla za kolegyní, kterou mi doporučila a která o možnosti rozvoru věděla.

Rozhovor Eva

1B: Tak můžete mi něco povědět o asistenci, kterou děláte?

2E: Já dělám dva roky asistenci u Tomáše, který má Downův syndrom,

3E: chodí do šesté třídy a je mu patnáct.

4E: Já jsem tam s ním hlavně proto, abych mu pomohla s učivem,

5E: musím mu některé věci dovysvětlit a učitelé mu taky tu látku přizpůsobují.

6E: On chodí na tři hodiny denně souběžně se třídou, ale má individuální plán.

7B: Byla jste na asistenci předem připravená?

8E: Mě většinu věcí řekli rodiče, když jsem u Tomáše začínala, jak si to představují.

9E: Ale taky jsem za sebou měla kurs Rytmusu, kde asistence zajišťují a mají s nimi velké zkušenosti.

10E: Ale ti rodiče mi řekli, co mám od Tomáše čekat a jak s ním pracovat.

11E: I teď, když je třeba něco ohledně Tomáše s rodiči probrat, tak jsou velmi aktivní a jsou ochotni řešit jakoukoliv situaci, která případně nastane.

12B: A ty situace - mohla byste mi to přiblížit?

13E: To jde většinou o učení:

14E: že mu třeba něco nejde a je třeba, aby se tomu ještě věnovali doma.

15E: To funguje velmi dobře

16E: a když o něčem mluvíme, že mu třeba nejde, tak když jim to řeknu,

17E: tak Tomáš pak opravdu chodí víc naučený.

18B: A jaký máte s Tomášem vztah?

19E: Myslím, že přátelský, ale taky se snažím být profesionální a držet nějaké hranice.

20E: On potřebuje v tom učení dřít,

21E: tak myslím, že je třeba být na něj někdy tvrdší a moc mu toho neodpouštím, pokud vím, že na to má.

22E: On to bere, ale taky ho to občas nebaví, že jo, to je jasný

23B: A jak funguje kolektiv ve třídě? Má tam Tomáš kamarády?

24E: Děti jsou na něj hodné, dalo by se říct, že má i kamarády.

25E: Ale že by tam měl třeba nejlepšího kamaráda, to se říct nedá.

26E: Myslím, že se k němu chovají hezky,

27E: ale některé ho tak nějak přehlížejí, moc se s ním nebaví.

28E: Ale kdyby k nim třeba přišel a chtěl se s nimi bavit, tak by ho nevyhnali.

29E: To ne, ale tak přece jen je trochu jiný a některé třeba nevědí, o čem se s ním bavit.

30E: Ale pak tam jsou zas děti, které ho berou, řekla bych, v pohodě.

31B: A co vy? Jaký máte s ostatními dětmi vztah?

32E: Celkem dobrý, jsem připravena jim s čímkoliv pomoci, kdyby bylo třeba.

33B: Ptaly se Vás někdy na Tomáše?

34E: To ne, já jsem většinou při hodině s Tomášem a věnuji se mu,

35E: takže to moc prostoru není;

36E: a o přestávkách chodím do kabinetu, takže pravda je, že moc času na nějaké povídání není.

37B: Hm, a co Tomáš, když chodíte do kabinetu?

38E: Tomáš zůstává normálně o přestávkách se spolužáky, on je celkem soběstačný.

39E: Taky kdyby něco bylo třeba, tak vím, že spolužáci pomůžou,

40E: ale není třeba, on je samostatný,

41E: potřebuje pomáhat v podstatě jen s tím učním

42B: Tak vy jste říkala, že spolužáci jsou na něj hodní. Ale stalo se někdy, že by byl někdy přece jen nějaký konflikt?

43E: Tak konflikt úplně ne;

44E: ale stalo se, že proběhla diskuse, že dětem se nelíbilo, jak je možné, že má Tomáš tak dobré známky.

