

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Zkušenost rodičů s přechodem jejich dětí na základní školu praktickou

Parent's experience with transition of their children to elementary practical school

**Vedoucí práce:
PhDr. Ida Viktorová. Phd.**

**Vypracoval:
Michal Voldřich**

Praha 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 27. 6. 2013

Michal Voldřich

Poděkování

Chtěl bych poděkovat PhDr. Idě Viktorové PhD. za odborné vedení a cenné připomínky a PhDr. Miroslavu Klusákovi CSc. za inspiraci a pomoc s metodologickou stránkou práce.

Abstrakt

V diplomové práci se zabývám tématem zkušenost rodičů s přestupem jejich dětí na základní školu praktickou. Text rozděluji na část teoretickou a praktickou. V teoretické se zabývám tématy: rodič a dítě s postižením, zkušenost rodičů se speciálním vzdělávacím systémem, vztah ke škole a k poznání. V empirické části prezentuji vlastní výzkum, který se opírá o kvalitativní analýzu polostrukturovaných rozhovorů se třemi matkami, jejichž děti studují nebo studovaly na základní škole praktické. V rozhovorech jsem se soustředil na zkušenost se školní docházkou jejich dítěte. Cílem bylo lepší porozumění zkušenosti rodičů, jejichž dítě přešlo z běžné základní školy a na základní školu praktickou.

Klíčová slova: Základní škola praktická, zkušenost rodičů, dítě s hendikepem, vztah ke škole

Abstract

In my thesis I work with main topic which is: parents experiences with their children transition on elementary practical school. My work is divided on practical and theoretical parts. In theoretical part I deal with these topics: parent of a child with a disability, experience of parents with special education system, relationship with the school and the knowlege. I show my own research in the empirical part of my work. I used qualitative research method semi – structured interview with three mothers whose children are studying or have studied at the practise elementary school. I talked to parents about experience with school attendance of their children. The aim of my thesis was to better understad the experiences of parents whose child went from regular basic school to practical basic school.

Key words: elementary practical school, parents experience, child with handicap, relationship with the school

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| A. Teoretická část | 10 |
| 1. Základní škola praktická | 10 |
| 1.1. Legislativní rámec | 10 |
| 2. Současná situace ZŠ praktické | 12 |
| 3. Rodiče a dítě s postižením | 14 |
| 4. Zkušenost se speciálním vzděláváním | 16 |
| 4.1. Jako v říši divů | 16 |
| 4.2. Kulturní neporozumění a ZŠ praktická jako přijímající instituce, která rozumí | 18 |
| 4.3. Zkušenost žáků s přestupem na ZŠ praktickou | 21 |
| 5. Vztah k poznání a škole | 22 |
| 5.1. Vztah k poznání v konceptu Bernarda Charlota | 22 |
| 5.2. Životní strategie a význam školy v ní | 24 |
| B. Empirická část | 27 |
| 1. Metodologie | 27 |
| 1.1. Výzkumný problém | 27 |
| 2.2. Historie výzkumu | 27 |
| 1.2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky | 28 |
| 1.3. Metody sběru dat | 29 |
| 1.4. Metody analýzy dat | 30 |
| 2. Prezentace dat | 30 |
| 2.1. Stručná kondenzace rozhovorů | 30 |

| | |
|---|----|
| 2.1.1. Paní L..... | 30 |
| 2.1.2. Paní M..... | 31 |
| 2.1.3. Paní S..... | 32 |
| 2.2. Učení | 35 |
| 2.2.1. Paní L..... | 35 |
| 2.2.2. Paní M..... | 39 |
| 2.2.3. Paní S..... | 43 |
| 2.2.4. Shrnutí kapitoly..... | 45 |
| 2. 3. Zástupci institucí – „poradci“ a učitelé | 47 |
| 2.3.1. Paní L. – psychiatrička a autismus a škola | 47 |
| 2.3.2. Paní M. – speciální pedagožka a učitelé ze škol..... | 52 |
| 2.3.3. Paní S. – psychologka a speciální pedagogové..... | 57 |
| 2.3.4. Shrnutí | 61 |
| 2. 4. Žáci a jejich rodiče..... | 63 |
| 2.4.1. Paní L. – problémy se zapojením..... | 63 |
| 2.4.2. Paní M..... | 65 |
| 2.4.3. Paní S..... | 70 |
| 2.4.4. Shrnutí | 73 |
| 2. 5. Zpět k jednotlivým vyprávěním..... | 74 |
| 2.5.1. Paní S. – o překonané kletbě výjimečnosti..... | 75 |
| 2.5.2. Paní M. – vyjití z doby temna..... | 76 |
| 2.5.3. Paní L. - o nalezení spokojenosti | 77 |
| Závěr – shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek..... | 78 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Zkušenost rodičů jako konflikt | 80 |
| Diskuze | 82 |
| Závěr | 89 |
| Seznam použité literatury | 90 |
| Přílohy..... | 93 |
| Přepis rozhovoru s paní L. | 93 |
| Přepis rozhovoru s paní S..... | 118 |
| Přepis rozhovoru s paní M. | 143 |
| Struktura rozhovoru..... | 160 |

Úvod

Před dvěma lety jsem se v rámci bakalářské práce zabýval zkušeností dětí, které zažily přechod na základní školu praktickou. Během zpracovávání této práce jsem si kladl otázku, jak zkušenost s přestupem prožívají další aktéři účastníci se vzdělávání v ZŠ praktické. Nejvíce mě zaujala myšlenka, jak takovou zkušenost prožívají rodiče. Začal jsem uvažovat nad tím, co rodiče prožívají, když jejich dítě přestoupí na školu tohoto typu, co to pro ně znamená, jestli je to zátěž nebo úleva, případně jak se s tím vyrovnávají. Při rozhodování o tématu diplomové práce jsem se rozhodl, že se pokusím zkušenost rodičů zpracovat výzkumně. Pro možnost realizovat rozhovor jsem získal souhlas od tří matek, které byly ochotné podělit se o svou zkušenost s vymezeným tématem. Při samotném rozhovoru ale především následně při analýze dat jsem si uvědomil, že jejich cesta školní docházkou jejich dítěte je naplněná mnoha změnami a zvraty, které mnohdy nakonec znamenají zátěž nejspíš pro celou rodinu. Na svém putování se setkávají s mnoha aktéry, pocházejících z různých institucí, kteří je konfrontují s jinakostí jejich dítěte, pomáhají jim při zvládnutí kladených nároků, nebo naopak způsobují zátěž. Ve všech třech vyprávěních je konec cesty opředený jistou ambivalencí, avšak s tím, že převládá pozitivní zkušenost.

V textu diplomové práce bych chtěl nastínit, jak rodiče vypráví své zkušenosti se školní docházkou jejich dětí. Začínám teoretickou částí, ve které rozebírám několik oblastí dotýkajících se vymezené problematiky. V další části prezentuji vlastní empirický výzkum, ve kterém přibližuji zkušenost rodičů. Následně diskutuji svá zjištění s teoretickými koncepty.

A. Teoretická část

Tuto část textu dělím do čtyř tematických celků. Každý z nich se dotýká tématu zkušenosti rodičů s přestupem jejich dětí na základní školu praktickou. V první kapitole uvádím legislativní rámec ukotvující a stručně ukazují, jaká je současná situace v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že značná část žáků ZŠ praktické má zdravotní postižení, se zabývám v druhé kapitole situací rodičů, kteří mají dítě s postižením. Pokračuji zkušeností rodičů se speciálním vzděláváním a na závěr rozebírám texty některých autorů zabývajících se vztahem k poznání potažmo vztahy rodiny a školy.

1. Základní škola praktická

1.1. Legislativní rámec

Teoretickou část začnu stejně jako v bakalářské práci problematikou základních škol praktických, dřívější terminologií, škol zvláštních. Pro lepší orientaci v tomto textu znovu nastíním poslání základní školy praktické, pro koho je určená a jakým způsobem probíhá zařazení žáků do ZŠ praktické. Zároveň bych rád poukázal na témata, nad kterými se dnes v ČR vede diskuse v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon (z. 561/2004 Sb. ve znění předpisů pozdějších) hovoří o třech skupinách žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Ti jsou dále dělení na žáky *se zdravotním postižením*, které zahrnuje mentální, řečové, zrakové, tělesné, sluchové postižení, vývojové poruchy učení nebo chování. Druhou kategorií je *zdravotní znevýhodnění*, kam spadá oslabení, dlouhodobá nemoc, zdravotní poruchy, které vedou k takovým poruchám učení a chování, že si vyžadují uzpůsobení podmínek pro vzdělávání. Třetí skupinou jsou žáci se *sociálním znevýhodněním*, kam spadají děti z rodin s nízkým sociálně-kulturním statutem, nebo jsou ohroženy sociálně nežádoucími jevy.

Školský zákon garantuje pro žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami** takovou **formu vzdělávání**, které bude respektovat jejich potřeby a možnosti. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se upravuje vyhláška

73/2005 uvádí, že při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je využito *vyrovnávacích* a *podpůrných opatření*. Vyrovnávací opatření jsou určena pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Pro téma této práce jsou důležitá podpůrná opatření, která jsou určena pro žáky se zdravotním postižením. Tato kategorie pak zahrnuje mimo jiné úpravu organizace vzdělávání podle potřeb žáka. Nyní už se blížíme k základním školám praktickým. Totiž žáci se speciálními vzdělávacími potřebami spadající do kategorie zdravotního postižení se mohou vzdělávat formou individuální, či skupinové integrace, nebo **ve škole zřízené přímo pro děti se zdravotním postižením**. V základních školách praktických se pak vyučuje podle rámcového vzdělávacího program základního vzdělávání konkrétně její přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. ZŠ Praktická vzdělává podle plánu, který je utvořen pro žáky s tímto druhem hendikepu, jazykem školského zákona, zdravotního postižení. Ve výjimečných případech mohou být do ZŠ praktické zařazeni i žáci se znevýhodněním a to v případě, že dlouhodobě ve škole selhávají a vyrovnávací opatření v tomto ohledu nestačí. (vyhláška s. 147/2011 Sb.) Švarcová (2006) v této souvislosti uvádí, že základní škola praktická je určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou školsky neúspěšní na podkladě mentálního postižení, nebo neprospívají z jiného důvodu.

Zařazení žáka do ZŠ praktické je možné pouze za dodržení konkrétních podmínek. Tou první je doporučení školského poradenského zařízení, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, které zároveň podá návrh konkrétních podpůrných opatření. Školské poradenské zařízení zároveň musí srozumitelně zákonným zástupcům vysvětlit, jaké jsou další možnosti vzdělávání jejich dítěte. Za třetí je nutný informovaný souhlas zákonného zástupce. (vyhláška s. 147/2011 Sb.)

Poslání ZŠ praktické je podle Švarcové (2006): „*speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit, při respektování jejich individuálních zvláštností a možností*“ (s. 73).

V rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání v příloze upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV LMP) (2005) se hovoří o pojetí a cílech základního vzdělávání. Ty jsou děleny na první a druhý stupeň. Vždy je zohledňována specifická situace jedince s lehkým mentálním postižením. Vzhledem k tomu, že škola navazuje na rodinnou socializaci, je výuka na prvním stupni zaměřená především na adaptaci na nové prostředí a upevňování základních sociálních a hygienických návyků. Při výuce na druhém stupni už je kladen důraz především na osvojování si vědomostí a dovedností, které umožní **zkvalitnění života** ale i **profesní uplatnění**. Při naplnění tohoto cíle je vzhledem k charakteru hendikepu kladen důraz více na praktické dovednosti, komunikační a sociální schopnosti. Prostředek k naplnění tohoto cíle jsou vzdělávací praktiky vycházející jednak z charakteru postižení dítěte a jednak z jeho individuálních charakteristik (Švarcová, 2006, RVP ZV – LMP, 2005). Veškeré snahy školy směřují k **integraci těchto žáků do společnosti**.

Situace žáků, kteří mají určitý druh hendikepu (postižení, znevýhodnění), ztěžuje jejich průchod školní docházkou. Na to pamatuje legislativa, která zdůrazňuje povinnost zprostředkovat žákům možnost, aby co nejvíce naplnili svůj potenciál a zároveň jim otevřít možnost k **pracovnímu uplatnění potažmo integraci do společnosti**.

2. Současná situace ZŠ praktické

Je zajímavé pohlédnout na současnou podobu legislativní úpravy speciálního vzdělávání v kontrastu k situaci před rokem 1989. Michalík (2006) poukazuje na to, že během 20. století došlo k výrazným proměnám v oblasti péče a vzdělávání o lidi s postižením. Do 50. let byla patrná snaha vzdělávat všechny děti i přesto, že tehdejší systém oproti dnešku potýkal s odbornými, společenskými a ekonomickými omezeními. Naopak po druhé světové válce se situace začíná výrazně měnit. Pro tehdejší přístup je charakteristická **segregace**. Zprv bylo typické, že jedinci s postižením byli v podstatě vydělováni od zbytku společnosti. Běžně se stávalo, že jedinec ani jeho rodina neměli moc rozhodovat o tom, zda bude vzděláván v hlavním proudu, či nikoliv. Rodiče neměli žádné pravomoci v

rozhodování o přeřazení jejich dítěte. Po roce 1989 se různé rodičovské spolky snažily umožnit jedincům s postižením to, co jim bylo odpíráno. I přes mnohé obtíže a nejasnosti je zde zřetelná snaha o zajištění možnosti integrace do hlavního vzdělávacího proudu a za dodržení podmínky svobodné volby. (Michalík, 2006)

V tomto ohledu znamená současná podoba vyhlášky č. 147/2011 Sb. výrazný posun. Zařazení do speciálního vzdělávání sice závisí na souhlasu ředitele, ale konečné rozhodnutí je na rodičích.

Po roce 1989 zaznamenáváme ve společnosti výrazný posun od segregace k integraci jedinců s postižením. Kasíková (2011) v předmluvě publikace *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* upozorňuje na význam tématu rovných vzdělávacích příležitostí. Vyspělé země se v rámci tvorby vzdělávacích politik snaží o zpřístupnění možnosti vzdělání bez ohledu na společenský, či kulturní původ (s. 9). Jinými slovy, zásadní otázkou, která se v současné době řeší je, jak změnit systém, či samotnou školu tak, aby nikoho nediskriminovala na jeho cestě k získání vzdělání. Jak se ukazuje, snaha o zpřístupnění vzdělání co možná nejvíce skupinám se promítá i do oblasti speciálního vzdělávání. Dokonce můžeme pozorovat snahu o inkluzivní vzdělávání. Hájková se Strnadovou (2010) říkají, že dnes už je natolik samozřejmá možnost vzdělávat jedince s postižením na běžné škole, že zásadní otázkou je „*jak to umožnit*“ (s. 7). Důležitým momentem, který akcentuje inkluzi, jako požadavek směrem ke vzdělávacímu systému je odsouzení České republiky ve věci D. H. a ostatní vs. ČR v roce 2007 (Rozsudek D. H. proti České republice). Soud nakonec uznává poměrem 13 hlasů proti 4, že 18 romských dětí bylo neoprávněně umístěno do tehdy ještě zvláštních škol (Amnesty international, 2010, Rozsudek D. H. proti České republice). Tento krok mezinárodního soudu nakonec vede i k „*systémovému posílení inkluzivních trendů, zejména s ohledem na sociálně znevýhodněné trendy*“ (Janebová, Habart, s. 193).

Oblast vzdělávání prošla od druhé poloviny 20. století, kdy byla pro vzdělávání charakteristická segregace, do období po roce 1989 výraznou proměnou s cílem umožnit integraci jedincům se speciálními vzdělávacími

potřebami a napravit tak škody na nich napáchané (Michalík, 2006). Ve světle této perspektivy se mi zdá, že Štrasburský rozsudek „ohrozil“ to, co bylo na poli speciálního vzdělávání tak pracně vybudováno.

V roce 2010 vzniká Asociace speciálních pedagogů České republiky. Na jejich stránkách je možné nalézt otevřený dopis dvou ředitelů základních škol praktických ministryni Kopicové ze dne 19. ledna 2010. V něm se vymezují vůči současné tendenci vzdělávat děti v hlavním vzdělávacím proudu. Reagují na výzvu ministryně, aby ředitelé škol hlídali, zda jsou do speciálních škol zařazováni pouze žáci s mentálním postižením. Podle ředitelů se jedná o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zároveň ujišťují, že žáci romského původu nejsou přijímáni na základě svého etnického původu. Žáci, kteří jsou zařazeni do ZŠ praktické, skutečně v běžné škole selhávají a potřebují speciální přístup. V případě, že je dítě přijato do této formy vzdělávání, je to na základě poradenského procesu a především souhlasu rodičů. Snahy ministerstva vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami pak ohrožují nejen vzdělávací systém ale především samotné děti. Totiž přednostní vzdělávání těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu povede k segregaci. (Svoboda, Vitek, 2010)

Otevřený dopis ministryni otevírá otázku, zda je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vždy vhodnou formou vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Upozorňují na to, že vzdělávání těchto žáků v běžné škole může mít negativní dopad především pro samotné děti.

Vzdělávací systém prošel jako celek výraznými proměnami. Současný světový trend o proměnu systému tak, aby umožnil vzdělávání co nejvíce skupinám, se promítá i do oblasti speciálního vzdělávání. Kladu si otázku, zda vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu je vždy skutečnou cestou k integraci jedinců s hendikepem do společnosti.

3. Rodiče a dítě s postižením

Vágnerová (1998) se zabývá tím, jak rodiče reagují a následně se vyrovnávají s tím, že jejich dítě má určité postižení. Doba, kdy jsou s touto situací konfrontováni, je označována jako **krize rodičovské identity**.

Představy rodičů o budoucnosti jejich dítěte jsou náhle nejisté a ocitají se v ohrožení. Ve svém důsledku se mění očekávání ve vztahu k dítěti, která významně ovlivňují jeho další vývoj. Podle toho, jakým způsobem se rodičům daří přijmout fakt, že jejich dítě má určitý hendikep, se odvíjí i to, jakým způsobem budou k dítěti přistupovat. Do procesu vyrovnávání se zasahují ego-obranné mechanismy. Různá forma psychických obran jedinci totiž umožňuje zachovat si **psychickou rovnováhu**. Vágnerová poukazuje na podobnost s konceptem Kübler-Rossové, popisující reakci na závažné onemocnění (1999). Myslím si, že nemá význam se podrobně zabývat jednotlivými fázemi. Důležité je, kam míří cesta vyrovnávání se s touto situací a jaká úskalí při tom mohou člověka potkat.

Jak už bylo řečeno, budoucnost dítěte a jeho rodiny, přesněji představa o ní je ohrožena (Vágnerová, Strnadová, Krejčovská, 2009). Rodiče se pak v ideálním případě s touto náročnou situací začnou vyrovnávat a **přijímají dítěte i s jeho hendikepem**, což ovlivňuje i jejich působení na potomka. A dokážou lépe vnímat jeho možnosti a limity. Významnou úlohu má v tomto procesu **odborná pomoc**, která rodičům umožňuje poznat a přijmout dítě s jeho hendikepem a tak znovu utvořit nový cíl, který teď bude odpovídat jeho reálným možnostem. (Vágnerová, 1999)

Vyrovnávání rodičů s hendikepem jejich dítěte je kromě psychických obran ovlivňováno mnoha faktory. Jedním z nich je doba, kdy se rodiče o postižení svého dítěte dozvídají později. Taková situace totiž rodiče neohrožuje stejným způsobem, jako když se narodí dítě s postižením, které je hned zřetelné. Rodiče zažívají určité období, během kterého mohou získat pocit své normality. Později získaný hendikep je chápán spíše jako neštěstí a je lépe akceptován i širší společností. Situace pozdější manifestace, či vzniku postižení, je pak jiná, než když se dítě s hendikepem už narodí. V takovém případě se častěji objevuje tendence nalézt viníka. Jím může být jeden z rodičů ale i někdo vnější. Vrozené postižení navozuje i něco tajemného, neboť je nejisté, kde se skutečná příčina vzala. (Vágnerová, 1999)

4. Zkušenost se speciálním vzděláváním

4.1. Jako v říši divů

Zajímavou studii nabízí americká autorka Valle (2011), která se zabývá zkušeností rodičů se speciálním vzdělávacím systémem. Při analýze rozhovorů s matkami dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z narativní psychologie. Je důležité ještě dodat, že v roce 1975 byl v USA přijatý zákon, který garantuje dětem s hendikepem možnost vstupu do hlavního vzdělávacího proudu. (Valle, 2011)

Informátorky výzkumu byly matky, jejichž dítě mělo speciální vzdělávací potřeby. Výběr matek autorka odůvodňuje tím, že komunikují se školou častěji, než otcové. Mimo to přichází s poznatkem, že být rodičem dítěte s postižením se nevyhnutelně proplétá s „**představou ideální matky**“, což považuje za **kulturní konstrukt**. Na základě analýzy rozhovorů s 15 matkami, přichází na to, že je možné všimnout si podobnosti s **archetypálními příběhy o tzv. vzpírajícím se hrdinovi** („reluctant hero“). Co je pro takový příběh typické? Obyčejný člověk, který se ocitne v neobvyklé situaci a po čase, kdy pochybuje o svých schopnostech, začne přebírat kontrolu a získávat autonomii. Valle využívá pro ilustraci klasickou pohádku Alenka v říši divů. Chápe ji jako metaforu znázorňující zkušenost matek dětí s poruchami učení. Příběh začíná „pádem do králičí nory“, což je první krok do jiného světa. „Pád do králičí nory“ („down the rabbit hole“) se v americké pop kultuře používá k označení situace, kdy věci „okolo“ nedávají jasný smysl. Příběh Alenky začíná počátečním zmatením a následnou snahou se v „jiném světě“ zorientovat a vzít situaci do vlastních rukou. Na této cestě se setkává s různými problémy, kdy se z nich nemůže vymotat, nebo okolí nechce akceptovat její snahu. V případě Alenky to je královna, která jí brání v získání autonomie. Celý příběh končí probuzením ze snu. **Vyprávění matek** začínají ve chvíli, kdy se dozvídají o jinakosti svého dítěte, což je období spojené se zmatením a vstupem do „jiného světa“, stejně jako u Alenky, když spadne do králičí nory. V této situaci se snaží zorientovat a snaží se **pomoci** svým dětem. Snaží se zvrátit školní výsledky, které jejich dítě dosahuje. Ve vyprávěních matek je možné pozorovat cosi jako **krizí identity matky**. Jejich mateřství má jinou podobu,

než jaký je jeho běžný kulturní obraz. Matky jsou konfrontovány s pocitem, že nedokážou „ochránit“ své děti a v důsledku toho se objevují pocity „*viny, hanby a selhání*“ (s. 185). **Setkání se speciálním vzdělávacím systémem** přináší další zmatek. Matky nerozumí tomu, co jim škola nabízí a co se děje ve vzdělávání s jejich dětmi. V určitém momentě se snaží převzít kontrolu nad svou situací a začnou si budovat jistou autonomii v tomto „cizím světě“. Na to odborníci reagují podobně jako královna a nechtějí takovou změnu akceptovat. Projevuje se to tím, že nechtějí brát rodiče jako rovnocenné partnery při vytváření individuálních plánů pro jejich děti i přesto, že je spolupráce deklarována v zákoně. Na rozdíl od Alenky se však matky neprobudí, ale musejí ve své cestě pokračovat. (Valle, 2011)

Valle nabízí odlišný pohled, než Vágnerová. Jednak je důležité to, že každá z autorek se soustředí na jinou oblast zkušenosti rodičů. Vágnerová se zabývá spíše psychodynamickým rozměrem, kdežto Valle akcentuje především speciální vzdělávací potřeby. I tak můžeme pozorovat jisté podobnosti. V obou konceptech se objevuje krize identity, která je spojená se zjištěním jinakosti dítěte. U Vágnerové je podmíněná narušením představ o budoucnosti dítěte a rodiny u Valle se do ohrožení dostává schopnost ochránit dítěte, která je s mateřstvím kulturně spojená. Co je pro tyto koncepty společné? V obou případech autorky hovoří o **narušení obvyklé představy rodičovství a změně obrazu dítěte**. Valle, vzhledem ke své profesi, se dále soustředí na zkušenost rodičů se vzdělávacím systémem. Pro tu je typická určitá snaha a aktivita v rámci zapojení do školního vzdělávání jejich dítěte. Ta je nejdříve charakterizována snahou o zvrácení toho, jakých výsledků dítě ve škole dosahuje. Při kontaktu s odborníky, kteří se obtížemi tohoto druhu zabývají, dochází ke zmatení a dezorientaci. Rodiče **nerozumí** světu, do kterého se dostali, nicméně se nepoddávají a dále jsou aktivní a snaží se převzít autonomii. Snahy naráží na samotné odborníky, kteří jakoby znemožňovali, aby matky byly pány své situace.

4.2. Kulturní neporozumění a ZŠ praktická jako přijímající instituce, která rozumí

Autoři Doubek, Bittnerová a Levínská (2011) se zabývají otázkou přístupu ke vzdělávání minorit ve vyloučených lokalitách. Přímou se zabývají zkušeností romských informátorů se školou. Autoři poukazují na to, že romské děti tvoří velké procento žáků základní školy praktické. Přestup na ZŠ praktickou je něco, co se ve zkušenosti rodičů i dětí objevuje. Jak ukážu v empirické části a především v diskusi, je možné pozorovat zajímavé podobnosti s daty, která jsem získal od informátorek mého výzkumu.

Snaha státu o zpřístupnění vzdělání co nejširšímu okruhu lidí naráží často na problém **kulturního konfliktu**. Ten je chápán jako na sebe vrstvení se neporozumění mezi „neromskou“ majoritou a „romskou“ minoritou (Doubek, s. 92). Kultura v sobě nese určité významy, které umožňují interpretovat okolní jevy a sebe samého (Bittnerová, Doubek, Levínská, s. 42)

V kulturním konfliktu je možné spatřit tři zdroje. Prvním je **absence kompetencí**, jejíž původ je možné spatřit v nedostatku společné zkušenosti mezi majoritou a minoritou. Jedinci z minority často nemají zažité některé pro majoritu běžné vzorce, což jim znemožňuje být úspěšný v různých životních situacích. Ze strany majority je pak jednání Romů chápáno jako *hloupost, nespolehlivost, či arogance*, což je pochopeno jako cosi kulturně typického. Druhým zdrojem jsou **diference v kulturně podmíněném užívání těla**. Odlišný způsob zacházení s tělem má svůj původ v rodinné výchově, ne v odlišném temperamentu. V této oblasti se autoři u romských informátorů setkávají s obtížemi týkající se *vytrvalosti, odložení žádosti, či reakcí*, či tendence řešit situaci sporu brachiálně. Odlišný způsob zacházení s tělem je ze strany majority interpretován jako *lenost, náruživost odlišný temperament*. Třetím zdrojem je **distanciace**. Charakteristické je zde vymezování se vůči jiným Romům avšak v diskursu majority. To vůči čemu se zde jedinci vymezují, nějak souvisí s tím, jak na ně pohlíží majorita. Autoři poukazují na modus *„nechceme být tím, za co nás mají, nebo mají tendenci mít“* (Bittnerová, Doubek, Levínská, s. 44).

Jednotlivé zdroje se promítají do zkušenosti se vzděláváním. Samotná školní docházka je pak silně zatížená především otázkou disciplinace těla, která se promítá do jednotlivých oblastí školního života a která je odlišná u minority a majority (Levínská, 2011). Očima aktérů je rozdíl mezi běžnou ZŠ a praktickou interpretován z hlediska jednotlivých oblastí, které jsou spjaty se školními situacemi. Významným momentem je otázka **tempa**. To je na základní škole příliš rychlé a je důvodem přestupu na ZŠ praktickou, kde jedinci najednou začínají stíhat. Zajímavé je, jak jsou kategorizováni **učitelé**, kteří jsou úzce spjati s **hodnocením**. Ti se dělí na ty **hodné**, kteří se dítěti věnují a zastávají se ho v situacích, kdy se mu děje nějaké příkoří, **zlé**, jejichž jednání je chápáno jako osobní útok na ně jako na Romy a **chvilkové**, u kterých se různě prolínají obě předešlé kategorie. Zde jsou poměrně silně patrné zdroje nedostatek kompetencí a odlišnosti v zacházení s tělem, neboť běžná škola, prostřednictvím učitelů vyžaduje určitou disciplinaci např. sezení v lavicích. Požadavky kladené učitelem jsou tedy odlišné od toho, jak probíhá výchova v tomto směru v rodině. Řád vyžadovaný školou je z hlediska romských aktérů často interpretován jako výraz osobních útoků. Stranou nyní ponechám kategorii komunikace. Běžná základní škola je v tomto ohledu spíše neznámým prostředím, kam příliš příbuzných, či známých nechodí. Naopak ZŠ praktická je známá, neboť většina blízkých ji navštěvovala (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011, Levínská, 2011).

Přestup na ZŠ praktickou autoři výzkumu ve vyloučených lokalitách chápou ve svém důsledku jako nedobrovolný, neboť mu předchází „*stigmatizace, nerespektování, odmítnutí a ponížení*“ (Levínská, s. 250) na běžné ZŠ vycházející ze vzájemného nepochopení. I když jsou si rodiče vědomi toho, že studium jejich dětí zde není zcela v pořádku, v mnohém to s sebou přináší pozitiva. Základní škola praktická je místem s pomalejším tempem, hodnými, tím pádem chápajícími učiteli, kteří dítě přijímají a dávají mu možnost zažít to, co zde zažila většina jeho blízkých, úspěch. I když je přestup do této instituce v podstatě negativním důsledkem kulturního konfliktu, je prostorem, který umožňuje zážitek *pochopení, přijetí* toho, co normální škola nechápala (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

Studie provedená těmito autory přináší mnoho zajímavých poznatků vzhledem k tématu mé diplomové práce a informátorkám, se kterými jsem realizoval rozhovory. Jak se ukazuje, ZŠ praktická je pro řadu romských informátorů místem, které nabízí přijetí a zážitek úspěchu poté, co na běžné škole zažívali mnoho negativního. Právě obraz základní školy praktické, jak ho vykreslují Romové, je velice zajímavý poznatek vzhledem k výsledkům, která ukazují v empirické části ale i k datům získaným před dvěma lety, která prezentuji v následující kapitole. Kromě zkušenosti se ZŠ praktickou, jakožto přijímající institucí se pokusím diskutovat i samotný koncept kulturního konfliktu. Autoři ukazují, že často dochází k nepochopení mezi majoritou a minoritou. Dvě z informátorek mého výzkumu by bylo možné brát jako zástupkyně neromské majority. Jejich situace je však něčím výjimečná, neboť se stávají součástí typu školy, která je spojována především s romskými žáky. Neromští rodiče se tak dostávají do zvláštní situace, kdy mají s těmi romskými něco společného, ale zároveň se cítí být odlišní. K tomu se ale dostanu až v empirické části a především v diskuzi. Nyní přistoupím ke srovnání výzkumu Valle se studií Doubka, Levínské, Bittnerové.