45E: Cítily to asi jako nespravedlnost,

46E: že Tomáš je známkován tak mírně a oni šetřené nejsou;

47E: ale tam zafungovali učitelé a dětem to vysvětlili,

48E: že na Tomáše jsou kladeny nižší požadavky a pravidla známkování jsou nastavena a upravena podle jeho schopností.

49E: Myslím, že pak už se to neopakovalo; nebo o tom tedy já nevím.

50B: Víte, jestli má Tomáš nějaké kamarády mimo školu?

51E: Ano, vím, že má kamarády v okolí svého bydliště, ale nic bližšího o tom nevím.

52B: Tak vy jste mluvila o tom, že vztahy ve třídě jsou celkem dobré, ale že ho někteří žáci trochu přehlížejí. Napadá Vás něco, co by pomohlo? Co by se dalo zlepšit?

53E: No, tak já myslím, že by se děti s Tomášem měly více zapojovat do společných aktivit třeba i při hodinách.

54E: Ony někdy pracují ve skupinách, kde je Tomáš málo aktivní, protože má přece jen omezené schopnosti.

55E: Ale jinak ho to baví a děti se s Tomášem lépe seznámí.

56E: Myslím, že by se to dalo dělat častěji, i když to v tom učení pro něj třeba nemá takový efekt.

57E: Ale hlavně proto, aby ty vztahy ve třídě byly lepší – tak to by asi prospělo.

58B: *Hm, dobře, moc Vám děkuji za ochotu a čas*

Medailonek

Paní Františka se asistenci věnuje čtyři roky, je jí kolem pětatřiceti let. V jedné třídě asistuje dvěma dětem. Jedno má Aspergerův syndrom a druhé muskulární atrofii.

Polní poznámky

Za paní Františkou mě dovedla Eva hned potom, co jsem ukončila rozhovor s ní. Rozhovor jsme vedly ve školní družině, kde bylo ještě pár dětí, ale byly hodné a do rozhovoru nám nezasahovaly. S paní Františkou se mi rozhovor vedl dobře. Byla velmi vstřícná, jen trvala na tom, abych jí pokládala otázky, že neví, co by říkala. Rozhovor nám trval asi čtvrt hodiny. Když jsem se zeptala, zda by neměla kontakt ještě na nějakou asistentku z jiné školy, tak říkala, že to zkusí dohodnout a dá mi vědět. Později se ozvala a kontakt mi předala na Gábinu.

Rozhovor Františka

1B: *Dobrý den, mohla byste mi říct něco o asistenci, kterou děláte?*

2F: Tak já se asistenci věnuji čtyři roky a dělám asistentku dvěma dětem v jedné třídě.

3F: Karlovi, který má spinální muskulární atrofii,

4F: a Pavlovi, který má Aspergerův syndrom.

5F: Jsme teď v sedmé třídě.

6B: *Hm, mohla byste mi říct, jakým způsobem se jim ve škole věnujete?*

7F: Tak u Karla je potřeba mu pomoci hlavně s osobní obsluhou:

8F: pomáhat mu při vyučování, to znamená připravit a podávat mu pomůcky,

9F: být s ním, když se přesunujeme ze třídy do třídy,

10F: psát mu sešity, protože to sám nestíhá.

11F: A taky občas potřebuje psychickou podporu, když mu třeba něco nejde...

12F: Pavel v tomhle ohledu pomoc nepotřebuje, u něj je třeba sledovat sociální kontakty a situace, které někdy nezvládá, nerozumí jim a potřebuje s nimi poradit.

13F: Potřebuje občas i dohled nad svým chováním,

14F: občas se projevuje nestandardně a je třeba ho trochu usměrnit.

15B: *Když jste s asistencí začínala, jaké jste dostala instrukce?*

16F: Byla jsem na školení v Rytmu

17F: a taky jsem o tom mluvila s rodiči, se kterými jsme si ujasnili, jak by to mělo vypadat.

18F: S mámou od Karla jsem vlastně denně v kontaktu a konzultujeme aktuální zdravotní stav.

19F: S rodiči Pavla si pravidelně píšeme maily především kvůli tomu, abychom sjednotili výchovné postupy, které praktikují doma a které probíhají ve škole.

20B: *A jaký máte s kluky vztah?*

21F: S Karlem výborný – myslím, že je hodně přátelský.

22F: Dost o něm toho vím a docela se mi i svěří.

23F: S Pavlem tak těsný vztah nemám, ale to asi z podstaty věci tolik nejde;

24F: ale myslím, že vztah máme dobrý a že mi důvěřuje.

25B: *Jaký máte vztah s ostatními dětmi ve třídě? Ptají se Vás na něco ohledně kluků?*

26F: Mám s nimi hezký vztah;

27F: chodí si ke mně pro pomoc, když mají nějaké problémy a i se mi s nimi svěří.

28F: My se opravdu bavíme celkem hodně,

29F: ale na Karla se mě neptají, myslím, že byly s jeho situací seznámeny

30F: a také vědí, jak mu pomoci.
31F: Pavla řešíme docela často, když se Pavel chová nějak neobvykle.
32F: Ptají se, co s ním je,
33F: ale máme od rodičů instrukce, že se nemá mluvit o jeho diagnóze, takže se to hůř vysvětluje,
34F: ale děti docela vědí, jak se k němu mají chovat.
35B: A jak funguje kolektiv ve třídě? Jsou kluci zapojení? Mají kamarády?
36F: Tak s Karlem mají vztahy přátelské, řekla bych většinou.
37F: Ono, já bych řekla, je u toho Karla jasné, že potřebuje pomáhat;
38F: děti jsou k němu vstřícné a chodí si k nám často i popovídat.
39F: S Pavlem je to trochu horší,
40F: i když má pár kluků, se kterými se baví.
41F: Tam jsou nejčastějším tématem takové ty technické věci;
42F: o tom toho ví Pavel hrozně moc, takže o tom se dost baví . To jsou společná témata.
43B: A setkala jste se někdy s nějakými problémy? Že by spolužáci byli na kluky nepříjemní?
44F: To bych neřekla, já jsem se s ničím takovým nesetkala;
45F: jen jde někdy o ty situace, kdy se Pavel chová nestandardně,
46F: tak některé děti třeba nereagují tak, jak by měly.
47F: Jsou trochu vyvedené z míry a reagují třeba podrážděně.
48F: Ale to jsou výjimečné situace.
49B: Mají kluci stejné podmínky v učení jako ostatní?
50F: No, Karel má pomalejší tempo,
51F: takže dostává třeba delší čas na písemky než ostatní děti, a třeba nepíše na tabuli, protože nemůže.
52F: Pavel má stejné podmínky.
53B: Stává se, že by byli kluci s ostatními dětmi ve třídě porovnávání ze strany učitelů?
54F: No, to jen výjimečně; myslím, že se učitelé snaží to nedělat,
55F: ale po pravdě řečeno, ony ty děti to u Pavla vidí velmi dobře.
56F: Pavel má v některých oblastech encyklopedické znalosti
57F: a mluví o věcech, které ho zajímají, velmi rád a do podrobností.
58F: To bych řekla, že děti občas štve, reakcí je takovéto zvedání očí v sloup, a tak.
59B: Jak trávíte přestávky?
60F: No, musíme se stěhovat z učebny do učebny, takže často ve výtahu (úsměv);
61F: Pak přípravou pomůcek, pomáhám mu s jídlem, se svačinou.
62F: Občas něco z učiva doháníme
63F: a taky si povídáme s dětmi.
64B: Hm, napadá Vás něco, čím by se daly vztahy ve třídě ještě zlepšit?
65F: No, určitě právě to stěhování ze třídy do třídy je pitomé,
66F: protože pak není čas na to povídání.
67F: Taky bych řekla, že by bylo daleko příjemnější a efektivnější, kdyby ve třídě bylo míň dětí.
68F: No, ale stejně, s rostoucím věkem dětí a zvyšujícími se nároky ne ně se všeobecně zhoršují možnosti integrace.
69F: V pubertě se tolerance dětí k odlišným projevům chování snižuje.
70F: Ve vyšších ročnících jsou množství a náročnost učiva tak vysoké, že integrace mentálně postižených až na výjimky postrádá smysl.
71F: Rovněž sociální kontakty postižených dětí se staršími dětmi jsou omezené.
72B: Tak jestli je to vše, tak moc děkuji za rozhovor, a že jste si na mě udělala čas.