I přes rozdíly obou výzkumů spočívající v dobovém, socio-kulturním kontextu a především v informátorech, je možné nalézt jistou podobnost. Jak u romských rodin, tak u amerických matek dětí se speciálními vzdělávacími potřebami autoři pozorují nedorozumění směrem k odborníkům. Romské rodiny často nerozumí, tomu, co po nich škola chce a mají tendenci to chápat jako osobní útok. Škola, tedy zástupce státu, je romským rodinám v mnohém nesrozumitelná. Dalo by se říci, že zážitek *cítit se jako v říši divů*, je typický i pro rodiny romských informátorů, neboť se ocitají v prostředí, které v kontextu jejich vlastního interpretačního rámce moc nedává smysl. Podobně tak tomu je u matek z americké studie. Jejich pocit zmatení nastává v souvislosti se zjištěním hendikepu u svého dítěte. Rodiče se náhle setkávají s odborníky, kteří jsou pro rodiče nesrozumitelní a znemožňují jim nabití autonomie. Pocit zmatení u romských rodin a amerických informátorek, nastává při setkání s institucemi, potažmo s jejich zástupci, kteří jsou nesrozumitelní. Rozdíl spočívá v kontextu. Ve výzkumu

Valle padají rodiče do říše divů, k odborníkům na speciální vzdělávání, v důsledku hendikepu jejich dítěte. Romové se ocitají v cizím světě automaticky při nástupu do běžné základní školy a pochopení se jim dostává naopak až v systému speciálního vzdělávání.

Nesrozumitelnost světa, se kterým se obě skupiny informátorů a informátorek potýkají, je zajímavý moment vzhledem ke zjištění prezentovaným v empirickém výzkumu. Z rozhovorů, které jsem realizoval s matkami, vyplývá, že se také dostávají do situace, která by potenciálně mohla znamenat uvržení do záhadného světa plného nepochopení. Nicméně se tak nakonec neděje. Čím to je? Co je ve zkušenosti matek odlišné? K tomu se dostanu v empirické části a v diskuzi.

4.3. Zkušenost žáků s přestupem na ZŠ praktickou

Studie, kterou realizovali výše zmínění autoři, nabízí velice zajímavý pohled na problematiku vzdělávání ve vyloučených lokalitách. Vzhledem k vysokému procentuálnímu zastoupení romských žáků na základních školách praktických (Levínská, 2011), nabízí tato studie zajímavý pohled na problematiku přestupu na základní školu praktickou. Ukazuje se, že základní škola znamená i přes zmíněná negativa mnoho pozitivního. Společným jmenovatelem pro to dobré na ZŠ praktické je přijetí a zážitek úspěchu.

Při četbě tohoto textu jsem uvědomoval, že podobné kategorie se objevovali i u informátorů - žáků základní školy praktické, se kterými jsem hovořil v rámci bakalářského výzkumu (Voldřich, 2011). Jako významné se ukázaly kategorie **vztahů**, **učení** a **učitelů**. I když informátoři nebyli romského původu, jejich zkušenost byla v mnohém podobná. Z hlediska vztahů byla výrazným motivem potřeba zažívat pozitivní vztahy, přesněji řečeno být součástí skupiny, což je charakteristické především pro zkušenost se ZŠ praktickou. Do oblasti učení zasahovala významně kategorie tempa a tlaku ze strany školy na zvládnutí učiva. Rychlé tempo „běžné“ ZŠ bylo spojeno s neúspěchem a naopak na ZŠ praktické bylo tempo pomalejší a žáci zažívali úspěch. Odpovědnost za neúspěch pak byla přisuzována učitelům. Učitelé byli zároveň těmi, kteří byli ochotní, či neochotní sdílet

problémy, pomoci při nezvládnání učiva nebo být lhostejní. Pro základní školu byla přítomnost chápajících a pomáhajících učitelů charakteristická.

Znovu se dostáváme k tomu, jaký obraz základní školy praktické je utvářen. Jak je vidět, tak ve zkušenosti pěti neromských chlapů je možné pozorovat jisté podobnosti s tím, co prezentují Doubek, Levínská, Bittnerová. Zkušenost se základní školou je opředena negativní zkušeností, pro kterou je možné najít společného jmenovatele neúspěch a nepřijetí. Naopak ZŠ praktická znamená v pozitivní obrat, který je charakteristický zážitkem toho úspěchu a přijetí. To souvisí jednak se spolužáky ale především s aktéry zastupujícími instituci školy. Ti dokážou daleko lépe pochopit. Jistě zde jsou rozdíly v povaze jednotlivých obtíží a pozadí zkušenosti romských rodin a neromských žáků. Nicméně společná charakteristika v podobě přijetí a úspěchu možná naznačuje, že právě tyto kategorie jsou nějak spjaty především z institucí základní školy praktické.

5. Vztah k poznání a škole

Téma diplomové práce v sobě zahrnuje kategorii zkušenosti se školou. Vzhledem k povaze dat, která jsem získal, se nebudu soustředit na příčiny školního úspěchu nebo kognitivní dovednosti, i když se těchto témat okrajově dotknu. Na úspěšnost se podívám z hlediska jeho významu v životě jedince. K tomu poslouží koncepty Charlota nebo Katriňáka.

5.1. Vztah k poznání v konceptu Bernarda Charlota

I když ne explicitně, tak jistou podobu kulturního konfliktu, chápanou jako nedorozumění, je možné pozorovat i v práci **Bernarda Charlota** (1991) francouzského psychologa. Ten poukazuje na to, že děti lidových vrstev selhávají ve škole daleko častěji než buržoazie. Kategorie, která se podílí na neúspěchu, je **vztah k poznání a očekávaný vztah k poznání ukrytý v pedagogické metodě**. Ta totiž počítá spíše se vztahem k poznání buržoazie, což diskvalifikuje rodiny lidových vrstev. Žák se totiž vždy staví do určité pozice ve vztahu k poznání. Těmi pozicemi jsou: sociální, institucionální, kulturní, osobní. Samotný vztah k poznání Charlot definuje jako: „*souhrn představ, očekávání a soudů /hodnocení/, které se týkají jak*

smyslu, tak společenské funkce poznání a školy, vyučovacího předmětu, situace učení a sebe samého“ (s. 133). Jde tedy o to, že do procesu učení vstupuje i právě to, jaký význam má pro jedince poznání, škola a úspěch v ní. Tím, kdo má ony soudy, očekávání, hledá smysl poznání a hodnotí sebe sama, není žák, který do školy vstupuje jako tabula rasa, ale je jím dítě, které si vztah k poznání utváří ještě před samotným vstupem do školy. Zde hraje důležitou roli sociální faktor především sociální a kulturní prostředí dítěte. Rodina, která je součástí jistého sociálního a kulturního okruhu má očekávání a představy o vzdělání a úspěšnosti svého dítěte. Tyto představy a očekávání jsou „interiorizovány a sdíleny“ i dětmi. Z toho vyplývá, že osobní vztah k poznání dítěte se utváří v rámci určitého společenství. Do vztahu k poznání se promítá to, jak jedinec vnímá postavení své „sociální vrstvy a zároveň svého sociálního osudu“ (s. 135). Dá se říci, že dítě získává ještě před zahájením školní docházky určitou mapu o tom, co je pro něj jako člověka náležitým do určité sociální skupiny ve vztahu ke škole běžné, co se od něj očekává, co se mu bude hodit, jaké má vůbec šance a co se stane, když to nevyjde. To všechno ve vztahu k poznání, škole a úspěchu. Vztah k poznání se utváří jinak v případě tzv. lidových vrstev a jinak v případě buržoazie. Je možné sledovat odlišná očekávání lidových vrstev a buržoazie. V případě lidových vrstev je neúspěch běžným jevem, normou ale úspěch je nadějí. U dětí buržoazie to je poněkud jinak. Úspěch je normou a neúspěch je pád.

Samotný neúspěch je pak způsoben rozdílem mezi tím jaký je skutečný vztah k poznání neúspěšných dětí a jaký je vztah k poznání předpokládá pedagogická metoda. Ta počítá spíše se vztahem k poznání typickým pro buržoazii, což svým způsobem diskvalifikuje lidové vrstvy (Charlot, 1991).

Podobně jako u Doubka, Bittnerové, Levínské je možné i u Charlota pozorovat cosi jako kulturní konflikt, chápaný jako neporozumění. Jak u rodin z vyloučených lokalit, tak u dětí lidových vrstev vstupuje do školního neúspěchu rodinná socializace. Škola však předpokládá jinou formu rodinné socializace. V práci Charlota se jedná o rozdíl v předpokládaném a reálném vztahu k poznání, u trojice českých autorů jsou to tři zdroje, na kterých je

vyskládáno nedorozumění, přičemž ve vztahu ke školnímu neúspěchu je zásadní odlišnost v disciplinaci těla. Princip je podobný. V rodině získávám určitou představu o tom, co je běžné a snad i co je obvyklé a správné. Moje představa, kterou získávám ve svém sociálním prostředí, se liší od toho, co je po mě ve škole vyžadováno. Pro empirickou část a diskuzi, je spíše než kulturní konflikt, zajímavý koncept vztahu k poznání, který si jedinec utváří před vstupem do školy a že zahrnuje a význam, jaký pro mě škola má, z hlediska jeho obvyklého příběhu.

5.2. Životní strategie a význam školy v ní

Zajímavý pohled na problematiku vztahu školy nabízí Katrňák, který se ve svém výzkumu zabýval otázkou vzdělanostní reprodukce, chápanou jako *stabilitu sociálního postavení v čase*. Otázkou je, jakými prostředky k tomu dochází. Ukazuje se, že děti z lépe sociálně situovaných rodin budou v budoucnu pravděpodobně žít podobným způsobem, jako jejich rodiče a naopak ti, co jsou na tom sociálně hůře, budou mít pravděpodobně podobné postavení, jako jejich rodiče. Jedná se pak především o rodiny vysokoškoláku a dělníků. Podobně jako Charlot poukazuje na to, že jsou zde sociální skupiny, které jsou ve škole neúspěšné častěji. Tím se dostáváme už k tomu, co nás zajímá. **Vztah ke škole** u rodičů dělníků charakterizuje jako **volný**. I když škola není součástí jejich identity, neznamená to, že by na školu plně rezignovali. Postoj dělnických rodičů ke školní docházce svých dětí připodobňuje k **volně plovoucí zátce**. To se projevuje v přístupu rodičů k *domácí přípravě*. Ti nechávají školní povinnosti v podstatě na samotných dětech. Učení jim nezprostředkovávají, nejsou jim průvodci. S malými dětmi se jejich matky učí, ale omezují to, na to nejdůležitější. Později se jejich aktivita redukuje na kontrolu známek. Nechtějí od svých dětí nadprůměrné výkony. Stačí jim, když budou průměrné. *Školní úspěch totiž není součástí jejich identity* a není zdrojem jejich sebevědomí. Důležitá je spokojenost jejich dítěte, proto je do učení nenutí. To se promítá i do výběru další dráhy dítěte. Do té rodiče nezasahují, neboť předpokládají, že si tak dítě vybere školu, která ho bude bavit. To, jak rodiče zpracovávají vyprávění o škole, přesněji jaký je jejich vztah ke škole, nahlíží jako životní strategii. Pro rodiny dělníků je charakteristická tzv. **materiální strategie**.

Škola a vzdělání je důležitá do té míry, aby jí děti prošly a mohly si zvolit školu, která je bude bavit, obvykle učební obor. Ten umožní získat zaměstnání a výdělek peněz, které dle Katrňáka reprezentují materiální stránku života. (Katrňák, 2004)

Naproti tomu u vysokoškoláků definuje **soudržný vztah ke škole**. Školní úspěch je součástí identity, což implikuje i jejich přístup ke školním povinnostem svých dětí. Otázka oblíbenosti předmětu není důvodem pro to, aby se jejich děti na výuku nepřipravovaly. V situaci, kdy nastane obtíž v podobě špatné známky, rodiče to interpretují jako otázku domácí přípravy. Pakliže se dítě bude připravovat na výuku, bude úspěšné. To je cestou k získání dobrého společenského postavení. Z přístupu rodičů je patrné, že vzdělání svých dětí neopouštějí náhodě a aktivně se podílí na tom, zda dítě prospívá, či nikoliv. I když dítě některý z předmětů nebaví, neznamená to, že by na něj mělo rezignovat. S rodinami dělníků se shodují v tom, že spokojenost ve vztahu k zaměstnání je důležitá, nicméně oni mu tu cestu zprostředkovávají a provádí ho. Budují v něm zájem o školu. Soudržný vztah ke škole pak interpretuje jako **statusovou životní strategii**. Úspěch ve škole a získání vysokoškolského vzdělání jsou brány jako cesta k získání dobrého společenského postavení. Vzdělání pak můžeme chápat jako určitý statkový symbol. (Katrňák, 2004)

Oba autoři Charlot i Katrňák ukazují, že význam školy v životě jedince, potažmo rodiny, vzniká na pozadí příslušnosti k určité sociální skupině. Jistě bychom při podrobnější analýze našli rozdíly v tom, na základě jakých kritérií jsou skupiny děleny. To ale z hlediska tohoto textu není tolik podstatné. Důležité je, že vysokoškoláci s buržoazií podobně zvyznamňují úspěch, stejně tak i dělníci a lidové vrstvy. Katrňák hovoří o životní strategii, Charlot o běžném osudu. V obou případech můžeme pozorovat, že význam školy je posuzován z hlediska budoucnosti, nebo lépe představy o budoucnosti. U rodin vysokoškoláků a buržoazie je úspěch součástí jakéhosi běžného příběhu. Otázkou je, co by se stalo, kdyby děti z těchto rodin selhaly. Charlot říká, že by to znamenalo pád, Katrňák pozoruje, že v takových situacích rodina vnímá příčinu v domácí přípravě, jejíž intenzita se náhle zvýší. Naopak dělníci a lidové vrstvy s úspěchem

příliš nepočítají. Zajímavé je, že i když úspěch ve škole nemá z hlediska dalšího směřování takový význam, existuje u českých dělníků předpoklad, že školou projdou. Jinak tomu je u lidových vrstev, neboť přestup na obdobu zvláštní školy nemá v tehdejší Francii takový význam, jako v ČR (Charlot, 1991).

Na problematiku vztahu k poznání a ke škole, ovlivnění prací Charlota, se dívají i Štech a Viktorová (2001). Hovoří o tzv. **projektech** (Viktorová, 2001). Ty vytváří samotní rodiče, kteří mají představy o budoucnosti svého dítěte. Projekt není statický, ale naopak má svou dynamiku. V jakési podobě existuje již před samotným narozením dítěte. **Dynamika** poukazuje na to, že podoba představy studiu není pevně daná, ale může se pod vlivem různých událostí proměňovat. Takovou událostí je vstup dítěte do školy, která svým působením výrazně zasahuje do života rodiny, což se děje hlavně skrz **hodnocení**. Škola hodnotí dítě z hlediska jeho *schopností, dovedností a chování*. Hodnoceno je sice dítě, ale s ním v podstatě i rodič, čímž výrazně hodnocení vstupuje do života rodiny. V důsledku toho mezi rodinou a školou vznikají třecí plochy. Přesto rodiče přijímají kulturu školy a její charakteristiky. Proč? Viktorová (2001) uvádí, že škola je rodiči přijímána především pro své atributy, jako je „*řád, autorita disciplína*“ (s. 153). Škola je instancí, která brání rozvoji toho, co se může objevit v případě nezdařené socializace – „*neřádu, anarchie, zla*“ (s. 153). **Riziko rozvrácení** v podstatě ospravedlňuje a snad až vyžaduje onu tuhost a rigiditu, která může být na jednu stranu škole vytýkána, ale která má zároveň svůj nezastupitelný úkol. (Viktorová, 2001)

Zde je prezentován vztah ke škole v nové perspektivě. Již jsme hovořili o tom, že škola hraje určitou roli z hlediska budoucnosti, je jakýmsi prostředkem k dosažení cílů. Cíle vznikají na určitém sociálním pozadí, neboť můžeme pozorovat podobnosti u různých sociálních skupin. Viktorová pak poukazuje na určitou dynamiku, neboť cíle se v průběhu života rodiny mění pod vlivem různých událostí. Je zde ale i další rovina. Jednak se zde otevírá téma distribuce odpovědnosti, neboť hodnocení dítěte zahrnuje i jeho rodinu, ale je zde i něco co bazálního, co se v rámci socializace řeší, čímž je udržení řádu a zabránění ne-řádu.

Na začátku teoretické části jsem uvedl, že postupně rozeberu jednotlivá témata, která nějak souvisí s tématem diplomové práce. Otázkou je, jak se jednotlivá projeví ve vyprávění a jak budou zapracována společně do zkušenosti. Vágnerová (1999) poukazuje na to, že zjištění postižení u svého dítěte znamená krizi, která souvisí především s narušením představ o svém dítěti. Jak se ukazuje v kapitole o vztahu k poznání, škola se promítá do uvažování o budoucnosti svého dítěte. Jak ovlivní postižení dítěte vztah ke škole a naopak, jak škola ovlivní úvahy o budoucnosti svého dítěte? Data získaná z rozhovorů umožňují tyto otázky prozkoumat. Text Viktorové (2001) mě vedl k úvaze, na kterou patrně nebudu schopný odpovědět. Kromě toho, že škola hraje důležitou roli v budoucnosti dítěte, tak je možné nalézt i další roviny významu školy, možná poněkud hlubší. Škola totiž zabraňuje rozvrácení, anarchii ale hlavně zlu, které je v každém z nás (Viktorová, s. 153). Znamená to, že je nám něco takového přirozené? Patrně ano. Jak do procesu během kterého škola brání čemusi v nás, vstupuje hendikep? Co by znamenalo, kdyby školní socializace neproběhla úspěšně? Jsou tomuto riziku vystaveny více rodiny, kde je dítě s postižením? Získaná data patrně neumožní na tyto otázky plně odpovědět, nicméně si myslím, že stojí za to o nich mluvit, protože otevírají další roviny, které ve zkušenosti rodičů, možná implicitně jsou.

B. Empirická část

1. Metodologie

1.1. Výzkumný problém

V samotném výzkumu se soustředím na zkušenost rodičů s přestupem jejich dětí na základní školu praktickou. Zajímá mě, co rodiče prožívali v souvislosti se školní docházkou jejich dítěte.

2.2. Historie výzkumu

Tématem přestupu na základní školu praktickou jsem se zabýval již v rámci bakalářské práce. Tehdy jsem se zajímal o zkušenost dětí, které zažily přestup na základní školu praktickou. Samotný výzkum proběhl na

půdě jedné školy praktické v Praze, která mi zprostředkovala kontakt na rodiče.

Na podzim roku 2012, o rok a půl po odevzdání bakalářské práce, jsem se znovu spojil s mně známou základní školou praktickou. Mým záměrem bylo požádat pana ředitele, zda by mi škola znovu nepomohla kontaktovat potenciální informátory, tedy rodiče, jejichž děti přešly na základní školu praktickou. Přes pana ředitele jsem kontaktoval rodiče prostřednictvím krátkého dopisu, ve kterém stručně vysvětluji cíle výzkumu a žádám je o spolupráci. Tři z rodičů vrátili dopis s uvedeným kontaktem. Zkontaktoval jsem se s rodiči těchto dětí a v průběhu prosince 2012 a ledna 2013, jsem se s rodiči sešel, získal od nich informovaný souhlas a realizoval rozhovory.

Od samého počátku výzkumu, snad i díky předchozí zkušenosti s daným tématem, jsem se potýkal s myšlenkou, že se chystám zabývat tématem, které je velice citlivé a to hned ze dvou důvodů. Jednak jsem předpokládal, že samotný fakt přestupu znamená obtížnou situaci v životě rodiče, kterou musí nějak zpracovat. Druhým důvodem je současná situace v oblasti speciálního školství (viz teorie). V tomto ohledu se mi zdálo, že pracovníci školy mají obavy o budoucí podobu speciálního vzdělávání. Zároveň jsem měl pocit, že je v této oblasti zvýšená citlivost kvůli přerazování do základních škol praktických.

S vědomím těchto souvislostí jsem vstupoval do prostředí základní školy praktické a následně realizoval a analyzoval rozhovory, což mohlo následně ovlivnit proces sběru.

1.2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je **lepší porozumění zkušenosti rodičů, jejichž děti přešly na základní školu praktickou.**

Výzkumné otázky zní:

1. Jaká je zkušenost rodičů se školní docházkou jejich dítěte

2. Jaká je zkušenost rodičů s přestupem jejich dětí na základní školu praktickou?

Výzkumné otázky do velké míry souvisely i s předpoklady, se kterými jsem do terénu přicházel. Mou první hypotézou bylo, že situace, kdy dítě přechází z běžné základní školy na základní školu praktickou, může být pro rodiče náročnou situací, protože nabourává představy o tom, jak by to s dítětem mělo být, mění jakýsi obvyklý příběh. Zadruhé, by rodiče mohli prožívat naopak úlevu. To v případech, kdy přestupem dochází k naplnění běžné trajektorie, neboť oni sami prošli studiem na základní škole praktické.

S tím, jak bude přestup na základní školu praktickou rodiči prožíván, souvisí i další hypotéza a to, že dítě je společensky pojímáno jako součást identity rodiče, potažmo celé rodiny (Vavrda, 2007). To byly mé představy o tom, co by se mohlo ve zkušenosti rodičů objevovat a co zároveň ovlivnilo mé výzkumné otázky.

1.3. Metody sběru dat

Vzhledem k tomu, že jsem se zajímal především o zkušenost rodičů v kontextu školní docházky jejich dítěte, rozhodl jsem se pro polostrukturovaný rozhovor. Témata pro rozhovor jsem volil na základě toho, co jsem předpokládal jako důležité ve vztahu rodičů a školy, tedy to, co je se školou neodmyslitelně spojeno. Zajímal jsem se o témata: učení, učitelé, spolužáci a budoucnost (viz přílohy). Zároveň jsem se snažil v rámci zvolených témat ponechat rodičům dostatečný prostor pro co nejpřirozenější vyprávění.

Na začátku každého rozhovoru jsem se nejdříve zeptal na věk dítěte a ročník, který syn, či dcera navštěvují. Pro lepší navázání kontaktu jsem se z kraje zeptal na to, jak se jejich dítěti teď na škole líbí. Tato samotná otázka vedla k vyprávění o zkušenosti s tématem studia jejich dítěte. Přinesla tak cenná data, která jsem využil při analýze. Jedna z maminek, paní M., dokonce začala vyprávět samovolně, aniž bych položil otázku. Následně jsem přistoupil k již zmíněným tématům, která byla ve vyprávění rodičů postupně rozpracována. Veškerá získaná data jsem anonymizoval.

1.4. Metody analýzy dat

Pro samotnou analýzu dat jsem využil metod, které nabízí zakotvená teorie, tedy otevřené, axiální a selektivní kódování (Strauss, Corbinová, 1999). V první části analýzy jsem se identifikoval základní kategorie. Následně jsem se snažil pochopit, jak spolu jednotlivé kategorie souvisí a jak jsou k sobě vztaženy. V třetí fázi jsem hledal centrální kategorii, kterou jsem následně uvedl do souvislosti s kategoriemi identifikovanými v dřívější části analýzy (Strauss, Corbinová, 1999, Miovský, 2006).

2. Prezentace dat

Výše jsem uvedl, jakým způsobem jsem získal data. Nyní chci objasnit, proč následující text strukturuji daným způsobem, což souvisí s tím, jak probíhal sběr dat.

Strukturou rozhovoru jsem rodičům nastavil základní rámeček v podobě základních témat rozhovoru. V podstatě jsem vyžadoval, aby jednotlivé okruhy zapracovali do svých vyprávění a zároveň se snažil ponechat jim co nejvíce prostoru pro vlastní strukturaci.

Ze všeho nejdříve krátce představím základní „kostru“ zkušenosti rodičů, čímž bych chtěl i zjednodušit orientaci v získaných datech. Zkondenzovaná vyprávění budou ukazovat základní trajektorii, kterou se budu pokoušet postupně rozpracovávat v rámci následujících kapitol. Na základě analýzy se ukázalo jako vhodné členit další text do těchto kapitol: *učení; zástupci institucí - „poradci“ a učitelé; žáci a jejich rodiče*. V závěru se k jednotlivým vyprávěním vrátím a pokusím se na ně podívat znovu, tentokrát ve světle analyzovaných kategorií.

2. 1. Stručná kondenzace rozhovorů

2.1.1. Paní L.

Paní L je ve věku 40 let. Její syn Filip v současné době navštěvuje 5. třídu základní školy praktické a je mu 12 let. Na tuto ZŠ praktickou přestoupil do čtvrté třídy.

Pro další text je důležité, že se paní L. hlásí k romskému etniku. Hned z kraje textu paní L. uvádí jako důvod přestupu na základní školu praktickou

nezvládání nároků, což má příčinu v **autismu**. O tom, že syn „má“ tuto nemoc, se dozvídá od psychiatricky, která ji seznamuje s tím, co tato diagnóza znamená a jak se projevuje.

Při další rozpravě se ukazuje, že obtíže se objevovaly i v oblasti vztahů se spolužáky. Konkrétně měl Filip problémy se zapojením do kolektivu. Oblast těchto obtíží je v přímém vztahu s diagnózou autismu.

V jiných částech rozhovoru paní L. sděluje, že nechtěla, aby šel Filip na „zvláštní školu“ a snažila se tomu zabránit intenzivní domácí přípravou. Nakonec však kvůli zhoršování psychického stavu, který byl spojen právě s nároky, které kladla učitelka anglického jazyka, se paní L. rozhodla pro změnu školy, kde je to „lehčí“ a Filip je spokojený. Paní L. sama sděluje, že současná situace je i pro ni samotnou úlevou.

2.1.2. Paní M.

Paní M. je ve věku 46 let. Její dceři Petře je 14 let a v současné době navštěvuje 8. ročník základní školy praktické. Krátce poté, co mě paní M. přivítala v jejím bytě, začala vyprávět o tom, jaké bylo jejich putování po základních školách. Začala spontánně vyprávět ve chvíli, kdy jsem ještě ani neměl zapnutý diktafon. Zkondenzovat její vyprávění o vlastní zkušenosti pro mě bylo v podstatě nejjednodušší, neboť ona sama jej hned zkraje udělala.

Základní škola praktická je třetí škola, kterou Petra navštěvuje. Do první třídy nastoupila na běžnou základní školu. Ve vyprávění je odklad zdůvodňován **epileptickými záchvaty**. Později v rozhovoru se paní M. k této zkušenosti vrací.

V: „Aaa...vy jste říkala, že s tou jemnou motorikou, že tam to pomohlo...“

M: „Protože ona Peťulka dostala ve třech a půl letech, nikdo do dneška neví proč a jak, epileptickéj záchvat. Pak měla ještě tři a během půlroku prodělala dva záněty mozku, nejdřív po neštovicích a půlroku na to dostala virovou meningoencefalitidu, kde prostě dva dny přes čtyřicítky horečky, kdy nebyla vůbec při smyslech, takže to bylo hodně zoufalý. To, co ten její mozek, asi dostal za ucho během tak krátký doby si nikdo z nás asi neumí ani představit.“

Zde rozvíjí, jakou náročnou zkušenost dcera prodělala před nástupem do základní školy. Celý zážitek je pak prožíván jako něco zoufalého, zároveň nápor na mozek Petry byl tak silný, že je nezprostředkovatelný.

Nyní zpět k první základní škole. Doba studia zde strávená je navázaná na „*hodnou a mladou*“ třídní paní učitelkou, díky které zde vůbec vydrželi. Důvod pro přesup na jinou školu jsou pocity méněcennosti a negativní sebeobraz dívky. Nároky, které pro třídní učitelku třída představovala, překračovaly její možnosti a ona už to pak sama nemohla zvládat.

Nyní už se dostáváme na druhou školu, která je určená pro žáky s tělesným postižením. Jak bylo výše demonstrováno, přestup byl navázán na negativní prožitky dcery a nová škola tak byla vybírána s ohledem na to, aby jí v tomto směru pomohla. Nová škola jí však v tomto ohledu nepomáhá, ba naopak, dokonce dochází ke zhoršení stavu, což má úzkou souvislost se zážitkem šikany a s působením pedagogického sboru v čele s paní ředitelkou. Pedagogové zde, až na světlé výjimky, nerespektovali potřebu přistupovat k Petře individuálním způsobem. Nutnost takového přístupu k dceři je dokonce podložena vyšetřeními, která byla získána v poradenských institucích zaměřených na specifické poruchy učení.

Paní M. se nakonec společně s manželem rozhoduje pro základní školu praktickou. Po schůzce ředitelem Petra přechází na svou třetí školu, kde je až dodnes. Co se týče ústředního tématu prožívání, která se prolíná celou studijní trajektorií, tak dochází k pozitivnímu zlepšení.

M: No a co se týká tadytý školy, tak Pétino seběvědomí teda vzrostlo abnormálně. Jednak je to daný i věkem, protože je jí 14... A... co teda chválím a obdivuju tak to jsou tam teda všichni pedagogové, do jednoho.

2.1.3. Paní S.

Paní S. je ve věku 53 let a má syna Jirku, kterému je 17 let. Jirka v současné době navštěvuje 1. ročník Praktické školy, která je ve stejné budově jako ZŠ praktická. Před tím, než nastoupil do tohoto typu středoškolského vzdělávání, navštěvoval dvě základní školy: běžnou ZŠ pro

děti se specifickými poruchami učení a základní školu praktickou. Pro vykreslení zkušenosti je potřeba se vrátit ale ještě do doby, kdy Jirka chodil do mateřské školy (dále jen MŠ).

Poprvé se ve vyprávění dostáváme k problémům ve čtení, o kterých informuje psychologka, která Jirku vyšetřuje.

V: jo jo jo... a tam byly ty problémy s tím čtením...

S: ..jo...

V: ...jo

S: ...jenom... jenom prostě... jenom že nastalo tady tohleco, co on... nyní, nejsem prostě nejsem schopná... protože mu to strašně dlouho trvá... (i takhle) než se naučí... to bylo... já mam totiž na psychology trošku jakoby spadeno... (jo...)... vadí mi... co prostě jakoby děje nebo je... (hm...)... že jakoby ty děti se nes... nesledují jakoby nějak... v nějakým průběhu... když je nějaký problém... tak už třeba v tý školce... (hm...)... by ty děti se nějakým způsobem měly... měly jakoby sledovat... když tam teda přijde ten psycholog, který tam jakoby chodí... a ten psycholog tam přijde... až jako, než ty děti mají jít do školy... (jo...) ... jo... předložej se nějaký tabulky... něco se zpracuje... samozřejmě to dítě do toho absolutně prostě nezapadá... nezvládne to, nestihne to... (hm...)... a bylo to, jako až takový jakoby hrozný... aaa... ta paní... ta paní psychologka řekla, že prostě nezvlád... nezvládne absolutně vůbec nic... že nebude psát, že nebude číst, že nebude prostě vůbec nic... (hm...)... a to bylo teda musím říct... když je to vlastně psycholog, tak ten by měl teda trošku jakoby odhadnout situaci... prostě nevím... prostě to byl masakr... docela hrozný... a já si myslím... a já si nemyslím, že by mi jsme ten problém absolutně jakoby neřešili...

Paní S. uvádí svou zkušenost s psychologkou, která se odehrála ještě v době, kdy Jirka docházel na MŠ. Ta jí sdělila, že její si syn nezvládne osvojit čtení a psaní. Celá situace je do zkušenosti zapsaná jako „hrozná“. Zároveň upozorňuje na to, že by „byli“ k obtížím Jirky lhostejní.