Medailonek

Gábině je kolem 30 let a dělá asistenci klientovi, který je autista s přidruženou středně těžkou retardací. Gábina u něj dělá asistenci už čtvrtým rokem

Polní poznámky

S Gábinou jsem vedla rozhovor opět ve školní družině, dítě tam bylo už jen jedno a do rozhovoru nezasahovalo. Potom, co jsem respondentce volala a ptala jsem se, zda by nebyl ochoten se mnou vést rozhovor ještě někdo z kolegů, přišla na konci našeho rozhovoru Hanka, se kterou jsem vedla rozhovor posléze. Rozhovor trval asi čtvrt hodiny a vedl se mi s Gábinou dobře.

Rozhovor Gábina

1B: Tak pověz mi něco o asistenci, kterou teď děláš...

2G: Děláním asistenci Kubovi, dělám ji už čtyři roky.

3G: Kuba je autista a má přidruženou středně těžkou mozkovou retardaci.

4G: Chodí do šesté třídy.

5G: Má individuální plán a DPŽ (to znamená dovednosti pro život),

6G: To je takový plán jen pro děti s mentálním postižením, které jsou integrované.

7G: Jinak ve třídě to vypadá tak, že Kubu podporuji při práci ve třídě a třeba na matice používáme speciální pedagogické metody.

8G: Jinak mu pomáhám v orientaci po budově školy, v okolí

9G: a částečně ho podporuji v sebeobsluze

10B: Dostala jsi nějaké instrukce ohledně asistence?

11G: Nedostala jsem žádné instrukce k této profesi.

12G: Dostala jsem základní informace o diagnóze dítěte.

13G: Pak jsem asi po půl roce prošla kurzem pro asistenty.

14B: Jaká je spolupráce s rodiči a učiteli?

15G: Na druhém stupni se spolupráce s učiteli velmi liší.

16G: Je to záležitost naprosto individuální.

17G: S některými spolupráce funguje, s jinými není žádná, to je ale jen výjimečně.

18G: Většina má k těmto dětem i asistenci kladný postoj.

19G: S rodiči si na spolupráci nemohu stěžovat. Tam funguje skvěle.

20B: A jaký máte s Kubou vztah?

21G: Velice dobrý – až tak dobrý, že se snažím zcela programově zabránit závislosti Kubu na mně, která tady trochu vzniká.

22G: Myslím, že obzvlášť u dítěte s mozkovou retardací vznikne k blízké osobě snadno; trávíme spolu velkou část dne.

23B: A jak bys popsala vztah k ostatním dětem? Vyptávají se tě někdy na Kubu?

24G: No, ony se mě párkrát ptaly;

25G: hlavně na autistické poskoky, které Kuba dělá a taky na takové ty mycí pohyby.

26G: Když se ptají, tak je hlavně zajímá, v jakých situacích to Kuba dělá a tak...

27G: No a jinak myslím, že s dětmi mám vztah velmi dobrý.

28G: Já se snažím, dát prostor třídnímu učiteli,

29G: ale ony si k němu zatím nenašly úplně cestu, ony ho mají teprve první rok.

30G: Tak chodí s problémy často za mnou,

31G: ale jsem přesvědčená, že záleží hlavně na tom učiteli,

32G: jak je schopen a ochoten s dětmi navázat vztah.

33G: Myslím, že tady není problém v dětech...

34B: A jak bys popsala vztah dětí ve třídě s Kubou?

35G: Děti se ke Kubovi chovají skvěle, jsou na něj hodné

36G: a smějí se jeho hláškám, ale určitě se nevysmívají, to ne.