V dalším vyprávění matka poukazuje na to, že měla „štěstí“ v tom, kdo z pedagogů byl zastoupen ve vzdělávacích institucích, kam Jirka docházel. Těmi, kdo se Jirkovi v oblasti vzdělávání věnovali, byli vždy speciální pedagogové, kteří se jsou přítomní už v MŠ a následně i na základní škole docházel Jirku doučovat.

...jo vždycky jsem k někomu měla... protože jsem si myslela... hm... abych něco nepokazila, že prostě jenom ten speciální pedagog

ví jak na to dítě...(hm...)...a tady tohleto...vlastně ještě si do čtvrtý třídy k nám chodila paní učitelka zase jiná ...vlastně taky ze školky...(:jo...) která vlastně...aaa...měla učit na základní škole..ale skončila prostě ve školce...takže to byl taky speciální pedagog...a ona se mu vlastně...asi do tý, do konce tý čtvrtý třídy...prostě věnovala..a úkoly a takovýhle věci prostě s nim...takže to dítě čte, píše, všechno, je to pomalý a já nevím prostě co všechno...(hm...)...ale prostě tyhleto základy, který měl zvládnout, tak zvládl.

Ve spolupráci s pedagogem Jiří „zvládl“ „ty“ základní dovednosti, u kterých dle slov paní S., psychologka předpokládala, že si je nebude schopen osvojit.

Když se dostaneme znovu ke studijní trajektorii, tak škola, kterou Jiří navštěvoval od 1. do 5. třídy, byla určená pro děti se specifickými poruchami učení, kde byl zařazen do vyrovnávací třídy. Zde měl individuální učební plán, protože bylo vidět, „že to nebude zvládat“. Ve třídě také působil asistent pedagoga, který byl původně určen pro jiného chlapce, ale pomáhal i Jirkovi.

Přestup na základní školu je spojen s tím, že po dohodě a naznačování ze strany ZŠ, by bylo vhodné najít jinou formu vzdělávání. Paní S. se nakonec rozhodne pro základní školu praktickou, kam Jirka nastupuje na druhý stupeň. Přestup je spojen s obavami souvisejícími s žáky „jiného etnika“, kteří tuto školu navštěvují. Strach se nakonec ukazuje jako neopodstatněný a dokonce naopak mají romové větší pochopení pro jinakost Jirky.

V současné době řeší paní S. budoucnost a pracovní uplatnění syna, kdy zvažuje možnosti vzhledem k hendikepu Jirky.

Způsob, jakým rodiče zacházejí, se svou zkušeností se sice poněkud liší, ale přesto řeší to stejné zadání. Postupně se pokusím ukázat rozdíly i podobnosti v tom, jak s jednotlivými tématy matky zachází a jak řeší. Následující text rozdělen do kapitol: **Učení, Zástupci institucí, Žáci a jejich rodiče**. V těch se postupně pokusím přiblížit zkušenost všech tří

matek. Poté se opět vrátím k jednotlivým příběhům a v závěru se pokusím získaná data shrnout.

2.2. Učení

Učení je úzce spojeno s učiteli, žáky a dalšími aktéry, tudíž je obtížné zpracovat ho jako samostatné téma. Proto zde uvádím odkazy na další kapitoly. Zde nahlížím téma učení, jako soubor dovedností, znalostí, které si dítě osvojuje, zabývám se tím, jaké strategie rodiče volí při zvládnání nároků školy a vůbec jaký má význam zvládnutí těchto nároků.

2.2.1. Paní L.

Začnu s analýzou dat od paní L., která hned zkraje rozhovoru oblast učení tematizuje.

V: ...vlastně rok...hm...a jak...jak se mu tady teď líbí?

L: teď je tady spokojenej(...)no je, protože tady to je o dost teda lehčí tady...(...)no protože on vlastně chodil na základku (běžná ZŠ v Praze) (...)...v tak tam to vlastně to učivo nezvládal, protože on je vlastně autista...(...)...a už to tam na něj ta čeština, angičtina...to mu dělalo o hodně velký problémy...takže vlastně z toho důvodu byl...(...)...jsme vlastně... jsme se dali přeložit sem na tuhleto školu...(...)...a vlastně pro něj, když sem poprvé nastoupil, tak to pro něj teda bylo moc velkej teda jako zázrak, se divil, že tam vlastně ve čtvrtý třídě berou, třeba tu matiku dáme, že to tam brali ani ne do stovky jo, že to tam brali strašně rychle...(...)...to vlastně pro něj bylo...tam už vlastně už šli přes stovku, na tý základce tam už vlastně šli přes stovku na tý základce... tam už vlastně šli i do tisíce, že už vlastně šli....(...)...no a tady vlastně šli něco do stovky...(...)... a to pro něj jako bylo dost taková velká úleva v češtině taky, že vlastně...(...)... doplňovali ty „íčka“ a takovýhle to...(...)...že byl strašně z toho jako spokojenej.

Z pohledu matky Filip na nové škole **prožívá** „spokojenost“, dokonce „úlevu“. Důvodem současného stavu je rozdílnost kladených nároků ve srovnání obou škol. **Náročnost** je na základní škole praktické vnímána jako **nížší**. To je demonstrováno například odlišností v *obsahové náplni* ve výuce matematiky a s ní souvisejícím *výukovým tempem*.

Studium na běžné základní škole je spojeno s „**nezvládnutím**“, snad by se dalo říci s **neúspěšností**, která se týká především anglického a českého

jazyka. To, že Filip nezvládal je v této ukázce vypracováno jako důsledek **autismu**. „Neúspěšnost“ jakožto důsledek autismu je i **důvodem**, pro to nechat se přeložit na jinou školu.

Situace v anglickém jazyce je rozvíjena v pozdější části rozhovoru.

V:...jako...první věc...to možná asi jak jste mluvila o tom učení...to je možná...

L: to učení, hlavně angličtina jako

V:angličtina...hm

L:....tam ho to hodně trápilo, to nechtěl ani do školy. To jako psychicky ráno vůbec nezvládal jo(...) to že měli jeden...to měli jednou týdně vlastně...(hm)...ve třetí nebo ve druhý třídě, tak to plakal občas. To se učil jenom ty základy ty slovíčka a takovýhle to. Ty zvířátka takže, to mu ještě jako šlo, ale po tom už měli mluvit teda jako víc toho (...)Okna dveře penál tak už mu to potom špatně v tý hlavičce pánilo, že už mu to prostě nešlo (...)Tak tam už po tom byl dost velkej problém, to psychicky ráno začal zvracet... (hm) ...a bylo mu špatně a tak jako, co nás tam nejvíc trápilo, teda mě,(...)...tak to teda byla ta angličtina.(...)Tamto jsme ještě tak nějak bojovali, ale přišel domu a učili jsme se (...)takže tohle jako ta angličtina ta nešla, jako no vůbec.

Zde jsou rozpracovány již vymezené kategorie. Okolnosti ve výuce anglického jazyka jsou Filipem **prožívány** až tak negativně, že vedou ke snaze *vyhnout se výuce* a nesou v sobě riziko *psychického zhroucení*. Z hlediska zvládání nároků je možné zaznamenat určitý vývoj. Zpočátku Filip učení *zvládá*, později když se úroveň obtížnosti zvýší, tak *nezvládá*. Obsahová náplň výuky, která se tak mění v průběhu času, je diferencována na část, ve které je **úspěšný** a na tu, kde je **neúspěšný**. Obtíže v anglickém jazyce jsou samotnou matkou prožívány jako její *trápení*.

I přes komplikace a problémy, se kterými se v oblasti učení paní L. s jejím synem potýká, vynakládá úsilí, je **aktivní**, „*bojuje*“ a doma se na výuku připravují.

Se zvládáním a nezvládáním nároků souvisí i to, jak probíhá výuka ve škole.

V:hm...a co s tou matikou, jak ste vo tom mluvila? tam to probíhalo jak?

L:...no tam...

V:...u něj..

L:...U něj, tak on teda dost, on teda počítal jako ty děti (hm) a co si nedopočítal teda vlastně ve škole tak jsme s paní učitelkou byly domluvený aby nebyl pozadu co vypočítá ve škole zbytek dopočítáme doma(hm...)no a tím ho paní učitelka takhle vždycky známkovala takže co nestihl ve škole...
(..hm)...vlastně počítal na prstech nebo míval počítadlo

V této příloze se začíná rozvíjet význam **úpravy podmínek a způsobu vyučování, potažmo hodnocení**. V tomto případě škola umožňuje dodělat některé věci doma a v podstatě rodině vychází vstříc.

Jak probíhala domácí výuka, hezky ilustruje následující ukázka přibližující obvyklou průběh dne.

No vlastně takhle si chvíli hrál, no a pak jsme teda šli napsat ty úkoly co měl...no a odtud vlastně museli opakovat to co, vlastně ve škole probírali, aby vlastně na ten zejtřek vlastně na ten druhý den věděl...co ho vlastně...aby věděl co se učej, teda například ty vyjmenovaný slova jo...(...)Jo, že se teda, že jsme je zopakovaly...(...)No ale ono to stejně jako...i když jsme si je zopakovali tak jsem věděla, že stejně ráno nebude nic vědět, vlastně, něco mu tam zůstane ne všechno jo...(...)...se mu tam uloží. Třeba mu tam zůstanou pět a ty ostatní zapomene. No ale stejně jako chtěla. Chtěli jsme vlastně s dcerou, že vlastně musí jako jo(...)kdyby jsme ho nechali...(...)Bůhví jak by to po tom s ním po tom dopadlo...(hm)Vedli jsme ho k tomu, i když do školy přijde a i když jsem teda věděla, že to nepůjde ale stejně jsme ho to do toho, že se to musí učit...(...)musí a musí (tišeji)...(hm)Aby jednou něco dokázal...(...)no tak zase měl třeba pauzu a večer...já nevím...v sedm hodin šel ještě spát nebo si lehnul, tak znovu jsme si řekli v posteli něco...pak si třeba četl nebo se díval na televizi...Většinou se hodně učil no...(hm)i venku, když jsme šli(hm)...tak se to opakovalo (hm hm)...to jsem moc...já jsem si to nechtěla jako připustit, že by musel do zvláštní školy(hm)jo, protože teda holka, vylekala jsem se, protože holka chodí do školy i kluk jak taky na základku, taky měli ze začátku pro..problémy, ale tak jsme se učili, učili a ono to přišlo do toho že už zvládají všechno...to jsem si tak nějak myslela u Filipa, že to bude to samý...jsem si to prostě nechtěla připustit

Struktura dne se dělí na chvíle, kdy má Filip čas na aktivity, které se netýkaly školy a na ty, které se školou přímo souvisely. Z hlediska **časoprostorového vymezení** zaujímá domácí příprava na Filipovu výuku významné místo, na které je centrována pozornost matky i dcery.

Aktéry domácí přípravy je kromě paní L. i nejstarší dítě, její dcera. I přesto, že jsou si matka s dcerou vědomé toho, že jejich snahy narazí na

neúspěch v podobě Filipova **nezapamatování** celkového objemu látky, v nich pokračují, protože je zde potenciál alespoň k částečnému úspěchu. Veškeré aktivity však nejsou samoúčelné. Domácí příprava a učení vůbec dostává svůj **význam** v druhé části úryvku. Aktivita matky s dcerou je zvýznamňována jako nutnost, protože zvládnutí nároků a obsahu učiva, které klade škola je **prostředkem** k dosažení „něčeho v budoucnu“ ale zároveň i **zabránění rizika**, které někde číhá. Vědomí rizika je možná tím, co spoluutvářelo rodinnou normu, či běžnou trajektorii, která znamená, že i přes obtíže na počátku školní docházky je možné úsilím školu zvládnout.

(...)no ale pak jsem věděla, že se trápí...(hm) ...tak jsem to prostě po tom pustila...

*a ono jako učit se musel stejně, protože, kdyby jsme se neučili tak by to nezvládl vůbec jako třeba tady na týhtetý škole by taky měl třeba pro...problémy jo... a tady už ví, že něco už umí z tamtý školy a tak jenom si teď doplňuje jo(...)*a jak to bude dál no...že zatím v tý patý třídě...co se učili v patý třídě...tak to teď ještě...vlastně probíraj...vla...vlastně co se učili v tý třetí, na základce tak to vlastně probíraj teď v tý patý takže furt je ještě v takovým že to furt všechno zvládá...**

I přes velkou snahu a aktivitu věnované zvládnutí učiva, si matka všimá toho, s čím se Filip potýká, s trápením. Což je nakonec i důvod, pro to „ho pustit“. Po přestupu na základní školu praktickou, který znamená **pocit úlevy** a menší náročnost, potřeba domácí přípravy přetrvává, i když v menší intenzitě, protože i ve vzduchu riziko nezvládnutí nároků. Zároveň Filip školsky úspěšný, neboť vše zvládá, přičemž těží z již nabytých vědomostí.

V úvodu jsme se dozvěděli, že důvod pro přestup na ZŠ praktickou byl autismus a z něj plynoucí nezvládnutí. Nyní se však dozvídáme o trápení, což je nakonec i důvod pro to, aby změnili školu. Jak tomu tedy rozumět? To se pokusím nastínit v závěru kapitoly.

(...)...Nebudu teda říkat, že se neučíme, učíme se ale už to není tak nutný, že by musel se denně tak hodně toho učit. Ty úkoly teď už zvládá sám, (hm) takže teď, teď že mi je jenom po tom dá zkontrolovat...(hm)...nebo že se k němu hačnu a koukám se, jestli to má dobře, tak, protože tady může i sám jako zvládat

Filipovi je přenechána velká část kompetencí při domácí přípravě. Matka se této činnosti stále účastní, ale oproti situaci na bývalé škole se omezilo její působení na roli jakéhosi kontrolora, který hlídá správnost výsledné podoby domácí přípravy.

Zatím jsem se tolik nezabýval autismem, který je i důvodem nezvládnání a tudíž i přestupu na základní školu praktickou. V dalším vyprávění o školním úspěchu, či neúspěchu se však autismus neobjevuje. Autismus je sice udán jako důvod pro přestup na základní školu praktickou ale v samotných hovorech učení se už neobjevuje ani jako důvod nezvládnání učiva. Autismus je rámeček, který způsobuje obtíže s učením, ale ve vyprávění už se neobjevuje jasná příčina, která by byla spojená s diagnózou a ukazovala by, v jaké oblasti zvládnání učiva způsobuje obtíže. To, co skutečně způsobuje, by mohly být zmíněné problémy v *zapamatování*. **Jak to ale je s tím autismem? Jak vstupuje do školního života Filipa a potažmo celé rodiny?** Cesta k pochopení toho, co vlastně jde, je přes učitele, k nimž jsme se zde dostali pouze přes způsob přístupu k výuce. K samotným učitelům se dostanu až v další kapitole.

2.2.2. Paní M.

První náznak k tématu učení, se objevuje hned z kraje rozhovoru. Ponechávám zde stranou to, jak jsou zde prezentováni ostatní žáci a učitelka. Pro celkový obraz je podle mě důležité nejdříve objasnit učení.

V: A vy jste teda říkala že to je třetí...

M: ...třetí škola... (Hm...) Petry třetí školy, s tím, že nastoupila teda po odkladu, kteréj měla vlastně zaviněnej epileptickéjma záchvatama, tak šla do školy od sedmy, byť je rozená z kraje července. Aaa... Tam jsme teda vydrželi díky hrozně hodný, mladý, mladý (důrazně) pani učitelce, která vlastně po druhým ročníku otěhotněla a šla na mateřskou. (Hm, hm...) Protože děti bylo ve třídě pětatřicet a byla tam spousta dětí, který měli tu... specifickou poruchu učení, to SPU. (Hm, hm...) Byly tam děti, který prostě vůbec nestíhaly učivo, byly tam děti asociální, který vůbec neuměly malovat... (hm) Prostě paní učitelka sama to nezvládala a Pěta se prostě cejtila jako outsider... (Hm, hm...)... a tahle malinká... prostě začaly takový ty problémy, „já jsem hloupá, já jsem úplně k ničemu, já jsem úplně na nic“. A doporučila nás, sem na tuhle školu (ZŠ pro děti s určitým typem postižení).

Téma učení, tak jsem ho pro účely tohoto textu vymezil v úvodu této kapitoly, spatřuji v tom, jak se Petra **cítla**: *hloupá, jako outsider, že je k ničemu*, což by se dalo shrnout pod pojem **sebeobraz**. Prožívání a odchod třídní učitelky je i důvodem doporučení pro přestup na jiný typ základní školy.

Pocit vlastní hlouposti prezentovaný v souvislosti se školou by sám o sobě mohl implikovat nedostatečný intelekt pro zvládnutí učiva, nicméně v samotném vyprávění se souvislost ukáže v další ukázce. Prožívání a odchod třídní učitelky je i důvodem doporučení pro přestup na jiný typ základní školy. Souvislost negativního sebeobrazu, či *prožívání sebe a učení* je zřetelný z další ukázky.

No a ta paní učitelka Janová byla skvělá... S tím, že ještě ta původní paní ředitelka nám slíbila, že mají na škole (2.ZŠ) pedagogicko-psychologický centrum a Petra dostala doporučení, aby měla svůj vlastní učební plán...(hm) že chápe, ale chápe pomalejš. Tudiž, prostě musí, aby zvládla to svoje co má...(hm)...aby si nepřipadala jak outsider. Takže za celý ty dva roky, co tam chodila...nebyla ani čárka...

Zde je obraz dcery dokreslen. Její schopnosti chápat a rozumět, tedy zvládat nároky jsou dostačivé, nicméně je zapotřebí úprava **přístupu k výuce**, což je v rukou školy a jejích zástupců. V případě, že tato podmínka není dodržena, nastává riziko aktivace již existujícího vzorce, na jehož konci je negativní sebeobraz. Způsob, jak jsou do zkušenosti učitelé zapracováni, je z hlediska snahy pochopit význam učení důležitý, nicméně si ho ponechám až do další kapitoly, kde se ho pokusím do širších souvislostí.

V: Jono... Hmm... Eeee... tady mám ty otázky jako vlastně, na ten zákla...

M: Jo, Klidně se ptejte.

V: Ale to už jste řekla... Mě by zajímalo možná, už jste to trošku natukla s tím učením, na tý původní v tý (první škola), jak to tam bylo u Petry?

M: No ona jako první, druhá třída vlastně ta první třída je vůbec ta nejdůležitější, že jo, to si člověk nese celej život, protože tam se učí vlastně číst, psát, počítat, takový vůbec ty základy, umět se učit a takový... A na to jsme měli teda fakt štěstí.(hm hm) No a v tý druhý třídě už to tam začalo jakoby kolísat, měla normální učebnice, všechno jako, ale dělal jí právě, dělal problém to psaní... My jsme pak ještě jezdili asi čtyři roky do

(organizace pracující s dětmi, které mají specifické poruchy učení), k paní Jelenové, že to je vlastně jako pro všechny děti z dys-funkcema. (hm). A ona měla právě speciální pedagogiku a Petra prostě, nebo ona to teda do dneška má, nedrží tužku jak má, jo, správně by se měla tužka držet takto, (ukazuje) což umí málokdo. Takže většinou píšeme takhle, což je špatně, (hm hm) jo... Naše Petra, jako ta nejradši drží tu tužku takhle, (hm hm) jo, a ted píše. Takže jako s tím jsme měli problémy, ale ted už má tu ruku vypsanou, je v osmičce, takže s tihle. Takže i ty korálky a díky tý epilepsii se jí hrozně ty ruce klepou, do dneška.

Při přímé otázce na situaci okolo učení u Petry se paní M. zaměřuje na míru **významnosti** toho, co škola v první třídě předává. V této době je zapotřebí osvojit si **dovednosti** jako je čtení, psaní, počítání, které mají pro život **elementární význam**, protože jsou v dalším životě všudypřítomné. Toto období je paní L. vnímáno, jako šťastné, což jak ukáží později, souvisí s třídní učitelkou.

Explicitně se v ukázce objevuje motiv učebnic, které nesou přívlastek normální. Tuto pomůcku je možné chápat jako určitý **atribut**, který spoluutváří **obraz školy**.

Obtíže, související s **učením**, se demonstrují právě při psaní, v jedné z elementárních dovedností, které si člověk osvojuje v první třídě, z hlediska významnosti v nejdůležitějším období školní docházky.

Přechod tady na tu (druhá základní škola), jako na to jsem se těšila, protože tam měli vlastně stejný učebnice, (...) všechno, ale byla to specializovaná škola

Druhá základní škola ve studijní trajektorii Petry, má jeden stejný atribut, jako první, „běžná“ základní škola. Tím jsou „normální učebnice“.

V: Hm, hm, hm, hm... A jak se, jak vlastně probíhala taková příprava na školu, takový to učení...

M: My se učily, to bylo hrozný, to bylo hrozný... to opravdu i tři hodiny denně. Odpoledne když přišla, žádná družina, žádný kroužky tady ani myslím nebyly. No a po škole rovnou domu. Domácí úkoly dostávali i v pátek. A opravdu ty dvě tři hodiny - psali jsme úkoly, vysvětlovala jsem, učili jsme se látku na druhý den nebo opakovali se třeba předměty, co měly dvakrát v tejdnu, tak zase aby si to...no to bylo hrozný. (hm)jo... Tady, to úplně odpadlo. (hm) Tady jenom vždycky když víme, že budou testíky, tak hlavně dějepis, protože tam ty datumy a takový o co šlo, obrozenectví a tak zase jenom připomínám jako... Ale jinak tady se vůbec Péťa nic neučí,

všechno si pamatuje až na ten děják teda no....(hm) Takže tam se asi jakoby našla, i když si myslím, že ona by tady na tom 2.ZŠu to školu dodělala...(hm)... kdyby jí bylo umožněno to co bylo všem těm pedagogům tam doporučováno (důrazně)... jenomže škola se na to... raz, dva tři...

Celá situace okolo **domácí přípravy** je rámována jako něco *hrozného*. Její časová dotace jsou tři hodiny denně. Časové vymezení přípravy je zdůrazněno absencí na aktivitách, jako je družina, či kroužky. Činnosti, které matka s dcerou vyvíjí, jsou: *opakování, příprava na další den, vysvětlování*.

Situaci okolo domácí přípravy ještě dokresluje následující ukázka.

Jak říkám, jako pro mě to byla dřina...(hm)...protože to byla práce navíc jo... A vím, že navíc Péťa má, teď už teda tolik ne, ale dřív když byla menší, tak hrozně těžce se soustředila, (hm) nevydržela dlouho jo, ona měla třeba deset minut, kdy jako opravdu jako to, ale pak musela mít deset minut pauzu. No ale co stihnete za deset minut jo? Nenachystáte večeri, jo..., dáte prát prádlo nebo zalijete kytky...(hm)... ale jako prostě takže fakt náročný, no. (hm hm) To bylo fakt náročný.

Pro paní L. je celá situace **prožívána**, jako „náročná“, neboť kromě vlastní práce, se musí věnovat i práci na vysvětlování, psaní úkolů atd. Vše je navíc ztíženo obtížemi v pozornosti, které limitují způsob učení.

Nyní se vrátím k předchozí ukázce, kde je demonstrován rozdíl v přípravě na výuku na předchozích školách a na současné škole. Nyní takřka odpadá potřeba učit se, neboť si Pera „všechno pamatuje“. I tak jsou zde výjimky související s obsahovou náplní dějepisu a situacemi atestu, které si vyžadují opět určité úsilí i když oproti předchozí škole, výrazně nižší.

V souvislosti s přestupem však paní L. cítí, že Petra by byla schopná studium dokončit, což už bylo naznačeno dříve v souvislosti se schopnostmi rozumět, které ale vyžadují úpravu přístupu ze strany školy.

Z hlediska sebeprožívání Petry je přestup na základní školu praktickou charakterizován pozitivní změnou. K učení a nároků školy se však paní L. ještě vrací v odlišné perspektivě.

...Ale nepřecházelo se mi na tu školu s dobrým pocitem z jednoho prostého důvodu, že bude Péťa po ukončení té základní školy tady na té praktický

hledat dobře uplatnění. Je jasné, že teda nějaké učební obor, protože tam oni opravdu, tam to učivo tam je, Petra vlastně to, co uměla, tady se dělaly větný rozbor, ženské mužské rod ve čtvrté třídě, ted' to berou v osmičce jo. (hm) A větný rozbor teda vůbec nedělaj, podmět, přísudek a takovýhle to vůbec. Tam jenom rody a aby věděli v přičestí minulém věděli jaký to je rod.

S přestupem na novou základní školu praktickou se objevují určité pochyby. Ty jsou rozdmýchávány možnostmi pracovního zařazení, které Petra bude mít. Vzhledem k obsahové náplni výuky, která se výrazně liší od předchozích škol, bude dále směřovat s největší pravděpodobností do učení.

2.2.3. Paní S.

Nyní se vrátím k tomu, co už bylo o paní S. řečeno. Oblast učení je zmíněna ještě před započítím školní docházky. Pro tuto chvíli ponechám stranou obraz psychologa, vyjádřený ve vyprávění paní S. Zaměřím se pouze na to, o čem informuje.

Matka, je ještě před započítím školní docházky svého syna konfrontována se sdělením, které předpovídá, že Jirka nezvládne čtení a psaní, tím pádem se do ohrožení dostává možnost tyto dovednosti získat. Zkušenost ze setkání s psychologkou a výsledek v podobě sdělení, který přináší, je uleženo v paměti jako něco „hrozného“

Nicméně i přesto si čtení a psaní osvojí a to za pomoci speciální pedagožky. Veškeré zásluha ale nepřipadne pouze postavě učitelky.

...co...vlastně si samozřejmě tady tohleto všechno....tohle jsem si všechno platila jo. To nebylo v rámci nějaký, jako prostě školky, ale prostě fakt jako, všichni byli vstřícný.

I když je osvojení „základů“ prezentované v přímé souvislosti s působením speciální pedagoga, tak paní S. je ta, která k tomu přispěla tím, že poskytla své finanční prostředky.

S:takže...tady to a pak vlastně po tom pololetí by bylo vidět, že on prostě nestihá, nezvládá, není schopnej, jako ty ostatní děti. Dostal svůj individuální plán, kde teda to měl prostě jakoby jinak, než ty ostatní děti jo

Jiří nastupuje na základní školu, pro děti se specifickými poruchami učení. Je zařazen do vyrovnávací třídy. Nicméně v pololetí, je zřejmá Jirkova jinakost a tak je nutné přistoupit k individuálnímu učebnímu plánu a z důvodu *nezvládnutí* v porovnání se spolužáky.

S: *...ale jinak jakoby v pohodě...nebylo...nebyly tam...naopak bych řekla že on...aaa...vždycky byl jakoby (zasmání)...hodnocenej jakoby líp než...než na co měl nebo než jaký známky by si zasloužil...to jako furt teda přetrvává...(zasměje se)..to prostě je..jo tak jako nebo...pak pozdějš ne...ale on třeba měl, že do žákovský knížky se mu psali jenom určitý známky...určitý známky...jenom ty dobrý...aby ty špatný prostě...prostě u toho vyučujícího...jinak třeba i na tom druhým stupni, ale teď musím říct, že když dostane...furt jakoby horší známku tak...aaa...se tím..já nevím jestli mám říct netrápí jo..on je jakoby prostě...ale prostě vadilo mu...že když měl prostě nějakou špatnou známku...tak..to zase nenes tak, že by to mělo jakoby něco dobrýho...docela jako vadilo....*

Při dotazu na oblast učení se paní S. rozmluví o **způsobu hodnocení** ve škole. Je zde určitá diskrepance mezi adekvátním a skutečným ohodnocením Jiřího působení. Projevuje se to ve strategii, kdy do žákovské knihy učitelé zapisují pouze lepší známky. Účelem je předejít nepříjemnému **prožívání** na straně Jirky, tudíž je to v jeho zájmu.

V: *... hm...jak teda probíhala třeba příprava jako doma na vyučování...*
S: *...příprava na vyučování...no víte co,to bylo...to bylo tak jako takže...určitě o víkendů...aaa...to bylo hodně spojený teda se mnou, ale přes ten jakoby týden, přes ten školní rok tak já jsem měla k sobě tu paní učitelku...a ona mi chodila dvakrát až třikrát tejdně, takže jakoby ta hodně velká příprava byla teda jakoby s paní učitelkou...(hm...):...protože já jsem aaa...a myslim si, že to tak je..tak prostě holt jsem si mohla prostě mohla toho někoho platit jo...že a ještě to prostě šlo...(hm...)aaa....ale i když myslim, že to není jenom, že jsem mohla...když člověk prostě pracuje k tomu dítěti..dělá nějaký maximum...tak si odepře zase něco někde jinýho a prostě dá to tomu dítěti, protože to jako stejně důležitý...takže jakoby ta výuka jako taková byla hodně teda na tom speciálním pedagogovi...(hm...)kterej k němu chodil...(hm..)jo..pak teda vlastně, když jsme to odbourali..po tom to bylo ještě do čtvrtý třídy a v pátý třídě už to prostě nebylo...no tak to bylo...bylo tak nějak že vždycky...uuf...já jsem třeba i přišla vlastně jakoby dřív, nebylo to tak nějak, že on přišel domu třeba ver tři ve čtyry hodiny a pak já jsem přišla třeba v šest a pak teprve jsme začli něco dělat...jo vlastně v tý době, co on byl doma...tak už jsem vlastně mohla přijít taky...(hm...)...a když jsem nějakou práci si potřebovala udělat tak jsem to třeba dělala prostě až večer*

až byl v posteli...(hm...)...nebo prostě takhle...(hm...)...jo...takže jo to by jako...příprava byla tak, že prostě to...to bylo...to bylo jakoby náročný určitě...než než...a všechno trvalo daleko dýl než jakoby...já nevím...než u toho normálního dítěte...(hm...)...jako a...my jsme psali úkol...normální by to mělo hotový třeba za čtvrt hodiny...my jsme to třeba psali třičtvrtě hodiny...(hm...)...třeba i dýl...jo protože...když to třeba psaní tak on...on...má to takový...jakoby spojený s...jakoby s předlohou...on si není jistej jo...takže když já nevím...třeba jede...tak se mu musí diktovat třeba po písmenech...jo...ale když on přepisuje...to není problém...

Příprava na výuku, ve smyslu přímé práce s Jirkou, je do určité doby distribuována mezi matku a již zmiňovanou speciální pedagožku. Finanční situace dovoluje platit si někoho, kdo může pomoci. Později matka upravuje svůj časový harmonogram tak, aby jí umožňoval věnovat se synovi. Samotná příprava s Jirkou je pro matku náročná. Jako příklad slouží **srovnání s tzv. normálním dítětem** z hlediska **časového ohraničení** celého procesu.

Situace na základní škole praktická je očima paní S. vnímána jako bezproblémová, neboť je možné se zástupci školy komunikovat v případě nastalých obtíží a tedy i změnit podmínky. Příkladem toho může být situace z nedávné doby, kdy měl syn problémy s tím, že by měl číst před celou třídou. Po dohodě s učitelkou se situace vyřešila.

2.2.4. Shrnutí kapitoly

Nyní se pokusím shrnout, co už bylo o rodičích řečeno. U každé z informátorek můžeme pozorovat obtíž s učením, nebo lépe se zvládnutím učiva u jejich dětí. Setkáváme se s tím, že dítě takřka hned zkraje školní docházky zažívá neúspěch, nezvládá určitou oblast učiva, nebo s ní má alespoň problémy. Rodiče dokážou jasně lokalizovat, kde má problém původ. Vždy se jedná o **dílčí deficit, obtíž**. Někdy jde o problémy v pozornosti, jindy o problémy v zapamatování, nebo ve psaní a čtení. Neúspěch tak není přičítán charakteristice, která by vystihovala jedince v jeho celosti. S učením souvisí i domácí příprava na výuku. Především na „běžné“ základní škole je vnímána jako velmi náročná. Matka společně se svým dítětem věnuje mnoho úsilí psaní úkolů, vysvětlování učební látky.