- 37G: Jsou na něj sice hodné, ale kamarády v pravém slova smyslu tam nemá.
- 38G: A setkala ses někdy s nějakým vysmíváním nebo jiným nepříjemným chováním ke Kubovi?**
- 39G: Ve škole tedy ne, u ničeho takového jsem nebyla a za děti ve třídě skoro ručím.
- 40G: Ale mimo školu, například v MHD, v obchodech nebo tak,
- 41G: když se Kuba chová nějak jinak, tak to není moc neobvyklé,
- 42G: pár poznámek už jsme si vyslechli.
- 43B: A mluvil někdo s dětmi o Kubově postižení?**
- 44G: Jo, ony se začaly o jeho zvláštnosti v chování a o reakce, které Kuba má a které jsou pro ně neobvyklé, zajímat minulý rok, když byly v páté třídě.
- 45G: Jinak s nimi Kuba chodí už od první,
- 46G: ale dříve než v tom minulém jsem to nezaznamenala.
- 47G: Začaly se zajímat o jeho diagnózu –
- 48G: tak jejich bývalá učitelka zorganizovala takovou otevřenou diskusi o Kubovi.
- 49G: Taky jsme jim vysvětlily, že to taky není žádný med pracovat neustále pod dohledem asistentky.
- 50G: Dokonce jsme si to s pár dětmi zkusily.
- 51G: Já jsem s nimi třeba jako asistentka pracovala v hodině,
- 52G: aby si udělaly představu o Kubově situaci a lépe ji pochopily.
- 53G: Myslím, že se to docela povedlo
- 54G: a dětem byly zodpovězeny otázky, které se jim honily hlavou.
- 55G: Ta diskuse byla opravdu otevřená,
- 56G: myslím, že to přineslo výsledky a děti si v tom udělaly víc jasno.
- 57B: Dobře, to se mi zdá moc hezké, že jste to takhle udělaly. Taky jsi povídala, že děti jsou na Kubu hodné, ale přece jen ty kamarády nemá. Nenapadá tě něco, co by se dalo ještě na dané situaci zlepšit?**
- 58G: No, já bych rozhodně přivítala jiný přístup třídního učitele, ale pravdou je, že to je
- 59G: problém teď v naší třídě.
- 60G: Jinak mě ještě napadá, že taková asistence má taky docela negativní dopady,
- 61G: které vidím hlavně v neustálé přítomnosti cizí dospělé osoby ve třídě.
- 62G: Samozřejmě to záleží na typu postižení dítěte, ale většinou to tak je;
- 63G: a děti jsou pak neustále napomínány.
- 64G: Asistenti jsou pod silným tlakem vedení
- 65G: a musí řešit ihned konflikty mezi dětmi i celým kolektivem.
- 66G: Já si myslím, že to pak přináší spoustu takových těch nevyřízených účtů.
- 67G: Když tam ten asistent není, tak děti mají šanci vyřešit si to hned na místě.
- 68G: Myslím, že taková přítomnost asistenta je nepřírozená
- 69G: a sociální vztahy se nevyvíjejí s naprostou přirozeností.
- 70B: Hm, chápu, tak moc děkuju za povídání.**

Medailonek

Hance je kolem 35 let a asistenci se věnuje již šest let. Nyní dělá asistentku klientovi, který má svalovou dystrofií.

Polní poznámky

S Hankou jsme vedly rozhovor ve stejné místnosti jako s Gábinou. Rozhovor se mi s ní vedl celkem dobře, ale trval pouze krátce – asi pod deset minut. Žádala mě, abych jí dávala otázky.

Rozhovor Hanka

1B: Dobrý den, mohla byste mi povědět něco o asistenci, kterou děláte?

2H: Tak já dělám asistentku u kluka v šesté třídě;

3H: jsem s ním už druhý rok a na naši školu nastoupil až ve třetí třídě.

4H: Chodím s ním na všechny hodiny kromě angličtiny

5H: a hlavně mu při hodině pomáhám při podávání pomůcek a připravování věcí na hodinu..

6B: Můžu se zeptat na druh postižení u chlapce?