Nutno podotknout, že do popředí vystupuje významná aktivita matek. V případě potřeby, přizvou ještě někoho dalšího, kdo je pro to v daném směru kompetentnější. Prostor a čas věnovaný těmto činnostem je až tak velký, že je zapotřebí odepřít něco sobě, dítěti a někdy i ostatním členům rodiny.

Z toho, co všechno se okolo domácí přípravy točí, usuzuji, že má pro rodiče aktivita a úsilí, kterou jí věnují velký význam. V tom je možné u rodičů nalézt shodu. K čemu ale směřuje? Je možné se na to podívat ze dvou hledisek. Zaprvé úsilí směřuje ke zvládnutí a dosažení určitého cíle. Ten by mohl být někde v budoucnosti. U všech tří informátorek je totiž patrné zvažování, toho jaká bude další cesta dítěte, nebo dokonce co z něj bude. Učení na této cestě plní funkci prostředku k vytyčenému cíli.

Kromě toho je v minulosti něco, co bylo potřeba „vybojovat“. Podívejme se znovu na to, o čem rodiče mluvili. Poté, co psychologka paní S. sdělí svou předpověď týkající se osvojení čtení a psaní Jirkou, je velká pozornost v jejím vyprávění věnována domácí přípravě a doučování. Vše je završeno ve chvíli, kdy se Jirka naučí číst a psát. Toho bylo dosaženo i přes záporné věštby. Paní S. dosáhla toho, o co jí šlo, proto její zkušenost na chvíli opustím a vrátím se k ní později. Paní M. aspiruje na to, aby její dcera dokončila běžnou základní školu. K tomu ale nedochází, což má dle ní svou příčinu v přístupu školy. Paní L. sleduje podobný cíl. Snaží se vyhnout situaci, že by její nejmladší dítě skončilo na „zvláštní“, když její předchozí děti to zvládly. I když se obě tolik snažily, jejich dítě nakonec na ZŠ praktickou přestoupilo. V prvním vyprávění bylo cíle dosaženo. Dokonce ani přestup na základní školu praktickou z hlediska učení není něčím závažným, jakoby to základní už bylo vybojované. U paní L. a M., ale cíle dosaženo není. Přes velkou snahu a boj, nevnímají přestup na novou školu jako prohru. Jak to?

Pro osvětlení je potřeba podívat se na okolnosti přestupu. Přešli Filip a Petra kvůli školnímu neúspěchu? I když se nezvládnání nároků ve vyprávění objevuje, tak ne. Konečný důvod je jejich prožívání, které ale nasedá na neúspěch. Obě děti totiž byly vystaveny tlaku, který měl dopad na jejich

psychiku. U Filipa se vyskytovalo riziko psychického zhroucení, u Petry snížené sebevědomí. Situace obou se po přestupu výrazně lepší. Jakoby původní cíl, ke kterému směřovalo úsilí obou matek, tedy zvládnutí běžné základní školy ustoupilo něčemu důležitějšímu, což je psychický stav prezentovaný skrz kategorii prožívání. Dá se říci, že se ve vyprávění objevují dva principy, které určují tvar zkušenosti. Využiju použitých kategorií a nazvu je jako princip prožívání a princip úspěchu.

Nyní zpět k tomu, co je pro všechna tři vyprávění společné. I přes výše zmíněné kategorie rodiče na učení nerezignují. To mě přivádí k druhé rovině významu zvládnání nároků. Nejprve jsem se soustředil na směřování z hlediska cíle. Dá se na to kouknout i opačně? Otázka může znít: co by se stalo, **kdyby rodiče zanechali svých snah?** Jakoby situace přestupu, se kterou souvisí i hendikep dítěte, v sobě nesla i určité riziko. Paní L. to dokonce explicitně pojmenovala, když vyjadřovala svou obavu: „*kdo ví, jak by to s ním dopadlo, kdybychom ho nechali*“. **Co je ale tím rizikem? Co by se stalo, kdyby se rodiče tolik nesnažili?** Určitou odpověď nabízí data, prezentovaná v dalších kapitolách.

2.3. Zástupci institucí – „poradci“ a učitelé

Zde se chci zabývat aktéry, se kterými se rodiče setkali při kontaktu s institucemi. Jednou z těchto institucí je škola a její zástupci, učitelé a ředitelé. Druhý typ instituce pak reprezentovali tito odborníci: psychiatrička, speciální pedagožka, psychologka. Pro tyto účely jsem je označil jako poradce, i když jsem si vědom obtížnosti, které skýtá. Přesto, že psychiatrička reprezentuje instituci zdravotnictví, v rozhovoru s paní L. vyplňuje místo, které ve zbylých dvou zastupují právě poradenští pracovníci.

2.3.1. Paní L. – psychiatrička a autismus a škola

V kapitole o učení jsme se dozvěděli, že Filip „*má*“ autismus a proto přešel na novou školu, protože nezvládal náročnost školní docházky. To bylo v podstatě vše, co bylo o této diagnóze řečeno. Zároveň se ukázalo, že do situace vstoupilo ještě prožívání Filipa, které v sobě neslo riziko psychického zhroucení. Jak tedy spolu souvisí přestup na novou školu,

autismus a rizika spojená s prožíváním? Tyto otázky lépe osvětluje zkušenost Paní L. s psychiatrickou.

V:..paní doktorka...vy ste byli u...

L: My chodíme k psychiatrovi, k paní doktorce (jméno doktorky)(hm...) v (jméno ulice) (jo jo jo) takže k ní chodíme...

V: a ta říkala s tím autismem...že..že to je jako...

L:...no..

V: nebo jako od někoho jiného

L:ne...od ní to máme...máme

V:od ní... hm

Ta je totiž tou, od které informace o autismu syna pochází. Jaké byly okolnosti a důvod pro vyhledání odborníka takového vzdělání?

...ona vlastně APLA, protože my jsme na to přišli pozdě, že je autista. Já jsem teda, protože autismus pro mě, to jsem neznala nikdy. (hm) Ale že už vlastně od malička začal svoje věci mít tak nějak na svém pořádku, nebo upravovanou postel, tak jsem to brala, že může, prostě to má rád, že má rád prostě čisto, chce mít prostě srovnaný věci na sobě nechce prostě mít, jako některý kluci límeček tady a některý venku nebo že kalhoty, že mu někde to...tohleto to mu všechno právě vždycky vadilo. (hm) Tak jsem ho musela vždycky upravovat, tak jsem to brala, že prostě to má rád, no a až potom někdy...vlastně v nějakých pěti letech mi kamarádka řekla, že s tím, „tohleto není normální tohleto, dojde s ním někam to už prostě přechází jako hranici jako co on od tebe všechno chce.“

....

No, a takže kamarádka mi dala číslo na APLU. V APLE mi řekli teda, že mají a že by nás mohli vzít až za rok, že mají strašně plno a že mi můžou doporučit, která s nima spolupracuje, že s nima spolupracuje, že se nemusíme obávat, že nám dali číslo na paní doktorku (jméno) no a ta tam prostě našla, že tam je autismus jo. (hm) jako tak..(tišeji)(hm...) Takže pak už jsem tomu tak jako měla, já nevím, jestli to bylo v 6 nebo v 7 letech ale myslím, že už to bylo v pozdějším věku

Autismus je diagnóza, která byla do určité doby pro matku neznámá. Při vzpomínání na minulost hovoří o tom, co syn vyžadoval. Jedná se o vyžadování pořádku, čistoty, úprava oblečení konkrétním způsobem. V případě, že to nebylo dodrženo, synovi to „vadilo“. Společnou charakteristikou je **požadavek řádu**, projevující se v různých oblastech synova dosavadního života. Na ten reaguje matka a snaží se mu ho zprostředkovat. Synovy projevy zároveň interpretuje jako výraz toho, že má něco rád. Kamarádka paní L. to však chápe jinak a předává jí informaci o ne-normalitě Filipových požadavků. Matce předá kontakt na organizaci

APLA. Ta pro svou vytiženost zprostředkuje kontakt na spolupracující lékařku/psychiatricku. Ve věku 6 – 7 let je tak učiněn nálezn autismu.

Obraz syna, který je nyní vykreslen skrze jeho požadavky řádu, dostává nový rozměr. To, čemu byl původně připisován motiv mít rád, se dostává do nového světla. Do života rodiny totiž vstupuje autismus, který „našla“ psychiatricka.

V:...tak jste řikala, že jste si to nějak jako nějakou dobu nechtěla připustit...jak teda proběhlo jako teda to,že by měl přejít nebo kdy jste si to...začali pozorovat nebo...

L: hm...pak jsem to teda začala tak nějak jako připouštět, že když jsme teda byli u té paní doktorky (jméno)(V:...tady u té...)jo, ano(hm...), že vlastně u té psychiatricky...(hm...), dětský, která teda mě na to teda, my jsme teda, nám teda udělala nějaký to vyšetření, nějakýma téma vodama, on teda přišel, že je teda ten autista, mu teda začala. Já jsem teda řikala, že to nemůže bejt možný, že jako nikdy u nás takováhle (hm) nemoc nebyla ani z mé strany ani z, to z otce a že prostě my to nějak ne to. Takže my tam teda začala vysvětlovat taky, že děti se některý roděj a že, že kdo už v tom něco zná, že už jako od třech let, už vlastně se to jako u těch dětech vyvíjí tahleta nemoc a že někdo si to prostě nezpozoruje, nebo si myslí jako já, že to prostě bylo normální a někdo přijde a hned, že se jim to na tom dítěti nelíbí.(hm)

No a já jsem přišla pozdě že on, já jsem si furt myslela, že špatně mluví a nebo že tohleto, že to je prostě vada řeči, kterou vlastně měla i dcera a syn. Já jsem ji v dětství taky měla. Já jsem teda hodně koktala, tak teda jako jsem se to v dě...naučila, takže si to nějak hlídám. Nepospíchám mluvit, no a vlastně jsem si myslela, že něco takovýho bude mít i tenhle ten mladší. No ale prostě paní doktorka řikala, že tam je velkej stupeň prostě toho autismu.(hm) A uklízení a takovýhle to, co on si prostě všechno hlídal.(Hm) že vlastně tam je ta, řikala, že by bylo dobrý, aby na té základní škole nebyl, protože jsme tam docházíme, ještě do dneska,(hm) že ten ná..., ten nátlak na něj vlastně a na tu jeho ne...nemoc psychicky se to potom všechno vyvíjí jako hůř, jo

Jak už bylo prezentováno v kapitole Učení, paní L. si nějaký čas nechtěla připustit možnost, že by její nejmladší syn mohl přestoupit na ZŠ praktickou. Tato ukázka začíná mojí otázkou, kterou jsem cílil na okolnosti změny postoje matky. Dozvídáme se, že původ je u setkání s psychiatrickou, která na základě vyšetření sděluje, že syn je autista. Vzhledem k tomu, že v rodinné anamnéze se nemoc zvaná autismus, neobjevuje, psychiatricka přináší informace o povaze etiologie, době, kdy je možné nemoc diagnostikovat. Zároveň poukazuje na to, že chování autisty, je možné chápat i jako projev záliby v něčem. Matka zde dále prezentuje i

další perspektivu, skrze kterou na syna pohlížela. Oproti autismu, jehož výskyt v rodině není, zde byla jiná heredita. Matka i její dvě děti, totiž měly poruchu řeči. Psychiatrička vše uvádí do nového kontextu. V závěru ukázky se dokonce dozvídáme o tom, jaké dopady může mít nemoc na školní docházku. Běžná základní škola totiž může působit tlak, který v sobě nese rizika mající dopad na psychiku a horší vývoj.

Autismus najednou poskytuje nový interpretační rámec, skrze který lze nově pohlížet na syna. Chování, kterému byla původně přisuzována záliba, nebo porucha řeči, je nyní připisováno čemusi, na co přišla zástupkyně zdravotnické disciplíny jménem psychiatrie a co je tedy nemocí. Skrze autismus věci dostávají nový význam a mají dopad i na život ve škole.

Již jsme si uvedli, že rizika spojená s prožíváním byla i důvodem pro přestup na novou školu. Jaké dopady má autismus na život přímo ve škole, v kontaktu s učiteli?

Na otázku školní výuky už jsem narazil v souvislosti s matematikou. Třídní učitelka, která Filipa na bývalé škole vyučovala mimo jiné matematiku, uzpůsobila podmínky hodnocení, díky čemuž měl možnost zvládat nároky na něj kladené.

V: Hm. A jaká byla ta paní učitelka na tu matiku, jak se vám zdála?

L: Paní Petrová, strašně hodná a měla k těm dětem i dobrou vliv. (hm) Jako no, že ona na ty děti brala zřetel, že některý maj ty vady takovýhle. (hm) A tam byly děti mentálně ještě postižený, měla jich tam asi deset dětí, takže tam na. (hm) který, teda nebyly všechny, takhle asi tři tam byly takže na ně brala zřetel (hm) byla hodná prostě. Neměly jsme žádná jako maminka problém s paní učitelkou.

Zde se rozvíjí obraz Filipovi třídní učitelky z běžné základní školy. Paní L. jí **charakterizuje** jako „*strašně hodnou*“. Její působení ve vztahu k žákům je hodnoceno pozitivně. Kromě Filipa jsou ve třídě další děti, které jsou jiné, neboť mají určitou vadu. Její přístup k žákům je charakteristický **respektováním**. Vše je rámováno absencí obtíží s paní učitelkou.

V: Hm. A měly jednu učitelku teda.

L: Jednu měli tu třídní a pak měly jinou, a pom tu angličtinu a ta byla dost teda jako přísná na ty děti, protože ta bydlela v Kalifornii a vlastně sem se

po tom vrátila po patnácti letech a začala učit na tyhletý škole. No a ona vlastně ty děti dostala vlastně už v druhý třídě. No a na ty děti vlastně měla takovej větší nátlak, že prostě, že musej se to ty děti jednou prostě naučit a že ona má nějaký určený pravidla od školství, který je musí naučit a vlastně na Filipa a na tři děti, který byly trošku postižený tak na ně nebrala vůbec jako zřetel.

V: ta vám přišla jaká tahleta učitelka?

L: no měla jsem jí v tomhleto. I když jsem jí chodila, jsem jí teda říkala jaký máme problémy dostali jsme i vod dětský psychiatricky, teda papír, že Filip má takovou a takovou vadu, že by se na něj mělo teda vyvíjet žádněj tlak, že by psychicky, že se vlastně může, může zhroutit. (hm) No ale ona prostě, mě řekla, že jo jo jo, že to bude v pohodě, že ho bude, nebude nějak nutit nebo ho nějak do toho. Když přišel domu, tak mi říkal, „ona to o de mě chtěla“, a prostě že to dětem zadala že prostě se naučit nějakou stránku a chtěla to vod něj i když vlastně minulou hodinu mi slíbila, že to od něj požadovat nebude (hm hm) Pak už teda když už to šlo do... že už se kluk jako hroutil, že už toho bylo hodně, tak jsme řekli že dost že mi teda jako že se teda přestěhujeme na jinou školu.

Dalším aktérem školy je učitelka angličtiny. Ta je charakterizovaná jako „přísná“. Tento atribut je dáván do souvislosti s pobytem v zahraničí, v anglicky mluvící zemi. Po jejím návratu do České republiky začíná učit na škole, kterou navštěvuje Filip. V přístupu k dětem je patrný tlak a nerespektování jinakosti žáků, kteří jsou nějak postižení, neboť na ně „nebrala vůbec zřetel“. Učitelka totiž tvrdí, že je zavázána pravidly, která jí určuje „školství“.

Její přístup v sobě nese to, před čím psychiatricka varuje, psychické zhroutení. Dokonce ani přes příslibení, že učitelka pozmění svůj přístup, žádná změna nenastane, neboť ze svých nároků neslevuje. Situace dochází svého kraje a to, před čím psychiatricka varuje, se naplňuje a Filip se začíná psychicky hroutit. Výsledkem je nakonec přestup na novou školu.

V: aaa...vy ste mluvila o panu ředitelovi...jaký s nim ste měla zkušenosti? nebo?

L: no ten byl taky jako strašně hodnej... bral na ty děti prostě...dělal pro ty děti všechno co se dalo. Chodil, ptal se kolikrát, jestli ty děti maj nějaký problémy, nebo když jsem třeba měla problémy i já teda s tou... s tou angličtinou tak taky domlouval ze začátku paní učitelce (jo) No ale oni tam vlastně tam na celou školu měli jenom dvě paní učitelky a takže vlastně to pro ně on říkal, že je to pro ně moc těžký, aby prostě to nějak... (hm) aby na ty děti brala takovej zřetel, že jsou nemocný a že maj ty papíry a kdo mohl

ještě něco doložit, tak aby to doložil aby byla prostě spokojená(Hm) No ona taky vlastně musí ject podle nějakýho toho, plánu,(hm) kterej mají (hm)a vlastně to tak nějak prostě jsem to taky chápala že to školství má taky určitě nějaký ty.

Ředitel bývalé školy je charakterizován jako hodný. Jeho působení je spojené se zájmem o děti s vadami a dokonce je osloven ve chvíli, kdy paní L. řeší obtíže s anglickým jazykem a vstupuje do komunikace s učitelkou, která tento předmět vyučuje a snaží se jí „domluvit“. Okolnosti jsou však takové, že neumožňují zcela změnu přístupu. V samotném závěru se učitelce dostává pochopení, neboť pravidla a plán, kterými se řídí jsou pro ni závazná.

V: jo ...a jak ýy jsou tady učitelé...tady na na tý škole...jakou s nima máte zkušenost...

L: Tak učitelé co sem takhle,(hm)co jsem měla zkušenost, tak jo, vyšli vstříc. Pani učitelka třídní ta je vynikající. Filípek si jí strašně moc pochvaluje, protože ta je strašně hodná.

Třídní učitelce z nové školy se dostává podobného hodnocení jako té, která zastávala stejnou roli na bývalé škole. Její osoba je opředena přívlastky „hodná, vynikající“. V kontaktu s paní L. je „vstřícná“.

2.3.2. Paní M. – speciální pedagožka a učitelé ze škol

Stejně jako u paní L. začnu i zde u aktérů, kteří pochází z jiné instituce než je škola.

dostala doporučení, aby měla svůj vlastní učební plán.(hm...) Že chápe, ale chápe pomalejš. Tudiž, prostě musí, aby zvládla, to svoje co má,(hm...), aby si nepřipadala jak outsider. Takže za celý ty dva roky, co tam chodila, nebyla ani čárka.

Ukázka navazuje na vyprávění o základní škole pro děti s tělesným postižením, kterou dcera Petra navštěvovala. Ke škole je přidružené totiž speciálně pedagogické centrum, které se nakonec nezapojilo do spolupráce na vzdělávání Petry.

Z ukázky vyplývá, že škole je **doporučováno**, aby upravila svůj **přístup k výuce** dcery. Zaprvé protože schopnost chápat je u Petry nepatrně

pozměněná. Druhým důvodem je riziko negativního sebeobrazu. Dříve jsme se dozvěděli, že takové prožitky jsou reakcí na nezvládnání učiva. Od koho toto doporučení pochází? A jak vstupuje do zkušenosti paní L.?

No a v té druhé třídě už to tam začalo jakoby kolísat, měla normální učebnice, všechno jako, ale dělala jí právě, dělal problém to psaní. My jsme pak ještě jezdili asi čtyři roky do (jméno instituce), k paní Jelenové, že to je vlastně jako pro všechny děti z dis-funkcema, proto Prodis. A ona měla právě speciální pedagogiku

Na tomto místě se dozvídáme, že matka společně s dcerou dojíždí do **instituce**, jejíž charakteristikou je péče o děti s dysfunkcemi. Důvodem jsou obtíže ve psaní, o kterých už víme, že souvisí s epilepsií. Aktérkou, se kterou vstupují přímo do kontaktu, je paní Jelenová, jejíž profesí je speciální pedagogika. Jaká je role speciální pedagožky ve zkušenosti paní L.?

V: Hm, hm... Tam to bylo s tím učením jak? (2. Základní škola)

M: Tady... tady by to bylo dobrý, ale tam prostě byly kladený nároky jako na ZŠ klasický. (hm...)jo. A to že Péťa měla deset posudků, ještě i od té paní Jelenové, co jsem nosila zprávy, jak je šíleně důležitější ten přístup, to známkování, (hm) ten individuální učební plán, ještě jsem to platila té Jelenové, aby mi to teda zase pro tu školu dala. A zase se nic nedělo, že jo.

V této ukázce se už vracíme k tématu, které bylo otevřené v předchozí kapitole. Petra dochází na školu pro děti s tělesným postižením, jejíž náročnost z hlediska školní výuky, je stejná jako na běžné škole, kterou je Petra schopná zvládnout, jak již bylo řečeno a všem za předpokladu, že škola částečně pozmění své metody. Význam takového přístupu dokládá zprávami od speciální pedagožky, se kterou rodina spolupracuje. Škola na to ale opět nereaguje.

V: (...)Kdy jste se vlastně dozvěděli, že by mohla nastat ta situace, že by Péťa přešla sem na tu základku praktickou? Kdy jste nějak jako o tom začali...

M: To bylo ještě právě když jsme chodili (hm) k té paní Jelenové tak ta nám to jako říkala. My jsme chodily na všelijaký možný cvičení. Ta nám to tenkrát řekla: „heleďte, dejte jí na praktickou, že ona ví, protože taky tady na 2.ZŠ chodily holky, který chodily k paní Jelenové a teďkon jsou tady na ZŠ Praktický. Taky tam odsad' utekli. Bud' šly sem ty děti na ZŠ Praktickou, ty co odešly od (ředitelka z 2.ZŠ) a nebo šli jinam.

Zde se dozvídáme, že speciální pedagožka matce doporučuje přestup na novou základní školu praktickou. To sice není tím konečným impulsem

pro přestup, ale je to zprostředkování informace, kterou nakonec rodina využije.

Už víme, že škola nedodržela něco, co Petra tolik potřebovala. Kdo jsou ale ti, se kterými Petra a paní M. vstupují do kontaktu?

Začneme u běžné základní školy, kterou Petra navštěvovala až do druhé třídy. O třídní učitelce už byla kratší zmínka v kapitole o učení. **Charakterizována** byla skrze atribut **věku** a **své vlastnosti**, neboť byla **mladá** a **hodná**. Její působení na škole je dokonce podmínkou školní docházky Petry. Ve chvíli, kdy třídní učitelka odchází na mateřskou dovolenou, Petra přestupuje na novou školu. Pro dokreslení první základní škole je nutné uvést, že škola je vybrána s ohledem na způsob hodnocení.

Takže tam vlastně neznámkujou, že měli vlastně slovní hodnocení, no takže bylo to pro to dítě asi méně stresující v té první třídě, než kdyby měla tu pětku před očima, že jo...

I přes zmíněné charakteristiky třídní učitelky a splnění požadavku na úpravu podmínek, Petřin sebeobraz a prožívání se horší, což jak už víme, je způsobeno velkým počtem žáků ve třídě.

Přijetí do nové školy se děje na základě vzájemné dohody mezi paní M. a ředitelkou. Nicméně představy matky v podstatě nejsou naplněné.

A tam jsme teda byly strašně hrubě nespokojeny.(Hm) Bylo fajn, že teda byla malá třída, bylo málo dětí, ale co se jako týká teda jako pedagogického sboru tak to byla katastrofa. Tam jedinej rok, myslim pátou třídu, měla Pěť strašně velký štěstí na paní učitelku, tu teda klidně budu jmenovat, paní učitelka Janáčková (hm), která přes dvacet let učila právě po pratickejch školách a dostala nabídku aby přestoupila sem, a že snad právě i stěhovali blíž do centra, aby to neměla tak daleko. (hm) A to si myslim , že to byl pedagog prostě na svém místě.

Počet žáků ve třídě je zde menší, což i jeden z důvodů Petřiných negativních prožitků na bývalé škole. Naopak učitelé jsou **hodnoceni** negativně. Výjimkou je třídní učitelka v páté třídě. Její devizou jsou **zkušenosti se speciálním vzděláváním**.

V: Jojo. A jaký teda byly? Vy Jste říkala že tam...

M: No, právě že tam. To právě nevím, jak bych vám to popsala. Prostě to byly prostě ženský kantorky, jak já si pamatuju ze svého dětství jo (hm)

Prostě budeš, poslouchat, budeš se učit, neumíš, za pět, sednout. Nikdo se s váma nepáral že jo.

Přístup k výuce zde nabírá konkrétní podoby. Způsob, jakým pedagogové na této škole vzdělávají, je připodobňován k osobní zkušenosti z dětství paní M. Snad by se dalo i říci, že metoda „*umíš, neumíš za pět*“ je opak individuálního přístupu.

Kromě samotných pedagogů se dostáváme i k vedení školy.

M:...aaa pak tomu teda nasadila ředitelka korunu, kdy Péťu osobně na chodbě oslovila, jestli s nima pojedou do Itálie,(hm)Z kraje září. No a Péťa přišla domů, svítila jak žárovka s tím, že pojede se školou do Itálie. Přinesla mi přihlášku všechno. Já to vyplnila. Nechala jsem za stovku potvrdit teda neurologem, za stovku naší dětskou lékařkou. A tři dny před odjezdem mi volá ředitelka vzhledem k tomu, že Péťa trpí na záchvatový onemocnění, tak nikam nepojede.(hm) takže mi ještě dělali rychle pas, všechno. Tak říkám, že paní ředitelka je teda absolutní asociální člověk, nedokážu pochopit, jak mohla tak dlouho dělat v poradně.(hm)Takže to byl člověk fakt ošklivej, nevím vůbec, jak mohla pracovat s dětma.

Vyprávění je zde reprezentováno konkrétním zážitkem s touto aktérkou. Petra je ředitelkou přizvána na akci, která se koná mimo školu, dokonce i mimo republiku. Celá situace je doprovázena pozitivními emocemi na straně dcery, oproti tomu, jak byla popisována doposud. Matka na to reaguje aktivitou, jejímž cílem je zajistit možnost cesty mimo republiku. I přes to všechno není Petře umožněno zažít to, na co se těšila. Důvodem je rozhodnutí ředitelky, které se opírá o to, že dcera trpí záchvatovitým onemocněním. V závěru ukázky se dozvídáme osobní charakteristiky ředitelky, na základě kterých je zpochybněna i její profesionalita.

Tento zážitek otevírá možná něco zásadního pro pochopení zkušenosti matky. Jsou zde kategorie, ke kterým už jsme se dostali dříve. Aktivita, nyní zacílená na umožnění společného zážitku mimo prostor školy, nedochází cíle, kvůli Petřině neurologické diagnóze. Epilepsie, která způsobuje obtíže se psaním, ale podílí se i na problémech se zvládnutím učiva, nyní nepřímou znemožňuje i zážitek, jinak žákům přístupný. Nicméně ono záchvatové onemocnění není to, co ve finále znemožňuje cestu za hranice, tou je paní ředitelka, která tím argumentuje.

Role ředitelky ve zkušenosti rodiny nabývá své konečné podoby zde.

Takže prostě dělali jsme všechno možný a jako díky paní ředitelce a jejímu přístupu k vedení školy jako to dopadlo tak jak to dopadlo.

Z rozhovoru vyplývá, že ředitelka je tím, kdo nezajistil vše, co Petra potřebovala. Odpovědnost za to, co se na škole dělo, je tudíž na jejích bedrech. Paní M. zde opět hovoří o vynaloženém úsilí rodiny, které ale naráží na nespolupráci, snad by se dalo říci i pasivitu školy.

Po přestupu na základní školu praktickou dochází k zásadnímu obratu.

M: No a co se týká tady tady tý školy, tak Pétino seběvědomí teda vzrostlo abnormálně. Jednak je to daný i věkem, protože je jí 14. A co teda chválím a obdivuju tak to jsou tam teda všichni pedagogové, do jednoho. (Hm) Mají skvělýho třídního, i ty učitelky

V: Hm, hm... už jste mluvila trošku o těch učitelích, jaký tam jsou, ty učitelé?

M: Tady jsou skvělý. (jo) Jak říkám, žádněj problém. Kdykoliv cokoliv, zavolám, domluvím, nebo přijdu nebo zavolám a přijdu, nic není prostě problém.

V: hm hm a... V čem se teda jakoby změnilo to tady jako op..

M: Tady to prostě... Je to takový normální, jednak Pét'a může úplně všechno v tý škole, je nadšená, že může stěhovat lavičky, že může na dvorku stříkat hadicí, aby si udělali kluziště, prostě... já nevím, přijde mi to jako velká rodina nebo jako na táboře.

V těchto třech ukázkách se dozvídáme o tom, jakou zkušenost má paní M. s učiteli. Už víme, že po přestupu dochází k vyléčení toho, co se prolíná celou školní docházkou, negativního prožívání a sebeobrazu. To ale nasedá i na učitele. Oproti předešlé škole jsou obecně charakterizováni velice pozitivně. Chvála a obdiv není adresován pouze jednotlivcům ale celému pedagogickému sboru.

Kontakt a komunikace se školou je popisována jako přístupná a bezproblémová. Vždy, když je něco zapotřebí řešit, paní M. má tu možnost.

Zároveň na nové škole má Petra možnost účastnit se aktivit, které nejsou spojené přímo s učením. To je dle matky doprovázeno nadšením,

tedy pozitivním emocemi. Škola je nakonec přirovnávána k ne-školním institucím, jako je *rodina* či *tábor*.

2.3.3. Paní S. – psycholožka a speciální pedagogové

V případě paní S. jsme se už dostali k tématu aktérů. Hned v kapitole, kde jsou zkondenzovaná vyprávění, jsme narazili na aktéry. Paní S. v souvislosti s problémy ve psaní a čtení vyjadřuje svůj **postoj** k psychologům. Sděluje, že *na ně má spadeno*. Svoje vyprávění o psychologích začíná **úvahou nad systémem** poskytované péče. Nedostatek je především v opožděném poskytnutí potřebných služeb: „*Děti se nesledují v průběhu. když je nějaký problém...tak už třeba v tý školce...(hm...)...by ty děti se nějakým způsobem měly...měly jakoby sledovat*“. Psycholog do života dítěte totiž vstupuje až před započítáním školní docházky. Psycholog využívá určité **nástroje, metody**, které používá:

jo..předložej se nějaký tabulky...něco se zpracuje...samozřejmě to dítě do toho absolutně prostě nezapadá...nezvládne to, nestihne to...(hm...)...a bylo to, jako až takový jakoby hrozný...aaa...ta paní..ta paní psycholožka řekla, že prostě nezvládl, nezvládne absolutně vůbec nic, že nebude psát, že nebude číst, že nebude prostě vůbec nic.

Výsledkem konání psychologa, psychologické vyšetření, je informace predikující budoucnost, ve které nevidí možnost nabytí dovedností znamenajících gramotnost. Prožitky doprovázející tuto zkušenost dokládají, jak náročné pro matku muselo být, konfrontovat se s tímto sdělením.

*A to bylo teda musím říct, když je to vlastně psycholog, tak ten by měl teda trošku jakoby odhadnout situaci. Prostě nevím. Prostě to byl masakr. Docela hrozný, a já si myslím, a já si nemyslím, že by mi jsme ten problém absolutně jakoby neřešili.(jo) Protože to už bylo vlastně jakoby ve školce, že on nebyl schopnej se zapojit do kolektivu a už to jakoby začlo a já nevím prostě čím, že(jo)no prostě, to tady zabíhám až prostě jakoby někam. Ale já si myslím, že já jsem měla vždycky jakoby **strašně velký štěstí** na...kamkoliv chodil, tak prostě jakoby na vedení tý toho zařízení,(hm)že všichni vždycky byli všichni strašně vstřícný (hm) taky tady jsme chodili tady do školky.(jo)tak paní ředitelka, protože tam ještě zase shodou okolností bylo jako by štěstí, že tam speciální pedagog.(hm)takže ona se mu vlastně mohla jakoby po jejich jakoby vyučování odpoledne, když paní učitelka skončila, měla volno, nahoru už jakoby ve třídě nebyly děti, bylo tam volno, tak oni*

vlastně zůstávali spolu a ona si ho dvakrát, dvakrát týdně, prostě extra věnovala..(hm)co vlastně si samozřejmě tady tohleto všechno...tohle jsem si všechno platila jo to nebylo v rámci nějaký jako prostě školky, ale prostě fakt jako všichni byli vstřícný.(hm) to samý i na.(hm)třeba na tý základce.(hm)jo vždycky jsem k někomu měla, protože jsem si myslela,(hm) abych něco nepokazila, že prostě jenom ten speciální pedagog ví jak na to dítě.(hm) a tady tohleto vlastně ještě si do čtvrtý třídy k nám chodila paní učitelka zase jiná, vlastně taky ze školky,(jo)která vlastně měla učit na základní škole, ale skončila prostě ve školce, takže to byl taky speciální pedagog a ona se mu vlastně asi do tý do konce tý čtvrtý třídy...prostě věnovala a úkoly a takovýhle věci prostě s ním, takže **to dítě čte...píše...všechno je to pomalý a já nevím prostě co všechno.**(hm), ale **prostě tyhleto základy, který měl zvládnout, tak zvládl.**

V návaznosti na předpověď psycholožky je zvažována otázka kompetence psycholožky. V reakci na obsah zprávy se paní S. vymezuje jakoby proti nějakému nařčení z pasivity? Sděluje, že obtíže již pozorovali v MŠ a týkaly se Jirkovy schopnosti zapojit se.

V ukázce se od paní S. dozvídáme i o druhém typu aktérů. Vzdělávací instituce, které její syn navštěvoval, byly vždy zastoupeny lidmi **charakterizovanými** skrze *vstřícnost*. Setkání s těmito lidmi nebylo zařízeno někým konkrétním ale *štěstím*. Tendence „mít štěstí na lidi“ se projevila už v mateřské škole, kde působila speciální pedagožka. Ta se Jiřímu *věnovala* nad rámec poskytovaných služeb, protože jak už bylo řečeno, paní S. přispěla finančními prostředky. Stejně tak i na základní škole se ze strany jejich reprezentantů z řad pedagogického sboru setkala se zmiňovanou *vstřícností*. I zde pokračuje spolupráce se speciální pedagožkou ale s jinou, která měla i působit na základní škole. Důvodem, proč je přizvána k domácí přípravě a vůbec pomoci, je otázka toho, kdo je kompetentní. Paní S. zvažuje „*aby něco nepokazila*“ a speciální pedagog by měl mít znalost, která ho uschopňuje k tomu, aby se Jirkovi věnoval. Jak už víme, výsledkem veškerého snažení je zvládnutí čtení a psaní.

Ve vyprávění paní L. i M., aktéři pocházející z jiných institucí hráli určitou roli v přestupu na základní školu praktickou. U paní S. je tomu trochu jinak. Už víme, že na základní škole, kterou Jirka navštěvoval, dostali doporučení, aby se vzdělával v jiné škole.

S: No bylo, to nějak jakoby vy...vznělo, tak nějak vlastně to bylo třeba na třídních shůzkách, nebo s třídní paní učitelkou, jsme se tady o

tomhleto...jakoby...to tak nějak vzešlo jakoby v průběhu..prostě jo...že...že...asi jsme řešili že on má tenhleto problém a že tady tahleta škola opravdu není pro něj...ale to nebyl žádným násilným...jakoby že to bylo prostě jakoby v pohodě...a my jsme se prostě zaměřili na to...a našli jsme tu správnou školu pro něj, která by mu vyhovovala...jo...takže...aaa...asi to bylo i daný tím...že...že prosť oni mu nejsou schopný dát tu péči, kterou by měl teda prostě...aaa..v tý praktický škole no.

Paní S. se od třídní učitelky dozvídá nejen o možnosti změny školy, ale je jí navrhuta konkrétně základní škola praktická. Vhodnost této školy je odůvodněna lepší péčí, kterou tato škola Jirkovi může poskytnout. Sdělení informace není doprovázeno žádným tlakem, nebo negativními emocemi.

S:...to jsme po tom jakoby začli hledat...vlastně já nevim...třeba od pololetí..aa...tý pátý třídy,(hm) kdy jsem se tomu nějak intenzivnějš teda prostě věnovala a hledala jsem (hm) a chodila jsem a jako...(zasměje se)...(hm)takový, internet a známý a doporučení jo, takže fakt jako..aaa....jsem toho docela prošla jakoby dost...jo...(hm)než jsem...než jsme teda vybrali..aa....a stejně sem vnitřně..nebyla jakoby..jsem si říkala no tak nevim jestli jsem zvolila nebo nezvolila.(hm) jakoby správně...jestli to bylo...no ale prostě udělala jsem to...a bylo to s...byl to dobrej...dobrej krok...ale je fakt že prostě jsem teda ještě byla jakoby...aaa...to jsem taková k tomu se přiznám...že mám kolem sebe nějaké kamarádky, které se zaobírají třeba...aaa...nějakejma alternacema.(hm) a já jsem s nima prostě tadytohleto řešila, protože když jsem třeba (zasměje se)...vybrala tuhleto školu...tak jsem třeba s tou Pavlou řešila to, jestli jsem vybrala správně...a když ona mi řekla, že jí to tam vyšlo...a prostě to je jedno to co dělá...tak...tak to byl...bylo pro mě jakoby taky jeden takovej...co mi jakoby pomohlo...v tom rozhodnutí, že dělám...že dělám správně.

Poté co je sděleno doporučení, je matka tou, která aktivně vyhledává novou školu pro syna. Využívá k tomu různých metod, od internetu až po radu kamarádky zabývající se „alternacemi“. Výběr byl na paní S. Role kamarádky ve verifikaci toho, zda se jednalo o správné rozhodnutí. Potvrzení z tohoto zdroje paní S. utvrzovalo ve správnosti rozhodnutí.

A jak je to na nové škole?

V:hm hm.. A jak...jaký jsou tady učitelé, nebo jaký tam byli na tý základce, v tý praktický...

S: Jo tady...tady fakt už jsou jakoby..aaa....Tady na tý praktický škole jsou...jsou...aaa...učitelé, který...aaa...se prostě těmahlectěma jakoby jinejma dětma problé....hendikepovanejma dětma zaobíraj.(hm) Tak jako jo. Ty vědí, co dělaj, ty..ty ten přístup k těm dětem maj (hm)to já nevim...prostě fakt jako

určitě. Tam si myslím jsou jenom (začne se smát) jenom ty nejlepší vyučující...

Učitelé na ZŠ praktické i Praktické škole jsou vnímáni jako kompetentní, která spočívá v zaměření na práci s „jinými“ dětmi, na kterou jsou přímo specializováni. Kvality pak dokládá i zkušenost v obtížné situaci.

že má prostě určitý problém...má velký problém se čtením.(hm)a na tom jakoby druhým stupni chodil k paní učitelce, kde chodil sám.(hm)a nějak mě vůbec absolutně nedošlo ani paní učitelce nedošlo, že by prostě mohl nastat nějaký problém.(hm)a najednou prostě to začlo tím, že má teplotu, že je mu špatně...(hm) a takový, že se ráno chtěl měřit.(hm)Jo a mě to vůbec absolutně prostě nedošlo.(jo)a pak...a furt jsem se ho ptala jestli se něco děje, jestli prostě. Ne všechno je v pohodě, nic se neděje. A pak vlastně asi, já nevím a taky to nebylo úplně hned jakoby na začátku hned od začátku školního roku.(hm)nějak...to začlo já nevím...dejme tomu někdy v listopadu...a pak jsme na to s paní učitelkou třídní, která ho má na češtinu...tím pádem občas tam jakoby čtou...a on nikdy nebyl zvyklý, že v kolektivu četl..jo protože chodil jinam...takže prostě (teda) to byl problém...no a pak jsem šla do školy a s paní učitelkou jsme se bavili a došli jsme k tomu, jestli to není tím čtením...a až si to sedlo... tak to skončilo...takže teď je zase v pohodě...jo a opravdu to bylo prostě jenom čtením...že on...oni když četli, tak paní učitelka je střídala, že třeba přečetli tři slova, (hm)nebo takhle a tohle to mu prostě vadilo.

V ukázce vypráví paní S. krátký příběh, který začíná sdělením, které se týká problémů se psaním, o kterém víme, že Jirku doprovází od zmiňovaného psychologického vyšetření. Zde se jedná o problémy jiného charakteru. Matka líčí celý vývoj situace a své vnímání. Na počátku jsou na první pohled nesrozumitelné projevy syna. Když se paní S. snaží zjistit, co se vlastně děje, naráží na to, že syn neguje možné problémy. Do celé situace vnáší světlo Jirkova třídní učitelka, se kterou ale matka spolupracuje. Důvodem je nezvyk na veřejné čtení.

Zde máme konkrétní příklad učitelčiny schopnosti. Zde se ale nejedná pouze o profesní kompetenci. Je zde i něco víc.

Začlo to pondělkem, kdy vlastně měli češtinu a četli a pak se na to naštěstí přišlo tím, že paní učitelka měla se svým dítětem tenhle problém taky.(hm) Jo a ten, ten chodil na normální základní školu já nevím prostě všechno jo, ale jenom tak má nějaký hendikep, něco prostě má se čtením, jestli je dyslektik nevím, to já jsem se paní učitelky neptala.

Najednou se ukazuje, že vypátrání příčiny není odvislé pouze od vzdělání a pedagogických zkušeností ale i od těch osobních. Vlastní zážitek, „mít hendikepovaného syna, dovoluje třídní učitelce pochopit, kde je obtíž. Její syn má totiž také obtíže se čtením.

2.3.4. Shrnutí

Jakou **roli** tedy hrají jednotliví aktéři ve vyprávění? Vždy tu je někdo, kdo pochází z jiné instituce, než je škola. Jednou je to psychiatricka, která sdělí matce, že její syn má autismus, vysvětluje, co to znamená, jaké jsou projevy a jaké dopady a rizika to může mít na školní docházku a že by bylo vhodné přejít na novou školu. Zadruhé speciální pedagožka, která rodině pomáhá zvládat následky epilepsie a zároveň dává zprávu o tom, jak by měla škola ve vztahu k dceři upravit svůj přístup k výuce. Důvodem jsou rizika, kterým je dcera při nevhodném zacházení vystavena. Může totiž dojít k zhoršení negativního sebeobrazu a prožívání. Zároveň je zapotřebí individuálního přístupu proto, aby dcera naplnila svůj potenciál. Nakonec také doporučuje přestup na novou školu. Potřetí se jedná o psychologku, která předpovídá nezvládnutí elementárních školních dovedností. Kromě psychologky ve vyprávění paní S. vystupuje i jedna její kamarádka, která potvrzuje přestup na novou školu. Co je všem třem společné?

Všechny tři reprezentantky jiné než školní instituce rodiče o něčem informují. Zpráva se týká jejich dítěte a jeho školní docházky. Jsou v podstatě takovými posly, kteří dávají škole určité zadání. Reprezentanti školy jsou do zkušenosti zapsáni s ohledem na to, jak se s tímto zadáním vyrovnají. Setkání s těmito posly významně ovlivňuje principy, na jejichž základě jsou kategorizováni učitelé a zároveň ovlivňují strukturování zkušenosti rodičů.

Učitelé ve vyprávění paní L. jsou buď *hodní*, protože berou v potaz dopady na prožívání situace okolo nároků na zvládnutí učiva. V protikladu k nim, je zde učitelka angličtiny, která je *přísná*. Její jednání se neřídí podle

rizika psychického zhroucení, ale podle řádu, který jí předkládá školství a je potřeba ho dodržet, což je nakonec matkou i **pochopeno**, i když se synem mění školu. Na nové škole už Filip zažívá úlevu, protože učitelé jednají s ohledem na jeho prožívání. Ve vyprávění paní M. hrají učitelé velice podobnou roli. Jsou posuzováni s ohledem na to, jak dodržují zadání speciální pedagožky. V první a druhé třídě je tato podmínka dodržena. Na základní škole pro děti se zdravotním postižením je tomu až na výjimku naopak. Učitelé nepřístupují k dceři tak, jak by měli a její prožívání se horší. Vše dochází svého vrcholu ve chvíli, kdy jí je i přes příslib znemožněn výlet. Učitelé této školy v čele s ředitelkou jsou těmi, kteří **znemožnili** dostudovat školu s normálními nároky. Na ZŠ praktické jsou už vnímání skrze své kompetence a schopnost zajistit to, co dcera potřebuje.

U paní L. a M. se znovu dostáváme k již zmiňovaným principům úspěchu a prožívání. Jak se ukazuje, i jednotliví aktéři jsou do zkušenosti zařazeni s ohledem na ně. Reprezentanti neškolní instituce nejspíš otevírají perspektivu prožívání, a tak nabízí rodičům i novou optiku, skrze kterou lze na jejich dítě pohlížet, což jim dovoluje připustit změnu školy, aniž by to pro ně znamenalo pád.

Ve vyprávění paní S. je poslaná zpráva odlišná. Není něčím, co by měli učitelé dodržovat. Nicméně i tak jsou aktéři školy do vyprávění zapracováni s ohledem na charakter tohoto sdělení. Učitelé společně s paní S. pomáhají nabýt schopnosti, které byly předpovězeny jako nedosažitelné. V podstatě **pomáhají zvrátit** poselství psycholožky a pomáhají jí řešit vzniklé problémy.

Ve všech třech vyprávěních se ukazuje **provázanost** školní a neškolní instituce. V předchozí kapitole jsme si ukázali, že skrze aktivitu na poli učení se rodiče snaží něčeho dosáhnout a snad i něčemu zabránit. Co je společné pro učitele? Ukazuje se, že učitelé jsou do zkušenosti včlenění podle toho, zda **upraví své vzdělávací praktiky s ohledem na potřeby jejich dítěte**. Pakliže je to splněno, jsou hodnoceni kladně a je jim přisuzována kompetence a ve zkušenosti vystupují pomáhající síla. Pokud se jejich jednání řídí jinými principy, působí v životě rodiny určitou zátěž.

Aktéři, ze strany školy dokonce mohou zásadně ovlivnit další cestu dítěte a jeho rodiny ve smyslu **znesnadnění, zabránění** nebo **pomoci** na cestě za vymezeným cílem.

Jak jsem uvedl z kraje textu, na závěr se vrátím k jednotlivým vyprávěním zvláště a v nich se znovu podívám na zkušenost rodičů, tentokrát už skrz novou perspektivu, která se mi otevřela díky analýze dat. V té se také vrátím k těmto jednotlivým příběhům.

Stále však není plně zodpovězená otázka z první kapitoly, proč je vlastně tolik aktivity věnováno zvládnutí nároků školy a co by znamenalo, kdyby rodič od svých snah upustili. K tomu se dostanu v následující kapitole.

2. 4. Žáci a jejich rodiče

V této kapitole postupně ukážu, jak jsou v jednotlivých vyprávěních pojímáni žáci. I když tomu tak není u všech třech matek, tak se ukazuje, že žáci škol jsou vnímáni jako samostatná kategorie, neboť jsou dětmi svých rodičů.

2.4.1. Paní L. – problémy se zapojením

Ukázali jsme si, jak se nemoc jménem autismus promítla do obrazu syna. Poskytla perspektivu, skrze kterou lze pohlížet na synovo chování a jednání. Jak se ukazuje, tak se promítá i do oblasti vztahů k ostatním dětem.

*...ale...(odkašláni)...co mu, že on se špatně zapojuje teda jako mezi děti (hm). Že ten, **když má tuhle tu nemoc, takže(hm)tam byl vlastně ten problém s tím zapojením.** Tak z toho jako jsme měli dost **velkej strach,** proto(...)teda my už jsme teda měli už dávno jít na tu na tuhle tu školu(hm) Jenže já jsem to pořád odkládala z toho důvodu, že on by se špatně, jak se špatně zapojuje a on je z toho nešťastnej.(hm)Vlastně na týhle škole, měl vlastně taky, vlastně na ty základce dost velký problémy mezi těma dětma se zapojit, (hm hm)Takže jeho vlastně jako o **přestávkách jeho seděl sám** nebo stál vlastně u dveřích (hm) a tam tak na ty děti jenom koukal on **vlastně byl jinej** a ty děti ho tak jako nějak nemohly ani vzít no. Ty jeho problémy nemohli pochopit spíš ()oni jsou na to ještě malý já si myslim,()že to nedokázaly pochopit ty jeho problémy.*

Paní L. ukazuje, že Filip má **problémy se zapojením** mezi spolužáky. On je vždy mimo stojící. Pro jeho působení ve třídě je charakteristická

samota. Mezi ním a jeho spolužáky je bariéra postavená z **nepochopení jinakosti**. Obtíž je na obou stranách. Na straně Filipa je v tom, že nedokáže vstoupit do společné aktivity, což má původ v jeho **nemoci**. Na straně skupiny spolužáků je nízký věk, který znemožňuje pochopení Filipovy situace. Toto všechno vytváří pocit strachu na straně paní L. a důvod pro odklad přestupu na ZŠ praktickou.

V: hm...a jaký to pro vás bylo...když teda jako měl přejít.

L: Já jsem měla strašně obavy z toho jo. Jsem myslela, že...měla jsem strach že prostě sem přijde a že bude psychicky se... aby se nějak nezhroutil, (hm) že vlastně jak bude brát ty děti prostě přijde mezi děti, který už vlastně od září jsou tam spolu už vlastně asi měsíc, že už byly spolu (hm)..měsíc a půl a že on tam mezi nima přijde, že když tady se neuměl za dva roky zapojit, jak se zapojí sem a taky z jedné stránky jsem měla strach, ještě že když teda jsme jako taky romové a někdo říkal, že tady je nejvíc romských dětí(hm) a jak on se...a ještě s těma svejma takovjema těma...jak se tam s nima bude...jak se k nim zapojí..jo jak to půjde (hm)no ale tak teda naštěstí to bylo to dobrý(jo)no(jo) no...teda ted' měl teda jako chvilku... ho tam jeden chlapeček teda mlátil, on to teda doma neříkal (hm)ale pak teda, jako že už to pro něj asi bylo hodně, tak už potom teda řekl, že ho kope do zad, že spoustu ošklivých věcí...o nich nechci/e (30:20) radši mluvit...to jsou sprostárny (hm)no takže jako to...jsme to teda druhé den hned šli ráno řešit do školy...já teda naštěstí ho dali pryč tady odsud' toho chlapečka tak teda (něco30:29) víc dětí...že ted' má teda naštěstí klid ve třídě...

Pocity strachu na straně matky jsou dále dokreslovány. Do popředí vystupuje **obava z psychického zhroucení**. To by mohlo nastat, protože ostatní spolužáci už se delší dobu znají a on by k nim vstoupil nově. Dalším důvodem je i převažující kategorie žáků, kteří na základní školu praktickou dochází. Těmi jsou Romové. I přesto, že paní L. se k této skupině také hlásí, tak má obavu z toho, jak syn bude **prožívat** jejich společnost.

V: a stěma jinejma romskejma dětma jak jste říkala?

L:...protože on moc jako romslý děti nemusí (aha) Jo, on se spíš, strání, protože on ví, že vidí a řve, co se děje jak se perou a takovýhle to. A on měl strach, že on teda není tmavej, on je světlej a on říkal, že ho chtěj zbit a takovýhle to měl strach taky z toho.

Obava je i na straně Filipa. Jeho strach souvisí s jeho barvou pleti, která by mohla být zdrojem agrese na straně romských spolužáků. Zároveň

matka poukazuje na to, že Filip se vyhýbá společnosti romských dětí, protože mu vadí jejich vzájemné interakce – *řvaní a praní se*.

I ve vztahu ke spolužákům se významně projevuje autismus. Ten Filipa odlišuje od spolužáků a je příčinou jeho nezapojení. Nemoc ho dokonce vyděluje od „skupiny“, ke které se rodina sama hlásí.

2.4.2. Paní M.

O spolužácích Petry jsme se už krátce zmínili dříve.

protože děti bylo ve třídě pětatřicet a byla tam spousta dětí, který měli tu... specifickou poruchu učení, to SPU.(Hm, hm)Byly tam děti, který prostě vůbec nestíhali učivo, byly tam děti asociální, který vůbec neuměli malovat.(Hmm, hmm)Prostě paní učitelka sama to nezvládala a Pěťa se prostě cejtila jako outsider...

Už jsem se zmínil, že na první škole byl splněn požadavek na úpravu přístupu k výuce. I přesto se prožívání Petry zhoršuje. Důvod můžeme najít u žáků. Ti jsou **kategorizováni** na základě své diagnózy nebo dovednosti. V ukázce se ukazuje, že i **počet** žáků je pro školní docházku důležitý. Tyto dvě kategorie způsobují, že třídní učitelka situaci nezvládá, v důsledku čehož dochází ke zhoršení stavu dcery.

*M: Jo, ale myslím si, že toho na ní bylo hrozně moc, jo. 35 dětí ve třídě a každé jiné.(jo) že ona říká, takový to **zdravý jádro**, který se chce naučit tak tvořilo 10,15 dětí a zbytek prostě byly děcka, který nestíhali, měly prostě různé problémy, různé poruchy...*

I přes velkou pestrost a jinakost jednotlivých žáků se ve třídě na první škole vytváří kategorie žáků. Jedná se o tzv. „**zdravé jádro**“. Jejich atributem je snaha osvojit si něco z toho, co učitelka předává. Vůči této skupině, čítající deset až patnáct žáků, stojí skupina „**dětí s problémy a poruchami**“. Kam ale patří Petra? Možná tato kategorizace vystihuje něco, s čím se všechny tři hrdinky tohoto textu potýkají. Když se vrátíme k paní M., tak z jejího vyprávění je patrná obrovská snaha zacílená na osvojení si učiva, což by znamenalo, že dcera patří k žákům zdravého jádra. Petra má ale v počátku svého života zážitek s epilepsií, který způsobil obtíže se psaním a snad i učením vůbec, což by zase znamenalo, že patří i do této kategorie. Kam tedy patří? To je těžké říci. Dostáváme se ale blíž k stále

nezodpovězené otázce, kam nebo od čeho míří aktivita rodičů. Na cestě k zodpovězení na chvíli uděláme krok stranou, protože postoupíme k žákům druhé školy, kde mají žáci jinou roli.

M: Ale vím, že i tady, tam Péťa od toho kluka byla teda hodně šikanovaná, těch modřin po těle a to, to už jsem teda. Jak jsme byli, to jsme byly i s manželem jako ty u ředitelky, že teda ne a že teda prostě pod... sepišeme petici a nechám to podepsat prostě aspoň teda učitelama, který toho kluka vyučijou,(hm)Dyt' to musej do háje vidět, že od toho tam učitelé přece během toho jsou,(hm)Tam třeba vůbec nefungoval dozor na chodbách. (hm)

M: Já jsem říkala, jak je možný, že když jsou tam nevidomý děti, já nevím, je to čtyřposchodová nebo pětioschodová budova všude se chodí po schodech, klíče mají jenom učitelé.(hm) Tak jako kdyby nějaký nevidomí dítě spadlo nebo prostě udělalo si uraz jaktože není dozor na chodbách.(hm)jo, o přestávce. To jako, no... Tak tam to teda bylo ošklivý u ředitelky tenkrát(hm)jsem se tam rozčílila no.

O spolužácích se dozvídáme skrze **ubližování**. Petra je terčem „šikany“ od jednoho z chlapců. Za nepříjemnou situaci dcery nesou **odpovědnost** učitelé. Ti nedostatečně plní své povinnosti v důsledku čehož nezajistí bezpečí dcery a nejen jí. Ukázka znovu dokladuje, jakou roli učitelé této školy mají ve vyprávění paní M. Jsou těmi, kteří nezajistili, co dcera potřebovala.

V: Tam měla nějaký. Jak to tam měla se spolužákama, vy jste mluvila o tý šikaně tam...

M: Tam bylo potom neštěstí, že jí odešly ty dvojčata, tam jí odešly ty dvojčata a ty právě přestupovali jinou školu.

V:(hm) A s těma to měla jak, Péťa, s těma.

M: No s těma se jako kamarádila.(hm) To byli holka, kluk, brácha se ségrou, dvojčata. A ty měli komb. vady, každej měl prostě něco uplně jinýho jo, ale jako dobrý no.(hm) takže s těma fakt kamarádila.(Hm) a Ty odešli no.(Hm) Vždycky přišla, trískla taškou a - "já už do tý školy nepůjdu!"

Kromě zážitku se šikanou jsou zde i žáci, se kterými se dcera **přátelí**. Jejich odchod totiž znamená neštěstí a negativní hodnocení školy i z její strany. Jak se ukazuje, po odchodu přátel už na škole není nic pozitivního. Nyní k ZŠ praktické.

M: Mají skvělýho třídního, i ty učitelky. Ted'ka je vlastně se školou na horách... jelo tam 14 dětí, ale to už byly ty z těch strašných ročníků z té praktický školy, jakoby ty střední jo.(hm) Takže tam jsou i dvacetiletý, jednadvacetiletý děcka. Který jsou, ale já nevím, jeden klučina ten je myslim mongolíček, pak jsou tam nějaký děcka po mozkových obrnách a že tam se vyučuje tomu...aby dokázali bejt soběstačný, v domácnosti aby se nebáli vzít hřebík a kladivo do ruky, aby si uměli něco uvařit a takový jo že...(hm) Takže i tohle obdivuju, ale co je teda šílený, tak jsou ty Rómové.(hm) Nejsm žádněj rasista, máme romy v baráku, já chodila s romkou do třídy na základní škole. Nehážu všechny do jednoho pytle ale to jenom, i co zaslechnu jako od těch učitelů.(hm) to je, to je šílený.

Nová škola v mnoha ohledech znamená pozitivní obrat, například přináší skvělé učitele. Paní M. zde hovoří o žácích, kteří **dochází** na základní školu praktickou. Jsou jimi děti, které mají nějaký hendikep. Podle toho je i uzpůsobená výuka, jejímž cílem je, aby děti **nabýly kompetenci** soběstačnosti. Druhou skupinu tvoří Romové, kteří jsou jediným negativem školy. Paní M. však zdůrazňuje, že její postoj nemá původ v *rasismu*, což dokladuje i vlastní životní zkušeností, která zahrnuje setkání s Romy.

V: Jakou zkušenosti s tím máte..nebo v čem to je?

M: Zase budu mluvit, šikana. Jenom způsob jednání, co oni si dovolí k těm učitelům, jak choděj za školou, fetujou, kouřej. Prostě Pětě tam ukradli v březnu mobil před školou, ale jsou to děti, nebo konkrétně tenhle případ, jak jí ukradli ten mobil, tak je to vlastně jako bejvalá žákyně ale bylo jí 15 pryč takže devítka už nedodělala, prostě nějak rodiče, já nevím jestli je to vůbec možný, že už jí bylo 15 a že do školy prostě chodit nebude...má občanku...(hm)... a... tak jí jako rodiče uvolnili. No a začala jako asi nějakou partu, fety, vykrádačky a já nevím co všechno. No a skončilo to v polepšovně, nebo nějakým v ústavu pro tyhle ty mladistvý, odkud utekla a je na útěku. Neustále, od března.(Hm) Protože policajti se mi neozvali, no a stála před školou a Pěť a jí neznala teda... Před školou...a kolik je hodin no a Pěť a vytáhla mobil, protože hodinky nenosí a oni jí ho vytrhli z ruky..že jo....(hm). A jiný...a jiný jako...třeba co maj ty holky maj ve zvyku, ale to všechno jsou jenom romky, oni si nužkami, kružítkem oni si rejou ale do krve do kůže, aby vypadali jako podžezaný jo...

V ukázce je vykreslen obraz zkušenosti s Romy na základní škole praktické. Jednou z kategorií, skrze kterou jsou Romové charakterizováni, je jejich **jednání a chování ve vztahu k něčemu, nebo někomu**. Co je společného pro *záškoláctví, fetování, kouření, sebepoškozování, krádež*, jejíž obětí je dokonce sama dcera? Jedná se o činy, které svým charakterem nějakým způsobem **porušují řád** – školy, státu ale i těla. Tento obraz je

deklarován i osobní zkušeností s jednou z bývalých žákyň základní školy praktické. Její školní docházka končí v osmé třídě. V dalším životě dokonce směřuje do *výchovného ústavu*. Významnou roli zde sehrávají rodiče této dívky. Oni jsou totiž těmi, kteří jí **povolují** ukončit školu, ještě před tím, než se dostane do devátého ročníku. Jinými slovy, oni jsou těmi, kdo nesou **odpovědnost** za to, že školu nedokončila a možná i za její další život.

V: Hm... A v tom jak to vnímáte teda jako..

M: Je to špatně.

V:jo

M: Že jako já si myslím, že tam nemusej bejt, jako myslím si, že do té praktický školy, nebo dneska už to teda není ani ta praktická... (kašel) . Že by opravdu spíš **měli chodit děcka, který opravdu maj ty problémy s učením**, ať to jsou **disgrafici** nebo maj **ty vícečetný vady**, ať je to **SPU, dysgrafik, dyslektik**, jo prostě tyhle ty **vady**, kde prostě **potřebujou míň těch dětí ve třídě**, že je jasný, že učitelka by **takovejhlle 30 dětí nezvládla**, nebo učitel že jo.(Hm) Ale tam si myslím, že je to **prostě pohodlnost a lenost těch rodičů**, u těch **romskejch dětí**... (hm)Že si myslím, **že hloupý určitě ... nebo hloupý**... prostě aby **jim všem učení nešlo**, to si myslím **že je blbost(hm)tam prostě převažuje ta lenost, no...**

Zde se znovu dostáváme ke **kategorizaci žáků indikovaných pro ZŠ praktickou**. Podle paní M. je tato forma vzdělání určená především pro děti, jejichž obtíže v učení vznikají na podkladě některých vad, např. *specifických poruch učení, vícečetnými vadami*. Patří sem ty děti, jejichž obtíže s učením mají příčinu ve zdravotním stavu. Takové děti potřebují upravit přístup k výuce, který zahrnuje i menší počet žáků. Romové do této kategorie nezapadají. Nezvládnutí učení dle paní M. souvisí s **aktivitou** rodičů, která v podstatě absentuje. Žáci, kteří na školu patří, sem nepřestupují, z důvodu *lenosti* jejich rodičů. Příčina přerazení je v jejich zdravotní diagnóze. V tomto ohledu rodiče těchto dětí nejsou odpovědní za to, že jejich dítě dochází na základní školu praktickou oproti Romům, kteří nevyvinuli dostatečné úsilí ve vztahu ke vzdělání dětí.