7H: Jo jasně, to jsem zapoměla; má svalovou dystrofii, takže je tělesně postižený.

8B: A co jste věděla o asistenci předtím, než jste začala s chlapcem pracovat?

9H: Tak já dělám asistentku už šest let

10H: a tady konkrétně jsem dostala k nahlédnutí individuální plán z minulého roku;

11H: taky jsme byli na schůzce s rodiči,

12H: a s učiteli jsem se taky o tom bavila.

13B: A jak funguje spolupráce s rodiči teď? A s učiteli?

14H: No, s učiteli je situace, řekla bych, velmi dobrá.

15H: Pokud nastaly nějaké problémy, tak byli ochotní je řešit,

16H: zatím jsem se neseetkala s potížemi.

17H: S rodiči se snažím komunikovat, ale někdy se rozcházíme v názorech.

18H: Především o náročnosti učiva

19H: a taky v tom, že se stává, že Ondra neplní domácí úkoly.

20B: A jaký máte s Ondrou vztah?

21H: Snažím se, aby náš vztah byl kamarádský;

22H: respektujeme se a plníme každý své povinnosti.

23H: Problém je ale trochu v tom, že byl zvyklý, že se za něj všechno udělá.

24H: A tak se nám stávalo, že se mnou nebo s učiteli mluvil jenom, když se mu chtělo.

25B: Jaký máte vztah s ostatními dětmi ve třídě? Ptají se Vás někdy na něco ohledně Ondry?

26H: Tak já jsem tam jako asistent pedagoga, takže tam je vztah takový výchovný

27H: a taky se snažím dětem pomáhat.

28H: No, a na Ondru se mě moc neptají,

29H: spíš jenom, jestli se Ondra účastní nějakých akcí, třeba divadla, kina a tak,

30H: nebo se mě ještě ptají, když třeba není ve škole, tak kde je nebo co s ním je.

31B: A jak funguje kolektiv ve třídě s Ondrou? Má nějaké kamarády?

32H: Tak kamarády má dva;

33H: jinak se mu děti snaží pomáhat, obzvlášť tři děti, ty pomohou samy od sebe, že se třeba i nabídnou.

34H: Myslím ale, že kdyby bylo třeba, tak ho nikdo nenechá ve štychu.

35H: Problém je, že Ondra je velký introvert

36H: a hlavně se stydí před holkami, takže s nimi vůbec nekomunikuje.

37H: Když se třeba v hodině pracuje hromadně,

38H: tak pokud jsme v kroužku jenom s kluky, je to v pohodě;

39H: pokud je tam nějaká holka, tak je to velmi těžké a musím ho hodně podporovat a pomáhat mu.

40B: Můžu se zeptat, jak trávíte přestávky?

41H: Tak přestávky většinou trávíme přesunem do tříd a čekáme na výtah...

42H: Jinak o velké přestávce se snažím, aby komunikoval s ostatními dětmi

43B: Jsou na Ondru kladeny stejné nároky jako na ostatní děti? Necítí se děti někdy nespravedlivě vůči Ondrovi?

44H: Ne, já myslím, že jsou na něj v rámci individuálního plánu kladeny stejné nároky jako na ostatní.

45H: Myslím, že k němu učitelé mají zdravý přístup,

46H: a že tam k nějakým střetům – v tom smyslu, že by děti cítily, že je něco nespravedlivé – nedochází.

47B: *Tak děkuji, ještě bych se chtěla zeptat, jestli Vás nenapadá něco, co by se na současné situaci dalo zlepšit?*

48H: Já se hlavně snažím, aby byl Ondra samostatný;

49H: on byl zvyklý na to, že za něj všechno udělala asistentka.

50H: Takže já se snažím, když třeba nemá úkol nebo si zapomněl učebnici, 51H: aby si sám řekl spolužákovi, aby mu něco půjčil nebo aby se sám omluvil učitelce, že něco nemá. ***Dobře, tak jestli myslíte, že je to nějak všechno, tak Vám moc děkuji***