M: A když vám v prostředí hodiny zřetovaná žákyně **zařve "jdi do pr. ty ču." a je tam učitel**, žejo.(hm)Jen tak, **prostě si to vykřikne během hodiny, stimhle chodí Pěťa domů a říká my co se zase stalo ve škole**.(hm)no a co pan učitel? No, poslal jí za dveře
(...)

V: hm hm A jaký to je pro vás, když Péťa přichází s tímhle ...

M: No jako hrozný, furt vysvětlujem, furt vysvětlujem. Tohle ne, prosím tě Péťo přemýšlej chvíli jako vlastní hlavou jo, copak tohle si dovoluju já, táta, babička děda nebo vidíš někoho takhle na ulici, že by se někdo k někomu takhle choval? (hm hm) no a když "Mami, tak proč to dělaj? Já říkám, Péťo, oni jsou prostě jiný, oni jsou jinak mentálně založený, než my, prostě. To, no,

Projevy vulgarity na půdě školy je zapotřebí dceři určitým způsobem interpretovat. Děje se tak srze **vymezení sebe a vlastní rodiny**. Norma vlastní rodiny takovou vulgaritu nezahrnuje. Důvodem rozdílnosti projevů romských dětí je odlišnost v mentální „konstituci“.

V: hm A jak to tam má jinak s těma spolužákama, jako

M: Ona se jako kamarádí s těma z tý praktický školy, což je jakoby dneska teda ta střední. jo takže ona tam má, já nevím tu jednadvacitelou nebo dvaadvacetilou kamarádku, měla tam i dvacetiletýho kamaráda, ktorej se snad vyučil jako knihovník, takže ted' už i pracuje.(hm) Ale prostě jsou to jakoby pro ní normální lidi, nejsou zlý, neublížujou, nenadávaj, prostě může si s nima popovídat(hm)

Přátelé Petry nejsou její spolužáci přímo ze třídy ale žáci vyšších ročníků. Ti jsou charakterizováni skrze **způsob vztahování** se k ní. Oni nejsou těmi, kteří by jí působili trápení jakéhokoliv druhu, a je možné s nimi komunikovat. Další z charakteristik je jejich studium a dokonce nabyté vzdělání, tedy vztah k učení.

V: A s těma lidma z tý třídy, s těma to má...

M: No tam vím, že má teda toho Frantu a s tím teda jsou taky jako výchovný problémy, ale ne zas tak až takhle. On spíš že je ze slabší sociální vrstvy, protože jsou nějak čtyři děti doma a maminka má každý dítě s jiným a ted' je zase sama , a takže spíš krade jako jo. (hm) Takže spíš takovýhle problémy, ale jinak jako je no. je to takovej kulíšek no... a pak ještě ten Honza, a to vím, že ten má tatínka zavřenýho.(hm) Nevím co provedl, ale prostě je to takový. No, tak to jsou tyhle dva bílý kluci a pak ještě jeden, nevím jestli to je ten Ota, a to je teda jako hroznej sportovec, to je teda Rom, ale to je sportovec(hm)tělem a duší jo. Takže třeba Péťa na týhle škole se loni zúšastnila nějakýho přeboru Prahy v pingpongu, tak donesla zlatou a stříbrnou medaily,

Situace dalších spolužáků v sobě nese určitou zátěž. Kromě nich je zde jeden romský chlapec. Okolo něj se však nenabaluje to negativní, co je s Romy spojeno. Je totiž aktivní ve sportu, což ho od ostatních romských

žáků odlišuje. Dalo by se říci, že dokonce i spojuje se samotnou Petrou, neboť sport je oblastí, ve které ona zažívá úspěch.

Dělení žáků základní školy praktické v sobě zahrnuje kategorie, které se objevují v předešlé školní docházce. Jednak jsou zde žáci, se kterými se Petra může přátelit, neboť jí neublíží, jako na druhé základní škole. To znamená pozitivní obrat. Pak jsou tu žáci, kteří na školu patří, to jsou děti v podstatě se zdravotními problémy. Ti už se objevili na první škole. Pak jsou tu Romové a jejich rodiče, kteří až na výjimku, jsou jediným záporům školy. Dokladuje to jejich chování, ale i nevynaložené úsilí v oblasti učení. Romské děti a jejich rodiče, bychom pak mohli chápat jako opak zdravého jádra z první školy, kterou Petra navštěvovala. Jsou těmi, jejichž přístup ke škole je v naprostém protikladu rodiny paní M. Ona společně s dcerou vynaložila mnoho úsilí a neporušuje řád školy, státu ani těla.

2.4.3. Paní S.

S: ... A potom když jsme vlastně přestoupili sem, tak to pro něj obrovský tlak(jo)obrovský. Jo jako on nerad mění prostředí, musí znát lidi. Když je zná, tak jako dobrý, ale fakt to trvalo možná tři měsíce, (hm) než prostě tu změnu překlenul a ještě to možná byla i moje chyba, protože on byl ve stresu (zasměje se) já jsem ve stresu, (hm) protože jsem se prostě jakoby bá...bála všeho, protože tam vlastně těch dětí je víc jiného etnika, (hm)než takže z toho isem prostě měla strach a v podstatě zbytečný, (hm)jo, protože naopak bych viděla to, že ty děti prostě mají pro to nějaký cit, nebo věděly, že on je prostě úplně ještě jiný než oni, protože bohužel dneska to školství je takový, že se tam slučujou děti, který spíš kvůli tomu svému sociálnímu...prostě se jim nikdo nevěnuje, holt skončej na praktický škole, kde si myslím, že tam úplně(hm) a je zas tak jakoby...aaa...nepatří, protože jsou třeba inteligenčně chabější, protože se jim nikdo nevěnuje...tak prostě skončí na zvláštní škole...(hm)nebo praktický škole, takže to bylo takový, že jsme fakt museli, museli chodit do třídy...uplně jsem s nim chodila k lavici, a pak když už to trvalo strašně dlouho tak jsem to prostě jakoby nějak usekla a pak se to svým způsobem nějakým sedlo...(hm) a fakt jako v pohodě (hm)

Přestup na ZŠ praktickou znamená určitou zátěž pro syna i matku. U paní S. se objevují jisté obavy. Prvním důvodem jsou synovy **obtíže v adaptaci** na nové prostředí. Synovo prožívání přestupu, zatížené určitým tlakem, matka interpretuje jako reakci na její vlastní obavy. Paní S. volí dokonce strategie, jejichž pomocí by chtěla synovi přestup usnadnit, což se podaří ve chvíli, kdy je opustí.

Druhý zdroj obav matky souvisí s *žáky jiného etnika*, se nakonec nepotvrzuje. Tito žáci mají **schopnost citlivější vnímavosti** k jinakosti Jirky. V souvislosti s těmito žáky se podobně jako u paní M. dostáváme k otázce **vhodnosti zařazení na ZŠ praktickou**. Děti jiného etnika jsou v důsledku **nedostatečné aktivity** svých rodičů, která je příčinou nižšího intelektu v jeho důsledku i zařazení na ZŠ praktickou. Podle paní S. tyto děti na tento typ školy nepatří. Pro koho je ZŠ praktická vhodná?

S: *...tam na tý...na tý normální... to v podstatě bylo, protože to byla dyslektická...tak jako by...aaa...tam opravdu chodili jenom děti, který měly nějaké...hendikep...v psaní...se čtením, psaním...nebo s počítáním, ale jako mentálně...byly prostě v pohodě.(hm)...jo...takže tady...tady už byl jakoby vidět rozdíl, že tady tahleta škola je zaměřená na děti, který maj nějaký hendikep...*

V: *hm v čem to bylo právě jako jak říkáte, že už na to byli jako zaměřený...jako...*

S: *no...asi...asi jakoby v přístu...přístupem (váhavě)...přístupem těch vyučujících nebo prostě...tady...tady všichni vlastně...protože tady choděj vlastně...tady...my jsme tuhle školu...si ne zvolili hned od začátku...protože to bylo jakoby ve mě...(hm)že já jsem neměla zkousnuto to, že máme nějaký větší hendikep...(jo)že jo...tak my jsme vybrali víceméně normální školu...tady do týhle školy...Jirka nechodil...jo(hm)*

Paní S. poukazuje na rozdíly mezi základními školami. V tomto kontextu se dostáváme k tomu, pro koho je škola **určená**. Děti, které **by měly navštěvovat** základní školu praktickou, mají nějaký **hendikep**. Ten je i důvodem pro **odložení** Jirkova vstupu do vzdělávací instituce tohoto typu, neboť do určité doby si nedovedla připustit, že by **charakteristikou** jejich **rodiny** byla **jinakost** tohoto druhu.

I přesto, že žáci jiného etnika, Romové, v důsledku nízkého úsilí svých rodičů na ZŠ praktickou nepatří, nejsou očima paní S. vnímání negativně. Již jsme si ukázali, že jednou z jejich charakteristik je určitá vnímavost, která umožňuje chápat jinakost syna. To dokladuje i následující ukázka.

V: *hm...já myslel právě...vy ste mluvila o sobě...že to byl pro vás stres...*

S: *...pro mě to bylo. Jo, to jako bylo, ale to bylo právě spojený s tím, že tam byli ty cikáni (potišeji)...*

V: *hm...*

S: *To jsem fakt jakoby, než tam začal jakoby chodit, před tím, tak z toho jsem prostě...aaa...měla obrovský obavy. Já jsem se bála, aby mu prostě neubližovali, protože on se nedokáže bránit, nebo, jo ale naopak fakt musím*

tady v tomhle směru na ně nedám dopustit, fakt to si myslím, že jsou asi lepší, než možná bílý děti. (jo) Jo, protože zase je to třeba daný tím, že tam děti jsou jakoby sociálně stejné, že jo kdežto ty normální bílý děti, když choděj někde, tak tam už jsou jakoby rozdíly. Někdo chudší, někdo je bohatší, někdo jo... Tam si myslím, že aaa....že to je jakoby horší, že ty děti si jakoby, já nevím jetli mám říct ubližujou...jo ale že si dávaj...jakoby najevo..když ty rodiče, ale tady prostě nebylo, tady fakt jako prost...(hm)...to naopak...oni jezdí vlastně jakoby na školu v přírodě, tak oni vždycky jedou každé rok, někdy na přelomu května června. Většinou je to Itálie, Španělsko, tady jo. Takže, kdy on byl, to bylo asi v osmičce, tuším, že to bylo v osmičce, tak když byli na tomhle tom výletě...tak Jirka tam měl nějaký incident s nějakým hochem, protože byli tři na pokoji. A to vím po tom teda jakoby od paní učitelky, o čem mě informovala. Tak ten hoch ho zavřel na balkoně a nechtěl ho pustit prostě do pokoje a já nevím, co prostě tady tohleto vzniklo, ale naštěstí tam ještě byl ten třetí hoch, kterej šel za paní učitelkou, řekl co se děje...pak Jirku a musím říct, že to byl jakoby bílej teda kluk. (hm)...aa..takže..aaa....to vyřešili potom, že Jirku přestěhovali do jiného pokoje a byl klid a bylo to. A pak naopak ty děti, z tý jeho třídy se nějak dověděli, co prostě na tom výletě bylo a oni si...oni se Jirky neskonalem způsobem, to vím teda zase od paní učitelky, (jo) protože paní učitelka je.... jakoby je nechala, že si to s tím klukem aaa....tak nějak jakoby vyřídili v tom směru, že mu řekli, že se hnusně choval a já nevím prostě, co všechno jo....(hm)to musím říct (usměje se), že oni to možná...nebo já nevím jestli to maj nějak jakoby v sobě takový nějaký to s...tak...nevím.(hm)jo ale prostě fakt jako v tomhle směru...co se týče...on byl asi jedinej bílej ve třídě (hodně potichu)...že by byl Jrika jedinej bílej ve třídě.(hm)jinak tam byly fakt jako cikánský děti.(no)tak..fakt ne...nemůžu říct, že by prostě fakt.(hm).jo..jednak oni teda vě..jako fakt věděli, že prostě je jinej, že on se nikým nijak nezapojoval a všechno věděli...nebo jo..ten jeho...o jeho hendikepu ty děti věděli...to on jim ani nikdo nemusel říkat...to prostě věděli že jo(hm).a protože věděli, že prostě...on je jinej..tak se ho zastali.(jo)a nikdo jim nic nemusel říkat, ale prostě..tak nějak jakoby vzniklo...po tom to teda říkala paní učitelka.(hm)že jakoby vynadali tomu klukovi, že prostě se škaredě...aaa...k Jirkovi..k Jirkovi choval...

Přítomnost Romů na ZŠ praktické, jakožto původní zdroj obav, se nepotvrzuje. Paní S. se bála, aby ze strany romských spolužáků nedocházelo k agresi směrem k jejímu synovi, neboť ten byl proti útokům **bezbranný**. Zkušenost ukazuje, že vybavenost romských žáků pro porozumění některým aspektům života je dokonce lepší, než u „bílých“ dětí. Paní S. má teorii, že tato schopnost má svůj původ v sociální situaci, která je u *bílých* charakterizovaná nerovností, kdežto u Romů rovností.

Teorie o větší citlivosti Romů je doložena zkušeností ze školního výletu. Zde vystupují zástupci obou skupin žáků. Bílý chlapec je tím, který působí obtíž, neboť uvězní Jirku na balkoně. Situaci řeší učitelka. Po

návratu zpět na půdu školy se o situaci dovídají spolužáci Jirky a nenechávají situaci bez povšimnutí. Chlapci „vězniteli“ vyjadřují svůj nesouhlas s jeho chováním vůči jejich bílému spolužákovi.

Původní představa Romů jakožto agresorů se nenaplnuje. Do zkušenosti matky jsou zapsáni jako ochránci jejího syna, kteří dokážou daleko lépe rozumět jinakosti.

I ve vyprávění paní S. se objevují Romové. Podobně jako u paní M. se zde řeší otázka vhodnosti zařazení. Tato škola je pro děti s hendikepem, ne pro ty děti, které mají slabší intelekt v důsledku malé snahy svých rodičů. Nicméně i přesto, že romští žáci na tuto školu nepatří, jsou ve vyprávění, navzdory počátečním obavám, kladnou silou, neboť dokážou pochopit a ochránit.

2.4.4. Shrnutí

O žácích jsme se v této kapitole dozvěděli ve dvou rovinách. Buď se jednalo o otázku **vztahů**, kdy situace všech tří dětí byla zahalena určitými nesnáze. Za druhé se jednalo o **třídění dětí**, které na ZŠ praktickou patří a které nikoliv. Je možné nalézt kategorii, která by spojovala zkušenost všechna tři vyprávění? Pro paní L. je důležitá otázka zapojení do kolektivu, které znesnadňují symptomy autismu. Ty odlišují Filipa od spolužáků i od Romských dětí, přesto, že se k této skupině hlásí. Paní M. a S. kategorizuje žáky na ty, kteří jsou vhodní pro studium na ZŠ praktické a kteří nikoliv. Ukazuje se, že těmi vhodnými jsou ti žáci, jejichž obtíže nemají původ v nedostatečných snahách jejich rodičů, což je situace Romů.

Ve chvíli, kdy děti našich hrdinek přestoupí na ZŠ praktickou, dochází k častějšímu setkávání s Romy. Zde můžeme nalézt to společné. Vždy je totiž ve hře určitá **odlišnost a vymezení** vůči těmto aktérům. I když jsou synové a dcera nyní součástí ZŠ praktické, jsou jiní než romští žáci, kteří *křičí, perou se, porušují řád, neprojeví dostatek aktivity v oblasti učení*. To, co rodiny našich tří hrdinek odlišuje od zbytku nové školy je jednak jejich jinakost, která má až zdravotní charakter ale také aktivita, kterou věnovaly dosažení cíle, který úzce souvisí s učením. Tím se dostáváme už k otázce, která se prolíná celým vyprávěním. Nejdříve se znovu vrátím,

k jednotlivým vyprávěním, na které se podíváme v nové perspektivě, která snad i usnadní odpověď na dosud nezodpovězené otázky.

2. 5. Zpět k jednotlivým vyprávěním

Před tím, než zodpovím výzkumné otázky, se vrátím k tomu, co jsem slíbil. Znovu se podívám na jednotlivá vyprávění tentokrát po provedené analýze. Zkusím si přitom vypůjčit kategorii z narativní psychologie, která se v kontextu mého výzkumu nabízí a umožňuje i lépe pochopit zkušenost rodičů.

Chrzą (2007) říká, že narativní přístup umožňuje vidět autobiografická data skrze metaforu příběhu, který dává životu určitý tvar, určitý smysl. Není zde tolik prostoty, abych vytěžil narativní přístup v celé jeho bohatosti. V tuto chvíli se nabízí kategorie zápletky. Aby bylo možné hovořit o zápletkce, „*je třeba, aby alespoň některé události vyplývaly jedna z druhé*“ (Chrzą, s. 11). Zápletka dává vyprávění základní tvar se svým začátkem prostředkem a koncem. Podle Murraye (in Chrzą, 2007) je možné nalézt v lidské kultuře určité archetypální vzorce ztvárnění života, které odpovídají klasickým žánrům jako je komedie, romance, tragédie a ironie. V životních příbězích jistě můžeme pozorovat prolínání jednotlivých žánrů, tudíž je nelze brát jako definitivní. Zkusme se podívat, jaký ze žánrů by mohl nejlépe vystihovat zkušenost těchto tří matek.

Jistě by se nabízela **komedie**. Pro tu je typické, že překážka postavená před hlavního hrdinu je odstraněna a je možné dosáhnout vytyčeného cíle. Avšak jak jsme mohli vidět, u paní L., M. nešlo zcela dosáhnout vytyčeného cíle. U paní S. bychom mohli prvky komedie nalézt, nicméně to je trochu problematické. Povaha životní situace všech tří matek by mohla směřovat i k **tragédii**. V té člověk dostane ránu, ze které se nemůže vzpamatovat, narazí na překážku, kterou nedokáže překonat. To také nesedí. Zkušenost se studiem náznakem i životní zkušenost všech tří matek je plná nesnází a problémů, které by mohly znamenat tragédii. Nicméně i tak zkušenost rodičů neznamená pád. S ranami, které je srážely na zem, se vždy prali a dál bojovali. I přesto, že ze zápasů si nesli svá zranění, vždy vstali a částečně a

vítězili. To je typické právě pro **romanci**. V ní musí hlavní hrdinové něco vybojovat, překonat, vnést do tmy světlo. Příkladem romance je například boj hrdiny s drakem. (Chrz, 2007) Drak přináší do království období spojené s tíží, dokonce i mění království. V této nelehké situaci se hrdina vydává do boje s tím, co působí v jeho teritoriu tíži. Výsledek tohoto boje je různý. Když tuto metaforu vztáhnou k vyprávění informátorek tohoto výzkumu, tak království už není stejné, jaké bylo před zjevením draka.

Romance, jakožto určitý způsob ztvárnění života poskytuje metaforické vyjádření toho, co rodiče zažívají. Pozorujeme u nich aktivitu, boj, který je ztížen vstupem něčeho, co rodina neočekávala, jinakostí v podobě hendikepu. V příbězích informátorek tak můžeme pozorovat snahy o záchranu něčeho z jejich království. Příběh Alenky v říši divů, který využívá ve svém textu Valle (2011) by v takto vymezeném pojetí také spadal do kategorie romance. Alenka stejně jako informatorky ze zmíněného výzkumu se snaží získat autonomie, dalo by se říci, že bojují, ale naráží na mocného protivníka, na odborníky z řad speciálního vzdělávacího systému. Jak je tomu u paní S. M. a L?

2.5.1. Paní S. – o překonané kletbě výjimečnosti

Stejně jako u dalších dvou matek je z vyprávění zřejmé úsilí ve vztahu k učení, která sleduje určitý cíl. Snahy paní S. jsou významným způsobem ovlivněny setkáním s psychologkou, která predikuje Jirkovo neosvojení čtení a psaní. Když se podržím toho, že zkušenost rodičů je možné chápat jako romanci, pokusím se nalézt i určitou metaforu. Setkání s psychologkou má až charakter zlé věštby z křišťálové koule. Obraz psychologického vyšetření je do paměti uložen jako série jakýchsi tajemných úkonů: *předložení tabulek, nezapadnutí syna, sdělení výsledku: nezvládne nic*. Takové **sdělení** by mohlo znamenat životní tragédii. Vyprávění ukazuje, že tomu tak nebylo, neboť *štěstí*, do života paní S. přináší školské instituce, kde jsou učitelé a speciální pedagogové, jejichž charakteristikou je vstřícnost a především kompetence pro vzdělávání jejich syna. Jsou totiž schopni **naplnit** potřeby dítěte. Paní S. toho využívá a některé ze zástupců institucí získá pro pomoc v rámci domácích příprav. Společně se tak dávají do boje o záchranu gramotnosti syna. Jakási nadosobní síla přináší v tíživé situaci

pomocníky, kteří pomáhají vzdělávat syna. Veškeré úsilí je završeno úspěchem, protože Jirka si základy osvojuje a zlá věštba není naplněna. Pomocníci však myslí i na kategorii prožívání, což se projevuje ve způsobu hodnocení, který má zabránit negativním pocitům Jirky.

V průběhu páté třídy je paní S. doporučeno, aby přešla na novou školu. Ta současná totiž už **nedokáže** poskytnout takovou péči, jakou by syn potřeboval. Výběr řeší sama matka. V konečném rozhodnutí jí ale pomáhá kamarádka, která skrze své nástroje pomáhá potvrdit, že rozhodnutí je správné. Přestup na novou školu v sobě nese určité **obavy**. Jejím zdrojem jsou **žáci** jiného etnika, Romové, kteří by mohli být potenciálními agresory ve vztahu k jejímu synovi. To se nakonec nepotvrzuje. Naopak „sociální“ jinakost romských žáků umožňuje zároveň větší vnímavost vůči Jirkově jinakosti. V situaci ohrožení tak nejsou agresory, ale naopak ochránci. Nicméně Romové, jsou dle paní S. skupinou žáků (samozřejmě až na výjimky), kteří nenaplnují podmínky pro zařazení do ZŠ praktické. Jako důvod uvádí paní S. nízkou aktivitu jejich rodičů, kteří tak nesou odpovědnost za nízký intelekt svých dětí. Aktivita je pak to, co paní S. **odlišuje** od romských rodičů. Co se týče učitelů, ti jsou stále těmi kompetentními a vstřícnými, kteří dokáží naplnit potřeby. Dokladem toho je situace okolo problémů s hlasitým čtením před třídou. Zde situaci společně vyřeší dvě ženy. Sama paní S. a pomáhá jí v tom třídní učitelka, která ale sdílí podobnou zkušenost, neboť má sama syna s hendikepem.

2.5.2. Paní M. – vyjití z doby temna

I na počátku tohoto vyprávění se dozvídáme o jinakosti. Zde se jedná o **epilepsii**, která **znesnadňuje** zvládnání školních nároků, potažmo vytyčeného cíle a nepřímo ovlivňuje prožívání a sebeobraz dcery. Ve vyprávění paní M. je úsilí zaměřeno na **zvládnutí běžné základní školy**. Bojuje o to, aby její dcera Petra mohla dokončit školu, jejímž atributem jsou normální učebnice. Pomocníkem na cestě k dosažení tohoto je speciální pedagožka z mimoškolní instituce. Ta se snaží minimalizovat následky epilepsie, jednak přímým kontaktem s dcerou, jednak **posílá zprávu** směrem ke škole – „*je potřeba upravit přístup k výuce, jinak to Petra nezvládne a její prožívání se bude horšit*“. Z hlediska kategorie, podle které

jsou vykreslení učitelé, tedy **úprava vzdělávacích praktik ve vztahu k potřebám dítěte**, učitelka v první a druhé třídě je hodnocena pozitivně, nicméně do hry vstupují jiné elementy, které znemožňují další pobyt na současné škole. Nová škola v mnohém skýtá naději. Po nástupu však začíná doba temna. Učitelé školy, jejíž součástí je dokonce speciálně pedagogická instituce, až na výjimku, se ocitají na opačném pólu než třídní učitelka předchozí školy. Na vině je pedagogický sbor, kterému velí ředitelka. Svým přístupem, který nerespektuje potřeby dcery. Celá situace vrcholí odepřením výletu za hranice ČR s odůvodněním záchvatovitěho onemocnění. Důsledkem působení zástupců druhé školy je zhoršení prožívání a znemožnění dostudovat školu s normálními učebními osnovami a to přes velký boj. Opět se dostáváme do momentu, který by mohl znamenat pád až na zem. Boj o dochození běžné základní školy končí.

Základní škola praktická přináší světlo do ponuré situace. Sebeobraz a prožívání se lepší díky pozitivní až léčivé síle místních pedagogů, kteří upravují své výchovné praktiky. Dcera zažívá v mnoha ohledech úspěch – sportovní, zvládnutí učiva. I přes zmíněná pozitiva, nová škola neznámá ráj. Učení je zde trochu rozporné. Dcera je úspěšná, což znamená úlevu. Nižší nároky školy však do budoucna ztěžují hledání pracovního uplatnění. V tomto ohledu znamená přestup ztrátu. Jako negativum vnímá paní M. romské žáky. Ti reprezentují porušování řádu. Zároveň je zpochybněná vhodnost jejich zařazení. Důvody jsou stejné, jako u paní S. Jejich neúspěch nemá původ v hendikepu, či poruše ale nedostatečné aktivitě jejich rodičů. Na školu patří ti žáci, kteří mají obtíže zdravotního charakteru.

2.5.3. Paní L. - o nalezení spokojenosti

Do zkušenosti této rodiny výrazně zasahuje nemoc autismus, o kterém rodinu informuje psychiatricka. Ta upozorňuje na rizika ve vztahu ke škole, plynoucí ze symptomů. Po učitelích je vyžadováno, aby upravili svůj přístup. V případě, že se tak neděje, syn se dostává do stavů, kdy hrozí psychické zhroucení. Oblast učení, tak významně vstupuje kategorie prožívání, na kterou upozorňuje posel zpráv. Synova nemoc předpokládá i specifické zacházení ze strany učitelů. Ti buď upraví svůj přístup a pak je vše v pořádku. Pakliže ne, dochází k naplnění toho, o čem hovořila

psychiatricka a synův stav se dostává do hraničního bodu. Diagnóza, která se objevuje ve Filipových 7 letech, výrazně zásadně ovlivňuje konstruování zkušenosti. Jednak skrze symptomy zpětně restauruje obraz syna, ale zároveň zasahuje do představ o synově budoucnosti. Ten odpovídá rodinné normě. Paní L. bojuje o to, aby syn *něco dokázal*, ale i o to, aby *zabránila tomu, co by se mohlo stát, jak by to s nim mohlo dopadnout*. Její a Filipova cesta v sobě nese nástrahy a rizika. Jakoby se v důsledku onemocnění rozehrával boj mezi dvěma principy – úspěchu a prožívání. Nakonec částečně vítězí prožívání, neboť Filip přestupuje na novou školu, protože nezvládá výuku anglického jazyka, kde učitelka neupravuje své praktiky.

Co znamená přestup? Z hlediska symptomů, které se manifestují v podobě rizika zhroucení, dochází k výraznému zlepšení situace. Třídní učitelka upravuje svůj přístup, což přímo koreluje s úlevou Filipa i rodiny. V učení zažívají úspěch, nicméně potřeba učit se nemizí, protože zmíněné riziko je stále ve hře o budoucnost. Obavy, které matka měla při přestupu na ZŠ praktickou, se týkaly početné skupiny romských žáků. Jedním ze symptomů jsou totiž obtíže v zapojení se. Projevy Romů jsou něčím, co je nekompatibilní s Filipovou nemocí. Zároveň Filip cítí obavy z agrese vůči své osobě, neboť jeho pleť je světlá. To se nakonec neprojevuje.

Závěr – shrnutí a zodpovězení výzkumných otázek

Chrz (2007) uvádí, že výzkum, je vždy otázkou určité perspektivy. V jejím rámci se na něco zaměřujeme, což má i svou opačnou stranu, něco je zakryto. Pokus podívat se na vyprávění rodičů, jako na romanci nabízí perspektivu, která umožňuje vidět zkušenost jako cestu, na které se rodiče setkali s různými nesnázemi, které ale neznamenají pád. Zároveň to hezky připravuje půdu, pro zodpovězení výzkumných otázek.

Začnu tou první ***1. Jaká je zkušenost rodičů se školní docházkou jejich dítěte?***

Okolo nástupu do první třídy, se objevuje obtíž v podobě jinakosti, která znesnadňuje život rodiny v mnoha ohledech. My se zaměříme na

oblast školy. Jednou z oblastí učení, ve které je vždy sledován určitý cíl. Rodiče společně s jejich dětmi museli vynaložit **mnoho úsilí**, aby jejich dítě zvládlo to, co škola předává. **Jinakost** v podobě autismu, epilepsie a hendikepu ve čtení a psaní, je to, co ztěžuje, až ohrožuje dosažení tohoto cíle. Do toho vstupuje i další kategorie, kterou je **prožívání**. Učení neznamena pouze zvládnutí určitých nároků a dovedností ale i to, jaké pocity se v této souvislosti objevují. Tím se dostáváme ke kategorii učitelů. Na ty je kladen požadavek na **úpravu vzdělávacích praktik**, právě s ohledem na jinakost dítěte, která vstupuje do situace učení. Rodiče se škole a jejímu řádu nepodřizují, ale aktivně s ním vyjednávají ve chvíli, kdy to nestačí, nastupují do boje. V určité chvíli se ukazuje, že běžná škola nedokáže poskytnout, co tolik dítě potřebuje. Tím se dostáváme i k druhé výzkumné otázce: *Jaká je zkušenost rodičů s přestupem jejich dětí na základní školu praktickou?*

Další kroky rodičů totiž vedou k přestupu **na ZŠ praktickou**. Učitelé, jakožto její aktéři jsou kompetentní k tomu, aby reagovali na potřeby dítěte, neboť upravují svůj přístup ke vzdělání. To znamená zajištění toho, co už do té doby fungovalo, nebo obrat k lepšímu, což se projeví především v oblasti **prožívání**. U paní L. a M. dochází k obratu – dceři vzrostlo sebevědomí a synovi se ulevilo. Téma, které na nové škole významně vstupuje do popředí, jsou žáci. Kategorie, která spojuje všechna tři vyprávění, je charakterizovaná **vymezením se vůči romským žákům**. Odlišnost této skupiny žáků a rodičů můžeme nahlédnout právě z hlediska toho, čím je charakteristické vyprávění našich informátorek. Tím je vysoká míra **aktivita** a **jinakost** znemožňující osvojení učiva v plné míře. To jsou kategorie, které nejsou spojovány s romskými žáky a jejich rodinami. Romové nevěnovali dostatek úsilí a ani nejsou nijak hendikepováni.

Nyní, když jsem si připravil půdu, se pokusím ukázat, k čemu jsem směřoval dosud nezodpovězenou otázkou z kapitoly o učení. **Co je rizikem na poli snah a aktivity v oblasti učení?** Jakoby jinakost, zde v podobě rodiči nezaviněného hendikepu, je uvrhla do situace ohrožení, kdy je nutné něco vybojovat. V kontextu tohoto výzkumu je bojištěm škola. Cíle, ke kterým se upínají snahy rodičů, nejsou vždy a zcela naplněny, neboť

jejich dítě končí na ZŠ praktické. To, co původně ztěžovalo školní život, nakonec usnadňuje přestup. Důvodem pro zařazení do této školy není nízká aktivita a zanedbání domácí přípravy. Důvodem je právě ta původně tíživá jinakost, která způsobuje problémy v prožívání a zvládnání učiva. Vymezení vůči romským žákům by šlo chápat jako doklad vlastních zásluh ale zároveň vyhnutí se tomu být jako ti, co se nesnaží. Kdyby nevěnovali tolik úsilí v péči o své dítě, mohlo by to znamenat, že patří do stejné kategorie. Jakoby tím hlavním, čemu je potřeba se vyhnout a vymezit, je nebýt jako ten, který se nesnaží. Důvodem vymezování se vůči Romům není jejich etnicita. Zdá se, že je to právě aktivita, která se prolíná jejich zkušeností. Kdyby rodiče nevyvinuli dostatek aktivity, znamenalo by to, že jsou součástí té temnější části obrazu základní školy praktické, tedy té, která je neaktivní.

Zkušenost rodičů jako konflikt

Jinakost a aktivita, které výrazně ovlivňují zvažování o správnosti zařazení vlastního dítěte i ostatních odkazují k centrální kategorii, která se prolíná celým vyprávěním o zkušenosti se školní docházkou. Pro tu je charakteristický pohyb mezi dvěma mody strukturace zkušenosti a určitá vnitřní ambivalence. **Hendikep, jakožto forma jinakosti** dítěte, je v jádru prvního modu. Dalo by se říci, že jinakost činí život jiným. V něčem ho zatěžuje, v něčem otevírá nové perspektivy. Z hlediska zvládnání běžných nároků školy působí obtíže. Ztěžuje a dokonce zamezuje projití školou, snad mění i budoucnost. Jinakost vstupuje do života rodiny tak, že mění **obraz dítěte**. Jednak z hlediska jeho schopností, které jsou dílčími způsoby pozměněny, ale zároveň akcentuje další oblast – **prožívání**, možná přesněji **potřeby** dítěte. Zde se otevírá druhá kategorie, která se prolíná celou zkušeností se školní docházkou. Tou je **aktivita**, která odkazuje k druhému modu. Rodiče nejenže řeší otázku, zda si jejich dítě dokáže osvojit dovednosti tolik spjaté s normalitou, což se projevuje například v domácí přípravě. Do popředí se dostává i vnitřní svět dítěte. V oblasti prožívání, dítě totiž zažívá zátěž, která souvisí přímo se zvládnáním nároků. Rodiče se dostávají do velice složité situace. Jejich vyprávění o zkušenosti je charakteristické pohybem mezi dvěma póly. Tento pohyb by se dal charakterizovat jako **konflikt mezi dvěma mody. První modus je nesen**

aktivitou, kterou rodiče věnují *dosažení cílů spojených se školou*. Nazvu ho **modus školního úspěchu**¹. Rodiče se však dostávají do rozporných situací, neboť dosažení cílů v oblasti učení je značně ztíženo. Zkušenost s učiteli může být dokladem tohoto vnitřního sporu. Ti jsou kategorizováni z hlediska úpravy podmínky na základě jinakosti dítěte. Důvod pro úpravu podmínek otevírá právě *druhý modus zkušenosti*, který se řídí *principem zajištění potřeb dítěte*, které jsou v důsledku jeho jinakosti pozměněné. Jedná se o **modus potřeb**. Na běžné, jak říkají informatorky, „normální“ škole jsou učitelé, kteří by měli upravit své vzdělávací praktiky tak, jak tomu velí jinakost a potřeby dítěte. To by zároveň mělo posloužit k dosažení toho, k čemu směřuje aktivita rodičů - zvládnutí nároků, což spadá do **modu školního úspěchu**. V ideálním případě by tak rodiče měli možnost integrovat oba mody v průběhu docházky do běžné základní školy. V určitou chvíli se ale dostávají do krajní situace, kdy běžná, „normální“ škola, nedokáže poskytnout to, co jejich dítě potřebuje, a jsou postaveni před otázkou, co dále. Oba mody se dostávají do střetu. Běžná škola, už nedokáže upravit podmínky tak, aby zajistila, co dítě potřebuje. Rozhodování o dalším směřování dítěte z hlediska školní docházky ilustruje konflikt obou principů strukturujících zkušenost rodičů, který nabývá různé intenzity podle toho, jaké měli rodiče aspirace ve vztahu k běžné základní škole. Nakonec se rozhodují pro přestup na ZŠ praktickou, kterému předchází konzultace s blízkými, či odborníky. Změna školy v tomto ohledu znamená, že do popředí se dostává modus potřeb dítěte. ZŠ praktická je totiž místem, kde působí učitelé, kteří jsou kompetentní vzhledem k zajištění toho, co děti potřebují. Učitelé s jinakostí umí pracovat, dokážou ji přijmout a umožňují tak dětem příjemné prožitky a ve složitých situacích jim ulevit. To z různých důvodů na bývalé škole nešlo zajistit. Učitelé jsou na nové škole pozitivní silou. Modus úspěchu se ale nevytrácí. Rodiče neustále dbají na vzdělání svého dítěte, i když původní cíl nebyl zcela naplněn. Do popředí se však dostává snaha zajistit respekt k odlišnosti dítěte, zážitek úspěchu, úlevy a radosti. Z hlediska modu potřeb jsou posuzováni i ostatní žáci ZŠ

¹ Školní úspěch zde chápu jako cíl snažení rodičů v oblasti učení tedy: osvojení čtení a psaní, prožití běžnou základní školou

praktické, kteří jsou potenciálním, někdy i reálným rizikem ohrožujícím prožívání dítěte. Další místem, kde dochází ke sporu obou principů, je otázka vhodnosti zařazení. Vzhledem k návaznosti na jeden z konceptů, který je prezentován v teoretické části, se k problematice vhodnosti zařazení vrátím až v následující kapitole, kde diskutuji své poznatky s literaturou.

Diskuze

V této části se postupně pokusím ukázat, jak analyzovaná data souvisí s teoretickými poznatky prezentovanými v první části diplomové práce.

Začnu kapitolou rodiče a dítě s postižením. Vágnerová (1999) se zabývá problematikou přijetí hendikepu u svého dítěte a jak do toho vstupují ego-obranné mechanismy. Přijmout fakt, že vlastní dítě má určitý hendikep, znamená ujít poměrně dlouho cestu. Skutečně informátorky samy explicitně hovořili o tom, že jim určitou dobu trvalo, než si to připustily. Přijímání jinakosti bychom možná mohli pozorovat i na konfliktu mezi dvěma mody zkušenosti. Aktivita zacílená na dosažení úspěchu, který znamenal osvojení školních dovedností, nebo dokončení běžné ZŠ, doprovází prožívání školních situací. Přijímání jinakosti zajímavým způsobem ilustruje zkušenost s učiteli. Ti buď upravují vzdělávací praktiky, či nikoliv. Ti, kteří tak nečiní, jsou vnímáni spíše negativně. Jsou však častěji přítomní na základní škole běžného typu. Rodiče jsou pak postaveni před rozhodnutí, zda zůstat na škole, jejíž zvládnutí pro ně má velký význam, jak ukazuje úsilí v rámci domácí přípravy, nebo přejít na školu, která dokáže zajistit potřeby dítěte s ohledem na jeho jinakost. Nakonec volí druhou možnost, čímž si rodiče připouští, že dítě skutečně potřebuje upravenou péči.

Tím se dostávám k dalšímu tématu, o kterém Vágnerová (1999) hovoří. Týká se **role odborníků** v nelehké situaci rodičů. Hovoří o tom, že odborník může významně pomoci s přijetím hendikepu a utvořit nový cíl směřování. Skutečně ve vyprávění rodičů odborníci z neškolní instituce vystupují a mají zásadní význam pro další směřování dítěte. Setkání s nimi může rodičům pomoci upravit obraz dítěte a zaměřit pozornost i na jiné

oblasti z života dítěte. Do popředí se dostává i kategorie prožívání. Ve světle analyzovaných dat se mi zdá, že pomáhají právě k nalezení významu, který umožňuje zachování pozitivního obrazu dítěte i přes neúspěch, který na běžné základní škole zažívá. Odborník však nešetrným působením může i leccos ohrozit. To ukazuje zkušenost paní S. Setkání s psychologkou má velký význam, neboť ta predikuje nezvládnutí čtení a psaní, což je pro ni hrůzostrašný zážitek. Další snaha paní S. je zacílená na zvládnutí dovedností, které byly předpovězeny jako nezvládnutelné. V tuto chvíli ani není zásadní, jak ve skutečnosti probíhalo sdělení psychologky, ale jak je zapsáno do zkušenosti informátorky.

Studie, kterou realizuje **Valle** (2011) se dotýká tématu rodičovské identity ve vztahu k jinakosti dítěte, podobně jako **Vágnerová** (1999). Obě autorky uvádí, že zjištění hendikepu u dítěte znamená v životě rodiče krizi identity, protože původně utvořený obraz sebe jako rodiče je narušen hendikepem. Podle Vágnerové jsou změněny hlavně představy o budoucnosti. Jak jsem ukázal výše, informátorky skutečně ve vztahu ke škole zažívají limity ve zvládnání nároků školy jejich dítětem, a budoucí perspektivy se mění, neboť do popředí se dostává modus potřeb. Ten umožňuje upravit strukturaci budoucnosti tak, aby nedošlo k psychické destabilizaci. Valle hovoří o tom, že krize spočívá v něčem jiném. Matky v jejím výzkumu se potýkají s pocitem, že nedokážou ochránit vlastní dítě. Takový pocit se u paní L. M. a S. neobjevoval. Čím to je? Pro všechna tři vyprávění je typický jistý konflikt mezi dvěma mody, nakonec vítězí potřeby dítěte, které dokáže zajistit ZŠ praktická. Rodiče tak dítě ochránili tím, že ustoupili od vlastních požadavků. Možná, že na rozdíl od matek, se kterými hovořila Valle, měly paní L. M. a S. možnost ochránit své dítě a ve svém důsledku i sebe samotné. Přestup na ZŠ praktickou totiž neznamená pád, protože se setkávají s odborníky, kteří jim pomáhají zpřístupnit možnost přejít na novou školu tím, že upozorňují na potřeby jejich dítěte, které se stanou tím důležitějším. Rodiče tedy jednají v zájmu dítěte a ví, že je to správně.

V teoretické části už jsem se dotkl podobnosti ve výzkumech Valle a trojice autorů Doubek, Levínská a Bittnerová (2011). Společnou

charakteristikou byl **pocit zmatení a nesrozumitelnost** světa vzdělávací instituce. Matky ve výzkumu Valle, zažívají po zjištění hendikepu svého dítěte určitý zmatek. Ocítají se v situaci, která je pro ně nesrozumitelná, ale nezůstávají pasivní a snaží se získat autonomii, porozumět novému světu. Jejich snahy naráží na neochotu odborníků (Valle, 2011). Podobně jsou romští žáci a jejich rodiny postaveni do situace, kdy prostředí běžné školy vyžaduje nepochopitelné věci. Ti ale nalézají pochopení v ZŠ praktické. (Doubek, Bittnerová, Levínská, 2011) V empirické části se ukazuje, že i přes velkou náročnost situace, ve které se matky informátorky ocitly, jsou pro ně věci, které zažívají v souvislosti se studiem svého dítěte srozumitelné. Nejblíže se k světu divů dostává paní S., při setkání s psycholožkou. Vyšetření je v jejím vyprávění něco tajemného, co vlastně ani moc nedává smysl. Po sdělení výsledku nezůstává pasivní, ale aktivně se snaží, aby syn dokázal zvládnout, co bylo předpovězeno jako nezvládnutelné. Zde už se začíná její zkušenost lišit. Jiní odborníci ve vyprávění nevystupují jako síla, která by jí znesnadňovala život. Naopak jsou jí pomocníky, podobně jako u paní L. a M., které se setkávají s psychiatrickou a speciální pedagožkou. Obě informátorkám pomáhají v pochopení, co dítě zažívá a co potřebuje a dávají i doporučení směrem ke školní docházce. Svět, který by mohl být v důsledku zjištění hendikepu nesrozumitelný, je pochopitelný, protože rodiče mají na své cestě novým světem průvodce, kteří jim pomáhají v zorientování. Stejně jako u rodin z vyloučených lokalit je i ZŠ praktická tím místem, které dává smysl vzhledem k jinakosti rodiny.

ZŠ praktická je pak institucí, která plně respektuje děti i rodiče, což se projevuje ochotou školy při komunikaci.

Přistoupím k výzkumu realizovaným Bittnerovou, Doubkem a Levínskou (2011). Začnu od konce. V teoretické části jsem ukázal podobnosti jejich studie s výzkumem, který jsem realizoval v rámci své bakalářské práce (Voldřich, 2011). Společným jmenovatelem byla zkušenost se ZŠ praktickou jako přijímající institucí, která respektuje své žáky i s odlišnostmi, což je víceméně v protikladu k běžné základní škole. K podobným výsledkům docházím i nyní. Konflikt modu potřeb a úspěchu

je nejintenzivnější právě v situaci rozhodování, zda přestoupit na ZŠ praktickou. Cesty všech tří rodin směřují právě sem. Důvodem je, že škola dítě s hendikepou přijímá a nechává mu zažít úspěch. Jak ukazují v závěru empirické části, modus úspěchu je upozaděn a modus potřeb je akcentován. Je zajímavé, že podobnou zkušenost zažívají romští informátoři z výzkumu ve vyloučených lokalitách, tak naše tři informátorky. V obou případech je ZŠ praktická místem, kde je dítě přijato bez ohledu na jeho jinakost, etnickou, či zdravotní. Obraz školy je z tohoto hlediska velice podobný. Možná by bylo možné pozorovat princip: *ZŠ praktická přijímá nás a naše děti stejně tak jako Romy, stejně tak naši rodinu i s hendikepou, který má naše dítě.*

Zajímavé je však srovnání s další částí textu Doubka, Bittnerové a Levínské, především z hlediska kulturního nepochopení a to jak se promítá do vzájemného soužití v rámci přijímající školy. Tito autoři ukazují tři zdroje kulturního konfliktu, chápaného jako nedorozumění, a jak se promítá do vzdělávání (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011). Prvním zdrojem je absence kompetencí. Ten ponechám stranou, protože získaná data moc neumožňují tento jev srovnávat. Druhým je **diference v kulturně podmíněném užívání těla**, která je majoritou interpretována mimo jiné jako *lenost*. Podobnou interpretaci lze pozorovat i ve vyprávění paní M. a S., které zpochybňují vhodnost zařazení romských žáků na ZŠ praktickou. Ve svých vyprávěních zdůrazňují neaktivitu romských rodičů, kteří jsou tak odpovědní za školní neúspěch dětí. Jedná se v podstatě o pohledy neromských členů majority, kteří jsou spoluúčastníky vzdělávání v ZŠ praktické. Přestup a následně docházka na ZŠ praktickou je pak to, co mají rodiny paní S. a M. společné s Romy. Rozdíl je ve vnímané příčině přestupu. Předpokládaná neaktivita romských rodičů, která je argumentem poukazujícím na nepatřičnost přestupu jejich dětí, tak otevírá otázku vhodnosti zařazení do ZŠ praktické. V kapitole o rodičích a jejich dětech jsem poukázal na to, že pro zkušenost všech tří informátorek je typické **vymezování se**. Na tento jev se pokusím podívat znovu, tentokrát se nechám inspirovat třetím zdrojem kulturního konfliktu. (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011)

Pro **distanciaci** je charakteristické vymezování vůči ostatním Romům a snaha nebýt „*tím, za koho nás mají*“ (Bittnerová, Doubek, Levínská, s. 44). Ukazuje se, že něco podobného můžeme pozorovat i ve vyprávění všech tří matek. Ty se vždy vymezují vůči ostatním žákům. Hlavní kategorií, která činí rodiny odlišné od velké části žáků školy je zdravotní, nezaviněný hendikep. Vymezují se pak především vůči romským žákům, případně i jejich rodičům. Paní L. ve svém vyprávění odlišuje svého syna od jiných romských dětí. Odlišuje ho světlejší barva pleti a především symptomy autismu, které znesnadňují navázání vztahu se spolužáky stejného etnika. Možná by bylo možné v tomto vymezení vidět náznak distanciacce. Zajímavé je, že daleko více se do popředí dostává kategorie vymezování vůči ostatním žákům na ZŠ ve vyprávění paní M. a S. Konflikt modu úspěchu a potřeb se znovu dostává do popředí, při zvažování indikace pro zařazení do ZŠ praktické. Vhodní žáci mají zdravotní hendikep, nevhodní tu jsou kvůli nízké aktivitě svých rodičů. Ve světle analyzovaných dat nemám pocit, že by vymezování se vůči Romům těchto dvou informátorek bylo nesené xenofobií. Už jsem hovořil o tom, že docházka na ZŠ praktickou je kategorie, která spojuje všechny její žáky a jejich rodiče. To znamená, že mají společného ještě něco. Opustili běžnou základní školu. Na základě provedené analýzy, která ukazuje, že ve vztahu k romským žákům a jejich rodinám, je zásadní kategorie vymezení se na základě hendikepu a aktivity odkazuje k tomu, že ve vyprávění neromských rodičů se objevuje distanciacce. Zde se však jedná o princip: *snažím nebýt viděn tak, jak by to mohlo vypadat*. Jakoby fakt, že se rodiny informátorek stávají součástí ZŠ praktické a možná i jejího obrazu, znamenalo, že by mohly být vnímané i jako to negativní, co se v jejich očích a snad i ve společnosti se ZŠ praktickou, dříve zvláštní, spojuje. Zde je to neaktivita romských rodičů, která je činí odpovědnými za nezvládnutí běžné základní školy. Naše informátorky jsou tím pádem možná vystaveny riziku, že budou posuzovány jako neaktivní, jako ty, které jsou odpovědné za nedokončení běžné ZŠ, neboť i to je součástí obrazu této školy. Akcentování hendikepu, kategorie jinakosti, která je vstupenkou na ZŠ praktickou, avšak zároveň vynaložené úsilí směrem ke vzdělání jejich dětí, umožňuje odlišit se od toho „negativního“, co je se školou spojené.

V závěrečné kapitole teoretické části jsem se věnoval vztahu k poznání. Jak zkušenost s postižením ovlivňuje zkušenost se školou a jak škola zpětně ovlivňuje strukturaci zkušenosti. Druhou rovinou jsem se trochu zabýval, když jsem hovořil o obrazu ZŠ praktické jako přijímající instituci. Nyní přikročím k tomu, jak vstupuje hendikep do vztahu ke škole. V textech Katrňáka (2004) a Charlota (1991) se ukazuje, že úspěch zapadá, či nezapadá do představy běžné studijní trajektorie dítěte v závislosti na sociální skupině, ke které jedinec patří. Ukazuje se, že úspěch ve škole hraje ve zkušenosti informátorek jistý význam. To dokladuje množství času, úsilí a aktivity věnované domácí přípravě. Svě děti tak nenechávají jako volně plovoucí zátky, jak je tomu v rodinách dělníků (Katrňák, 2004). Tím by se blížili rodinám vysokoškoláků. Modus školního úspěchu, který se do zkušenosti promítá v různé intenzitě, je ale oproti Katrňákově skupině vysokoškoláků spojen s jinými aspiracemi. Ti mají ve vztahu ke vzdělávání svého dítěte poměrně vysoké ambice, neboť si představují, že jejich dítě zvládne vystudovat vysokou školu, což je chápáno jako statusový symbol. U paní L., M. a S., dostává úspěch jinou podobu. Být úspěšný ve škole nabývá nového významu, který se dotýká něčeho mnohem banálnějšího. Jde o to zvládnout elementární dovednosti, nebo zvládnout běžnou ZŠ. To nakonec nelze. Neúspěch nakonec neznamená pád, jak to naznačuje Charlot (1991). Vztah ke škole je rekonstruován. Rozhodnutí k přestupu na základní školu praktickou to dokládá. Rodiče totiž zdůrazní potřeby dítěte a především jeho prožívání. ZŠ praktická je instituce, která dokáže zajistit to, co je pro děti a jejich rodiče důležité, to je prožívání. Do vztahu k poznání vstupuje kategorie potřeb dítěte, především zajistit mu pozitivní prožívání.

Tím se dostáváme k textu Viktorové (2001), která zdůrazňuje, že projekty nejsou statické, ale mají svou dynamiku a mění se pod vlivem různých událostí. Dynamizujícím činitelem je ve zkušenosti rodičů zjištění hendikepu u vlastního dítěte. Jinakost pak postupně do vztahu ke škole a poznání přináší nový prvek. Původní představa úspěchu se upravuje pod vlivem jinakosti, která zaměřuje fokus rodičů na něco nového. Jak bylo řečeno, modus úspěchu ustupuje modu potřeb.

Kromě toho Viktorová (2001) poukazuje ještě na další rovinu. Klade si otázku, proč i přes rozpory je přijímaná autorita školy. Ve svém textu poukazuje na to, že škola svou autoritou a řádem zabraňuje riziku anarchie, neřádu, či zla. Spíše než snahu o doložení, či vyvrácení této myšlenky se pokusím o úvahu podepřenou analyzovanými daty. Jak se ukazuje, hendikep dítěte znesnadňuje projití běžnou ZŠ a posouvá školní úspěch do nového významu – zvládnutí základů čtení, psaní, zvládnutí běžné, jak o ní mluví informatorky, „normální“, základní školy. Ve světle těchto poznatků zde rizikem není neřád, jak o něm hovoří ve své studii Viktorová. Rizikem je spíše to, co by mohlo v představách informatorek znamenat nezvládnutí původního cíle snad na poli učení, základů a projití běžnou ZŠ. Palouš (2010) hovoří o tom, že cílem výchovného procesu je přivádět člověka do „pravé lidské podoby“ (s. 15). Nebudu se zde rozebírat pojem lidství, který je probírán v rámci filosofického tázání mnoha historických epoch. Spíše si kladu otázku, co znamená být člověkem v diskursu dnešní společnosti. Svou úvahu bych navázal na Paloušovo chápání cíle výchovy, tedy přivedení člověka k lidství. Škola je po rodině další institucí, která vychovává. Možná, že by pak bylo šlo uvažovat, že neprojítí běžnou školou by mohlo svým způsobem ohrožovat lidství. Běžná ZŠ se ve vyprávění rodičů obvykle spojovala s přívlastkem „normální“. Jakoby normalita byla zajištěná zvládnutím běžnou ZŠ a její nezvládnutí by pak ale znamenalo anormalitu. Znamenala by normalita lidství a anormalita nelidství? Těžko říci. Z vyprávění rodičů je možné k tomu pouze odkazovat. Škola je v naší kultuře skutečně instituce, kterou je třeba projít, tudíž patří do běžné historie člověka. Tím, že její zvládnutí je v situaci hendikepu ohroženo, možná že je tak ohroženo i lidství. Jak se ale ukazují všechna tři vyprávění, rodiče mají se svými dětmi hlubokou zkušenost jako s lidskými bytostmi. Dokázali totiž ve velice nelehké situaci přijmout jinakost jako součást lidství. Jejich děti v převyprávěné zkušenosti vystupují jako bytosti, které mají své potřeby, prožitky, zájmy, o které je třeba se starat a tím zajistit vůbec vstup do života. Doprovodem na této náročné cestě jim byli odborníci, kteří jim pomáhali překonávat nesnáze. Současně tuto roli mají učitelé ze ZŠ praktické, kteří svým přijetím deklarují, že jsou plnohodnotné lidské bytosti.

Závěr

V textu diplomové práce jsem se snažil o lepší porozumění zkušenosti rodičů, jejichž dítě přešlo na ZŠ praktickou. Zaměřoval jsem se především na vyprávění o školní docházce. Jak se ukázalo, do zkušenosti se školou významně vstupuje hendikep dítěte, který nejdříve vede rodiče do boje o vzdělání jejich dítěte. V důsledku zkušenosti s jinakostí svého dítěte rodiče nakonec ustupují od aspirace na dokončení běžné základní školy. Do popředí se dostává prožívání a potřeby dítěte, o které běžná škola nedokáže pečovat. Opustit od svých původních cílů není jednoduché. Nakonec se však rozhodnou pro přeřazení na ZŠ praktickou. Ta dokáže zajistit, co předchozí škola nedokázala. Zároveň to ale znamená, vzdání se možnosti dostudovat běžnou ZŠ. Jak se ukazuje, tato ambivalence provází zkušenost rodičů, do které se zasahuje mnoho aktérů, kteří jim jejich cestu buď znesnadňují, nebo naopak pomáhají nalézt ve školní docházce svých dětí nový význam.

Při získávání a následné analýze dat mi na mysl vyplouvalo mnoho dalších otázek, které by si zasloužily další rozpracování. Hendikep zasahuje významným způsobem do školní docházky. V diplomové práci jsem se zajímal téměř výhradně o studijní trajektorii dítěte. Kladu si otázku jak školní docházka rodičů zapadá do životního příběhu rodiče. Jaká byla jejich vlastní školní docházka? Jaký význam má škola v jejich životě a jak zapadá studium na ZŠ praktické do životního kontextu?

Výsledky mého výzkumu, ukazují, že situace rodičů, jejichž děti přestupují na ZŠ praktickou, v sobě nese určitou ambivalenci. Na jednu stranu je patrné, že opuštěním běžné školy se rodiče musejí vzdát své původní představy budoucího směřování dítěte, na druhou stranu ZŠ praktická nabízí přijetí, které se jejich dětem v běžné ZŠ nedostávalo. I když tento výzkum není realizován na reprezentativním vzorku, mohou z něho vzejít otázky pro další badání a následně i diskusi v oblasti současné podoby speciálního vzdělávání. Ve vyprávění paní L. M. a S. se ukazuje, že běžná škola nemusí reálně poskytnout to, co dítě potřebuje. Nechci se zde pouštět do diskuse nad současnou podobou vzdělávacího systému. Stejně jako Valle (2011) si myslím, že kvalitativně pojaté studie v dané oblasti mohou pomoci při uvažování o cílech vzdělávací politiky.

Seznam použité literatury

Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. (2011) *Lžou nebo se mylí nebo nám nerozumí?* In. Kvalitativní metody a přístup ve vědách o člověku X. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci.

Hájková, V., Strnadová, I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání*. Praha. Grada.

Charlot, B (1991) *Budu dělník jako táta, tak k čemu mi je učení*. In GFEN Všichni na jedničku ! Praha. Karolinum.

Chrz, V. (2007). *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha. Psychologický ústav AV ČR.

Janebová, E., Habart, T. (2011) *Úskalí a možnosti inkluzivního vzdělávání*. In: Kasíková, H., Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H., Straková, J. (eds.) (2011) *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Katrňák, T. (2004) *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Levínská, M. (2011) *Kulturní modely ve vzdělávání*. In: Bittnerová, D., Doubek, D., Levínská, M. *Funkce Kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.

Michalík, J. (2006) *Proces transformace ve speciální pedagogice*. In: Renotierová, M., Ludíková, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha. Grada.

Palouš, R. (2010) *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha. Nakladatelství Karolinum.

Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno, ČR: Sdružení Podané Ruce

Svoboda, P., Víték A. *OTEVŘENÝ DOPIS MINISTRYNI ŠKOLSTVÍ ČR ze dne 26. ledna 2010*. [online]. [cit. 2013-06-27]. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz>.

Štech, S., Viktorová, I. (2001). *Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*. In PSŠE. Co se v mládí naučíš... Praha: UK-PedF.

Švarcová, I. (2006) *Mentální retardace*. Praha. Portál.

Vágnerová, M., Strnadová, I., Krejčová, L. (2009) *Náročné mateřství*. Nakladatelství karolinum.

Vágnerová, M. (1999) *Rodiče postižených dětí*. In. Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S. *Psychologie handicapu*. Karolinum.

Valle, J. W. (2011) *Down the Rabbit Hole: A commentary About Research on Parents and Special Education*. New York: Learning Disability Quarterly.

Vavřda, V. (2007) *Ontogeneze úzkosti a strachu*. In: Vymětal, J. a kol. *Speciální psychoterapie*. Praha. Grada.

Viktorová, I. (2001) *Záměry rodičů s dětmi*. In: Štech, S., Viktorová, I. *Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní*. In PSŠE. Co se v mládí naučíš... Praha: UK-PedF.

Voldřich, M. (2011) *Přechod dětí z běžné základní školy na základní školu praktickou*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

AMNESTY INTERNATIONAL. *Nedokončený úkol. Řomští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*. Velká Británie: Amnesty International Publications International Secretariat. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/soubor-319>

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů 2011*.

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

370/2012 Sb., s účinností ke dni 9. 11. 2012. In: *Sbírka zákonů, 2012*, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>

Česko. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (č.j. 27 002/2005-22 ze dne 29.8.2005), včetně Přílohy č. 2 (Úplné znění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) . In *Věstník MŠMT*. 2005, sešit 10, s. 17-148. Dostupný také z www.msmt.cz/uploads/.../RVP/RVP_zakladni_vzdelavani_postizeni.pdf

Francie. Rozsudek ve věci D.H. a ostatní proti České republice. In: Štrasburk, 13. listopad, 2007. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf>

Přílohy

Přepis rozhovoru s paní L.

V: Tak už to běží...mě by zajímalo, do jaký třídy vlastně teď chodí váš syn.
L: Filip chodí do 5. Třídy.
V: do pátý...hm
L: Ano
V: hm.. A kolik je mu let?
L: Bude mu 12 v dubnu
V: 12..hm
L: ano
V: ...hm... Zajímalo by mě vlastně v kolika letech přešel, nebo jak je to dlouho, co přešel na tuhle školu...
L: Teď je tady druhý rok..
V: Jo...
L: ...takže vlastně do 4. Třídy a teď vlastně už je v 5. třídě, takže to bude vlastně (ztiší hlas)...
V: hm...
L: ...no...takže vlastně rok...no no
V: ...vlastně rok...hm...a jak...jak se mu tady teď líbí?...nebo jak
L: teď je tady spokojenej...
V: jo...
L: no je, protože tady to je vo dost teda lehčí tady...
V: hm...
L: no protože on vlastně chodil na základku do (jméno běžné základní školy)...
V: jo jo...
L: ...v tak tam to vlastně to učivo nezvládal, protože on je vlastně autista...
V: ...hm...
L: ...a už to tam na něj ta čeština, angličtina...to mu dělalo „vo“ hodně velký problémy...takže vlastně z toho důvodu byl...
V: ...jasně...
L: ...jsme vlastně... jsme se dali přeložit sem na tuhle školu...
V: ...hm..jo jo...
L: ...a vlastně pro něj, když sem poprvé nastoupil, tak to pro něj teda bylo moc velkéj teda jako zázrak, se divil, že tam vlastně ve čtvrtý třídě berou, třeba tu matiku dáme, že to tam brali ani ne do stovky jo, že to tam brali strašně rychle...
V: ..jo..
L: ...to vlastně pro něj bylo tam už vlastně už šli přes stovku na tý základce tam už vlastně šli přes stovku na tý základce... tam už vlastně šli i do tisíce že už vlastně šli...
V: ..hm..
L: ...no a tady vlastně šli něco do stovky...
V: ...hm
L: ... a to pro něj jako bylo dost taková velká úleva v češtině taky, že vlastně...
V: ..jo...
L: ... doplňovali ty „íčka“ a takovýhle to...
V: ..hm...
L: ...že byl strašně z toho jako spokojenej..
V: ..jo?

L:...ale...(odklačání)...co mu...že on se špatně zapojuje teda jako mezi děti...

V:hm...

L:...že ten...když má tuhle tu nemoc...takže...

V:...hm...

L:...tam byl vlastně ten problém s tím zapojením, tak z toho jako jsme měli dost velké strach...proto...

V:...hm

L:...teda my už jsme teda měli už dávno jít na tu... na tuhle tu školu ...

V:hm...

L:...jenže já jsem to pořád odkládala z toho důvodu, že on by se špatně, jak se špatně zapojuje a on je z toho nešťastnej

V:...hm...

L:...vlastně na týhle škole měl vlastně taky... vlastně na ty...základce dost velký problémy mezi těma dětma se zapojit....

V:hm hm

L:takže jeho vlastně jako o přestávkách jeho seděl sám nebo stál vlastně u dveří

V: hm

L: a tam tak na ty děti jenom koukal. On vlastně byl jinej a ty děti ho tak jako nějak nemohly ani vzít no ty jeho problémy nemohli pochopit spíš

L: oni jsou na to ještě malý já si myslím,

V:hm

L:že to nedokázali pochopit ty jeho problémy

V:Jasně no...Když jste říkala, že jste měli strach, tak to jste měli....

L:...Protože on se špatně zapojuje mezi ty děti

V: ...jo...

L:...že on se pokud ho ty děti neoslověj a nebo on vlastně i špatně mluvil...

V:...Hm...

L:...v té době ještě hodně, tak děti mu nerozuměly třeba třikrát nebo několikrát se ho ptali co jsi říkal co jsi říkal no a jemu to vadilo kdyby jako se měl opakovat a on se za to i styděl

V:hm

L:... Takže z toho důvodu no

V: Aměli strach s manželem nebo...?

L: Já a on jako...

V: Vy a syn...

L:Já a on

V:Jasně jasně

L:No

V: Vy už jste to nakousla to učení, ale mě by zajímalo, co se vám jako vybaví v souvislosti s tou jeho bývalou školou

L:...já teď nevím, co myslíte.

V:...Jakoby když si vzpomenete...vy už jste o tom hodně mluvila ale když bych se takhle jako zeptal znova...jakoby když si vzpomenete na jeho bývalou základku...

L:...no

V:...jak ste říkala, co se vám tak jako vybaví.

L: (mlčí)

V:...jako...první věc...to možná asi jak jste mluvila o tom učení, to je možná...

L: to učení, hlavně angličtina jako

V:Angličtina...hm

L: Tam ho to hodně trápilo, to nechtěl ani do školy, to jako psychicky ráno vůbec nezvládal jo

V: hm

L: to že měli jeden...to měli jednou týdně vlastně...

V:...hm...

L:Ve třetí nebo ve druhý třídě tak to plakal občas, to se učil jenom ty základy ty slovíčka a takovýhle to. Ty zvířátka, takže to mu ještě jako šlo, ale po tom už měli mluvit teda jako víc toho

V: Hm

L:Okna dveře penál tak už mu to potom špatně v tý hlavičce pánilo,,že už mu to prostě nešlo

V:...hm

L:tak tam už po tom byl dost velkej problém. To psychicky ráno začal zvracet

V:Hm

L: A bylo mu špatně a tak jako, co nás tam nejvíc trápilo teda mě,

V:hm...

L: tak to teda byla ta angličtina...

V:Hm..

L:tamto jsme ještě tak nějak bojovali, ale přišel domu a učili jsme se

V:hm

L:takže tohle jako ta angličtina, ta nešla jako no vůbec

V:Hm. A co s tou matikou, jak ste o tom mluvila? Tam to probíhalo jak?

L:No tam...

V:...u něj..

L:...u něj...tak on teda dost... on teda počítal jako ty děti a co si nedopočítal teda vlastně ve škole, tak jsme s paní učitelkou byli domluvený, aby nebyl pozadu co vypočítá ve škole zbytek dopočítáme doma.

V:hm...

L:No a tím ho paní učitelka takhle vždycky známkovala, takže co nestihl ve škole...

V:...hm

L:...vlastně počítal na prstech nebo míval počítadlo

V:...hm

L:... ale spíš ty prsty...

V:...hm

L:...ještě do dneska používá...

V:Hm. A jaká byla ta paní učitelka na tu matiku, jak se vám zdála?

L: Paní Petrová, strašně hodná a měla k těm dětem i dobrej vliv...

V: hm

L: Jako no, že ona na ty děti brala zřetel, že některý maj ty vady takovýhle....

V:hm

L:...a tam byly děti mentálně ještě postižený měla jich tam asi deset dětí, takže tam na...

V:hm

L:který...teda nebyly všechny takhle asi tři tam byly, takže na ně brala zřetel

V:hm

L: byla byla hodná prostě. Neměly jsme žádná jako maminka problém s paní učitelkou...

V: Hm. A měli jednu učitelku teda?

L: Jednu měli tu třídní a pak měli jinou, a pom tu angličtinu a ta byla dost teda jako přísná na ty děti, protože ta bydlela v Anglii, a vlastně sem se po tom vrátila po patnácti letech a začala učit na tyhle ty škole. No a ona vlastně ty děti dostala vlastně už v druhý třídě no a na ty děti vlastně měla takovej větší nátlak, že prostě, že musej se to ty děti jednou prostě naučit a že ona má nějaký určený pravidla od školství, který je musí naučit a vlastně na Filipa a na tři děti, který byly trochu postižený tak na ně nebrala vůbec jako zřetel

V: Ta vám přišla jaká tahleta učitelka?

L: No měla jsem jí v tomhle tom, i když jsem jí chodila jsem jí teda říkala jaký máme problémy dostali jsme i vod dětský psy...psychiatricky teda papír, že Filip má takovou a takovou vadu, že by se na něj mělo teda vyvíjet žádný tlak, že by psychicky, že se vlastně může zhroutit. No ale ona prostě mě řekla, že jo jo jo, že to bude v pohodě že ho bude...nebude nějak nutit nebo ho nějak do toho, když přišel domu tak mi říkal „ona to o de mě chtěla“. A prostě, že to dětem zadala, že prostě se naučit nějakou stránku a chtěla to od něj i když vlastně minulou hodinu mi slíbila, že to od něj požadovat nebude.

V: ...hm hm

L: Pak už teda, když už to šlo do, že už se kluk jako hroutil, že už toho bylo hodně, tak jsme řekli, že dost že mi teda jako že se teda přestěhujeme na jinou školu

V: A to bylo teda v tý...

L: To bylo v tom minulým roce...

V: jo

L: ...v lednu, ne vlastně...zář...v říjnu jsme sem vlastně nastoupili.

V: hm...

L: do tý čtvrtý třídy...

V: Hm. No jasně no, takže to bylo.

L: a...

V: ...pardon....

L:ne můžete....

V: To bylo teda v reakci na tu situaci v tý angličtině?

L: no vlastně i ta angličtina i tu češtinu ale převážně to jako teda byla ta angličtina teda jako. Ono už stejně by se asi musel ještě by by ho pani učitelka nechala. My už jsme byly domluvený s panem ředitelem že by tam teda Filip zůstal až do páté třídy

V: hm

L: a že vlastně ještě do té doby trošičku vospěje

V: ...hm

L: a že potom už na tom druhým stupni, že už by po tom trošičku už vlastně ta psychika jeho, že už by trošičku dozrála a že by se tam přestup na jinou školu, by to mohlo brát trošičku líp,

V: Hm

L: No ale prostě to nešlo přes tu angličtinu, ta čeština taky, když brali pády vyjmenovaný slova a příbuzný, protože to mu taky dělalo problémy

V: Hm

L: A nechtěla jsem ho nějak moc zatěžovat, nejsem takovej člověk, že bych dítě nutila do něčeho, když mu něco nejde tak znám to podle sebe že jo, co nejde tak si to do té hlavy, takže to nenacpu, ani tomu dítěti...

V: aaa...vy ste mluvila o panu ředitelovi...jaký s nim ste měla zkušenosti? Nebo?

L: No ten byl taky jako strašně hodnej. Bral na ty děti prostě...dělal pro ty děti všechno co se dalo

L:....chodil ptal se kolikrát, jestli ty děti maj nějaký problémy nebo když jsem třeba měla problémy i já teda s tou.... s tou angličtinou tak taky domlouv ze začátku paní učitelce

V: jo

L: no ale oni tam vlastně tam na celou školu měli jenom dvě paní učitelky a takže vlastně to pro ně...on říkal že je to pro ně moc těžký...aby prostě to nějak

V:...hm

L:aby na ty děti brala takovej zřetel, že jsou nemocný a že maj ty papíry a kdo mohl ještě něco doložit tak aby to doložil aby byla prostě spokojená

V:Hm

L: no ona taky vlastně musí ject podle nějakýho toho...

V:Hm

L: plánu, kterej mají

V:hm

L:a vlastně to tak nějak prostě sem to taky chápala že to školství má taky určitě nějaký ty...

V:hm....jasně no...vy ste hodně mluvila o tom co dělali v tý angličtině,v maticce. Jak to probíhalo doma třeba když se učil?

L:no já teda angličtinu moc teda jako neumim ale učila ho dcera

V:hm

L:jo takže...aaa...on si třeba ty slovíčka zopakoval když jsme mu je řekli ale aby si je zapamatoval, to vůbec

V:hm

L: on třeba měl problém si zapamatovat i třeba období jaro léto podzim a další takový jo

V:hm

L: takže zapamatovat si něco...básničku...jakoby si zapamatovat, tak to třeba pro něj byl ze začátku velkej problém i dneska jako

V:hm

L:to je pro něj ještě pořád problém

V:hm

L:takže..doma se teda učilli jsme se ale....co se teda hodně naučil...to teda co mu šlo...to byly ty počty jako...do deseti to uměl

V:hm

L:ještě dneska nějaký ty zvířátka ještě ale více se toho taovýho nenaučil

V:hm

L: už ne... to už mu prostě nešlo a mohli jsme s tím dělat co ctěli jako my jsme se mohli ptát a ukázat mu to a i s obrázkama jsme to zkoušeli a jako ne

V:Hm...a jiný ty předměty probíhaly jak?

L:v tý angličtině? no myslíte v to...taky ty jiný předměty

V:no

L:No tak třeba tu matiku se třeba pořád...dám příklad v tý maticce...my jsme se učili násobky,

V:hm

L:takže jsme to teda, protože mu to nešlo aby si to nějak zapamatoval takže jsme to udělali tím způsobem že jsme mu vyrobili kartičky a násobky 2 4 6 8 10 a on si je vždycky položil na zem lehl si na postel na břicho no a díval se na zem on je

tam měl no a my jsme mu je přehazovali...nejdřív se je musel teda naučit on se je teda naučil na z paměť

V:Hm

L:ale do večera je uměl, večer šel spát, ráno vstal a nevěděl nic

V:Hm

L:Jo takže s tím způsobem ještě ráno než šel třeba do školy tak ty kartičky jsme si vzali on si je vzal do ruky a ráno si je odříkával

V:hm

L:no a po cestě nebo třeba do školy jak jsme dávali násobky 2 x 2, 2 x 4 a takovýchle ty

V:hm

L:takže jakž tak jako tak to se jako ještě nějak zvládnout...on používal prsty pak počítadlo ve škole takže to šlo paní učitelka jako na to byla hodná nechala mu dost teda času...hlavně aby... nám šlo vlastně o to aby vlastně ty příklady on se to vlastně naučil, jaký způsobem to vlastně jde...a než že by za celou hodinu dopočítal třeba 15 příkladů...ona říkala že je ráda i za to, že je to dobře, než aby napsal všechny příklady a měl je špatně

V:hm...no jasně no...hm hm

L:no a ty vyjmenovaný slova to jsme šli taky takhle s kartičkami... psali... no a on se je tak nějak učil ...ale von je zase...on se je naučil ale zase je...z... zapomněl

V:hm

L:jo třeba si je zapamatoval ale jak to šlo víc a víc tak prostě se naučil nový tam to vlastně co věděl to už zase zapomněl a věděl zase ty..ty nový...no

V:...hm

L:prostě i u té matiky to bylo zapmatovat si všechno bylo dost jako náročný...pro něj

V:hm no jasně no...v té češtině o té jste taky mluvila tam to probíhalo jak?

L: no tam nerozuměl třeba těm pádům tak do prvního pádu jak vlastně to má jít do...od kterého tam jako...to vůbec to nemoh nějak... to nechápal no

V:...hm jasně no...

L:...takže...

V:...aaa...jestli to jako chápu, on když se učil doma, tak se učil sám, nebo s...

L: ne se mnou...

V: s váma....

L:...se mnou a s dcerou...

V:...jo takhle... hm...jasně

L:protože já taky že už taky delší dobu jsem ze školy...jsem taky zapomněla...nebo už je to bylo to trošičku jiný...taky něčemu jsem třeba nerozuměla...takže jsem zavolala na pomoc dceru...takže s dcerou jako no

V:jo

L:...s dcerou se učil

V:ta pomáhala s tou angličtinou

L:ano ta s ním dělala tu angličtinu...

V:...jo...

L:hodně

V: vy máte jakou školu, jestli se můžu zeptat?

L: já nemám žádou školu...já jsem skončila základku a já jsem měla nemocný rodiče, takže...

V:...jasně....

L:...jsem šla

V:hm...
L:...pracovat
V:...jo...takže to byla základka
L:...jo
V:...jo... a dcera?
L:dcera ta dělá střední školu, teď je ve třetím ročníku
V:hm...to je dobrý ne?
L: tak doufám že to dodělá...
V:...jo
L:...už jí to nějak ta škola nebaví, tak jí do toho jako ještě furt nutím
V:hm
L:tak doufám, že jo no
V: jasně no...děkuju(servírka odnáší hrneček od kafe)...vy jste ještě mluvila na začátku o těch spolužácích, že ste měla strach o to jak se bude zapojovat...
L:...no....
V:...jak to tam probíhalo na tý bejvalý škole?
L: na tý bejvalý škole to probíhalo že ono jich vlastně bylo pár těch dětí no ale ty děti už se třeba znali od ...vlastně on už tam vlastně taky byl v první třídě ale on za celou dobu za těch tři roky vlastně do party nezapad vů...vůbec
V:jo
L:občas se mu tam vlastně posmívali že je tlustej
V:hm
L:jo že smrdí mu říkali když teda měli tělocvik jo že se spotil že teda smrdí no kolikrát jsem tam řešila že špatně mlu...mluví...anebo že je zdržuje...a když něco
V:hm
L:on teda četl ze začátku ty děti už teda uměli číst on teda četl třeba po slabikách
V:hm
L:no a paní učitelka při češtině chtěla aby četl i když čte jako po těch slabikách aby vlastně rychleji to šlo že tím se to vlastně naučí...takže vlastně číst se po tom jako naučil ale ze začátku ty děti se mu hodně smáli že je zdržuje při
V:hm
L:při takovejch těch věcech
V:hm
L:že je vlastně pak kdž to dřív tak ty děti měli pauzu
V:hm
L:že se po tý třídě mohli rozlítat a
V:hm
L:tohleto..takže Filip je trošičku zdržoval...někdy na něj teda jako byly zlý no a jeho to po tom i jako hodně deptalo jako no...
V:hm
L:že jemu třeba vadí i když paní učitelka nekřičí která jako že by křičela že řve, zvedne hlas na jiný dítě že třeba mluví při hodině
V:hm
L:nebo že něco dělá špatně no a jenže ono se to dotýká i jeho jo
V:hm
L:že on si myslí, že to je najednou, že to je i na něj...že (ztišuje)
V:hm
L:že jako tam na tý základce toho bylo hodně no jako že
V:hm

L:tam takovýto napětí tam se to všechno bral na sebe vždycky i když někomu něco nešlo tak on si z toho taky dělal hlavu, že přišel a říká "mami víš ona ta Jarunka tohleto neuměla a víš a já taky ne a paní učitelka na mě neřvala ale na ní jo víš a proč" a začnu/začnu se třeba vyptávat...a řeknu "Filipe ty máš papír že seš nemocnej..."

V:hm

L:paní učitelka na tebe nebude prostě dávat takovej ná...nátlak, protože ty jednou stejně půjdeš do jiný školy" jsem mu teda vysvětlovala a v tý škole tě stejně tohleto co ty se teď učíš tak ty to tam teprve začneš probírat a on teda říká "aha" no a pak už jsme to teda dál nerozebírali...nechtěla jsem ho nějak to

V:hm

L:že to teda pochopil že prostě bude stejně do nějaký tý školy...ale jako říkal že on moc nechce, že má rád tuhleto paní učitelku, že je na něj hodná že jestli na něj taky v tadytý škole budou hodný a říkali že jo

servírka: máte všchno?

L:ano děkujeme...a když vlasně přišla ta fáze, že se budeme muset na tu novou školu, tak ho teda paní učitelka se s nim domluvila, protože on plakal, že nechce a ona mu teda řekla : "Filípku domluvíme se tak půjdeš na tu novou školu uvidíš do prázdnin, než bude vysvědčení do ledna

V:hm

L:jestli se ti tam bude líbit. Když se ti tam nebude líbit, tak já ti tady to místo budu držet, knížky si ještě furt můžeš nechat a když se ti tam nebude líbit, tak já si tě tam vezmu zpátky sem

V:hm

L:no tak vlasně Filip byl vlasně jako ta dohoda teda že tam teda nastoupí, že to zkusíme v tý škole a že pokud mu to nepůjde, nebo že se mu tam nebude líbit...a.... nebo paní učitelka, že se nebude líbit nebo děti i něco by mu tam nesesedělo, že by ho vzali zpátky

V:hm

L: takže on....timhletim způsobem jsme sem nastoupili no ale on byl spokojenej strašně.... prostě že to tady je všechno daleko lehčí co on už vlasně probíral co vlasně znal ale jo i děti tam čtou hůř než on, děti který ještě neznali na...násobky, on už je znal některý, ale že už vlasně zapomněl, ale věděl že tam někde je prostě má....a že vlasně to

V:hm

L:a to...takže to pro něj jako bylo velkej takovej překvapení

V:hm

L:aaa...už šťastnej jako nemůžu si jako v...je to úplně o něčem jiným...jako tam jsme se museli denně učit a vždycky jako denně třeba i třikrát denně jo...on přišel ze školy, dala jsem mu pauzu, pak jsme si třeba šli na půl hodiny učit, zase pauzu a zase jsme si jako šli něco opakovat, takže jako furt jsme byli při tom učení nebo i venku, když jsme šli, tak jsme furt opakovali písmena, co začíná na "p", nějaký slovo tráva "hláskuj mi ho"

V:hm

L:takovýhle to, že jako hodně toho bylo. Tady prostě v týhleto škole on neří...nebudu teda říkat, že se neučíme, učíme se ale už to není tak nutný že by musel se denně tak hodně toho učit ty úkoly teď už zvládá sám

V::hm

L: takže teď'....teď' že mi je jenom po tom dá zkontrolovat

V:hm

L:nebo že se k němu hačnu a koukám se jestli to má dobře..tak...protože tady může i sám jako zvládat

V:hm

L:jako velký jako....je to vo něčem jinym jako

V:hm hm

L:kdo to nezná tak neprošel si tím tak asi to tak jako nějak nepochopín...nebo to...nevím jak bych to jinak popsala no

V:jasně no hm....

L:...jako něco hodně něco jinýho no

V:jo jo jo.... hm...ste říkala, že dřív se učil jako hodně, že vlastně i když jste šli na vycházku...

L:...ano...

V:jak vypadal jako takovej jeho běžnej den...že přišel do školy teda a...

L:no ráno šel do školy....přišel vlastně domu, no tak jsem ho nechala. buď šel na dývíčko nebo si hrál playstationa nebo PSPčko, nebo já nevím...tý teda občas si četl, ale to spíš večer si četl hodně četl právě nějaký pohádky, takový ty hodně klasický pohádky....šipková růženka...a takovýchle ty pohádky s velkýma písmenama, take to čte vlastně i do dneska a takovýchle jo

V:hm

L:tyhle ty knížky....no vlastně takhle si chvíli hrál...no a pak jsme teda šli napsat ty úkoly co měl....no a "odtud" vlastně museli opakovat to co vlastně ve škole probírali aby vlastně na ten zejtřek vlastně na ten druhý den věděl...co ho vlastně....aby věděl co se učeť teda například ty vyjmenovaný slova jo...

V:...hm...

L:jo, že se teda že jsme je zopakovali...

V:hm...

L:no ale ono to stejně jako...i když jsme si je zopakovali tak jsem věděla, že stejně ráno nebude nic vědět...vlastně něco mu tam zůstane ne všechno jo...

V:...hm...

L:...se mu tam uloží....třeba mu tam zůstanou pět a ty ostatní zapomene. No ale stejně jako chtěla....chtěli jsme vlastně s dcerou, že vlastně musí jako jo

V:...hm

L:jo...kdyby jsme ho nechali....

V:...hm...

L:...bůhví jak by to po tom s ním po tom dopadlo....

V:hm

L:vedli jsme ho k tomu i když do školy přijde a i když jsem teda věděla, že to nepůjde ale stejně jsme ho to do toho, že se to musí učit...

V:hm...

L:musí a musí (tišeji)...

V:hm...

L:aby jednou něco dokázal...

V:...hm...

L:...no tak zase měl třeba pauzu a večer....já nevím...v sedm hodin šel ještě spát nebo si lehnul, tak znovu jsme si řekli v posteli něco...pak si třeba četl nebo se díval na televizi.

V:hm

L:Většinou se hodně učil no....

V:hm

L:i venku když jsme šli

V:hm

L:tak se to opakovalo

V:hm hm

L:to jsem moc....já jsem si to nechtěla jako připustit, že by musel do zvláštní školy

V:hm

L:jo, protože teda holka...vylekala jsem se, protože holka chodí do školy i kluk jak taky na základku....taky měli ze začátku pro....problémy, ale tak jsme se učili, učili a ono to pilšo do toho že už zvládají všechno...to jsem si tak nějak myslela u Filipa, že to bude to samý...jsem si to prostě nechtěla připustit

V:hm

L:no ale pak jsem věděla, že se trápí...

V:...hm....

L:...tak jsem to prostě po tom...

V:...hm...

L:a ono jako učit se musel stejně, protože, kdyby jsme se neučili tak by to nezvlád vůbec jako třeba tady na týhtety škole by taky měl třeba pro...problémy jo... a tady už ví, že něco už umí z tamté školy a tak jenom si teď doplňuje jo

V:hm

L:a jak to bude dál no....že zatím v tý patý třídě...co se učili v pátý třídě...tak to teď V:ještě...vlastně probíraj...vla...vlastně co se učili v tý třídě na základce tak to vlastně probíraj teď v tý pátý takže furt je ještě v takovým že to furt všechno zvládá...

V:...hm..

L:a když něco tady...teď se učili zaokrouhlování to z toho měl moc velkou radost...teď nedávno přišel domu a říká mi:"mami my se učíme tohleto a mám to zaokrouhlit a já říkám jenom „jak se to dělá... já to neumím naučíš mě to?" a on říká:"no mami to se dělá takhle od jedničky dolů do čtyrky to jde dolů a od pětky to jde nahorů"....řikám: "tak mě to ukaž"... no tak teď mě to ukazoval měl z toho velkou radost...a říká:" už to umíš?"...já říkám "už to umím"...měl velkou radost, že mě něco jako, že mě něco naučil

V:...hm

L:no a teď teda přišli minulý týden přišel...to měl zaokrouhlovat na stovky...

V:...hm...

L:tak tam už mu to teda nešlo...nevěděl teda s jakýma těma číslama...už jako to maj jít, takže přišel a ptal se, ale nepřišel za mnou protože on si myslel, že já to neumím...

V:hm...

L:šel teda za holkou. Holka mu teda jako vysvětlila, že se to dělá s tímhelctím a on říká "mami ty to umíš?"...řikám: to víš že jo, já jsem si z tebe dělala srandu, tohleto zvládám taky, to víš že jo" on říká:"aha"...no tak jsme mu to tam vysvětlovali...

V:hm

L:ale taky jako že něco teda jako...ale dost třeba se asi na tý základce naučili to zaokrouhlování ještě, že to jako ne to...ale měl z toho velkou radost že to umí no

V:hm hm

L:a že to ...a vlastně ještě mu větší radost udělalo to, že když jsem mu řekla, že to neumím a že z toho měl radost no

V:hm hm hm

L:jsou to takový hlouposti jo...on tř.... on třeba věří i na ježíška nebo možná teď už ne ale ještě v loni věřil

V:hm...

L:jo a když mu něco napovídáte že...třeba něco neumíte nebo že něco existuje a on ještě je takovej trouba, že vám ještě odkejeve že tomu věří a ono je to moc takový hezký...mě...mě to třeba taky tohle potěšilo že jsem mu řekla, že fakticky to neumím...jsem mu řekla "já to neumím. Naučíš mě to?". Ale já jsem z toho měla radost a on z toho měl možná ještě větší jo...

V:...hm...

L:bylo to takový hezký...

V:...hm...

L:u těch dvou dětech jsem to ani takovýhle věci jako nikdy neprožívala. Prostě přišli domu se...sedli automaticky sami

V:hm

L:a ty úkoly začly psát. Tady u toho Filipa tam je to úplně něco takovýho jinýho, tam to s ním všechno prožívám...všechny teda jako doma...

V:hm

L:...takže je to jako takový jiný no

V:hm hm....to je hezký...hm...já bych se teď chtěl zeptat jo...a ještě bych chtěl říct, že když by vám třeba nějaká moje otázka byla nepříjemná, tak mi to řekněte a klidně na to neodpovídejte

L:...hm...

V:...hm...vy ste říkala s těma spolužákama, že tam byly ty problémy nějaký, jakože třeba nějaký to posmívání...to se nějak jako řešilo? nebo jak to....

L:...řešili jsme to s paní učitelkou a paní učitelka jim vysvětlovala...těm dětem, že se takový věci nedělaj...že ty děti, že jsou nemocný...ono to nebylo třeba jenom i na Filipa...byli...to bylo i na ty další děti ještě dvě, který tam byly...no ale ty dě...on je...ale ty děti...ale vlastně ty dvě děti zase s těma jako ty byly kamarádi...

servírka: prosím (přináší kafe)

L:on byl vždycky v takový jako v ústraní...on se s nima jako...i když...jako nebavil...to on...

V:hm...

L:on byl vždycky....byl houfík...jo

V:hm..

L:...třeba kluci holky nebo společně...a on byl vždycky v koutu

V:hm

L:jo a ve školce to taky takhle bývalo že byl vždycky v koutě..

V:jo

L:nikdy k nim jako tak nějak k tym dětem nezapad

V:...hm

L:jo...

V: a jaký to bylo když nastoupil do první třídy...jak to probíhlo vlastně

L: Normálně on tam nastoupil vlastně s kamarádčinou dcerou

V:hm hm

L: ale ta potom.ta...tak ta se s nim vždycky bavila....jenže pak se mu..jim začali ty děti jako: "vy jste miláckové"...jim začali říkat...no a tý holčině ona byla vlastně o rok starší, takže vlastně ta už se potom začala jako i stydět, takže po tom už spíš se kamarádila s holkama

V:hm

L:no a Domča už zůstal ten osamocenej...sám...

V:jo...

L: takovej jako...občas ty kluci ho třeba zavolali..jenomže ty kluci...aaa...jak bych to řekla...oni se váleli třeba po zemi...dělali psy, honili se, skákali a takovýhle věci jemu vaděj...on se bojí aby si neublížil...

V: hm

L: ...jo...on jak je...on se bojí třeba aby se neušpinil...jo takže on třeba po zemi nebude lízt jo, aby prostě...i když si ví, že si ty ruce může umejt...ale on po tý zemi nepoleze, že bude špinavej...

V: ...hm...

L: Jemu vlastně vadili všechny takový ty hry s nima

V: hm...

L: a ono to všechno hrálo s tou psychikou jako...

V: ...hm...

L: že většina věcí je na něj prostě zátěž...

V: hm..

L: to se vlastně učení a dalších tych věcí a to pro něj bylo všechno obtížný...

V: hm

L: ...a vlastně psychika plus jeho vlastně ten autismus aaa...to on vlastně chtěl nechtěl dělat a tamto vlastně musel potlačovat, protože tam si nemohl říct: "paní učitelko teď chci mít zavřené dveře, nechci je mít otevřené" tak to musel vlastně všechny tyhle věci on potlačoval

V: ...jo

L: ...protože děti měli rozházený na stole...neměly to srovnány...tady bude knížka tady penáltak ty děti měly vždycky tak nějak rozházený a toho třeba taky deptalo...a on třeba šel a někdy jim to srovnal a oni na něj: "ne....nešáhej nám na to...tys nám to chtěl ukrázt..."

V: hm...

L: a tyhleto n...a ony ty děti neuměli pochopit, že on zrovna..mu to vadí, že táhmlle je to třeba...táhmle je papír a on by, kdyby tady teď s náma byl, tak na ten papír bude koukat, protože tam prostě nemá bejt, jemu to tam vadí...

V: jasně no

L: jo...

V: rozumim...

L: ...ale ty věci mu třeba vadili i tam...ale to všechno šlo přes tu psychiku...

V: jo

L: ...řikala tady ta paní doktorka no...

V: hm...

L: ...no

V: ..paní doktorka...vy ste byli u...

L: My chdíme k psychiatrovi...k paní doktorce (jméno doktorky)

V: ...hm...

L: v (ulice)

V: jo jo jo

L: takže k ní chodíme...

V: a ta říkala s tím autismem..že..že to je jako...

L: ...no..

V: nebo jako od někoho jinýho

L: ...ne...od ní to máme...máme

V: od ní... hm

L: ona vlastně APLA, protože my jsme na to přišli pozdě, že je autista..já jsem teda...protože autismus pro mě....to jsem neznala nikdy..

V: hm

L: ale že už vlastně od malička začal svoje věci mít tak nějak na svém pořádku nebo uravanou postel, tak jsem to brala, že může...prostě to má rád...že má rád prostě čisto...chce mít prostě srvonaný věci na sobě nechce prostě mít... jako některý kluci límeček tady a některý venku nebo že kalhoty, že mu někde to...tohleto to mu všechno právě vždycky vadilo...

V: hm

L: ...tak jsem ho musela vždycky upravovat...tak jsem to brala, že prostě to má rád...no a až potom někdy...vlastně v nějakých pěti letech my kamarádka řekla že s tím...tohleto není normální tohleto...dojde s ním někam to už prostě přechází jako hranici jako co on od tebe všechno chce....když šel spát tak on vždycky si musel...jsme mu...jsem musela dát gumičku do pyžamka dolu, aby mu to pyžamko nevylezalo nahoru, takže to musel mít sepnutý aby mu to zůstalo pořád dole a kolikrát večer se vz...vzbudil...mami stáhni mi to pyžamo dolu...chc ho mít narovnaný a rukávy to samý...

V: hm

L: že jako jednak tyhleto věci mu všechny vadili noa takže kamarádka mi dala číslo na APLU. V APLE mi řekli teda že mají...a že by nás mohli vzít až za rok...že mají strašně plno a že my můžou doporučit...která s nima spolupracuje, že snima spolupracuje, že se nemusíme obávat, že nám dali číslo na paní doktorku (jméno) no a ta tam prostě našla, že tam je autismus jo...

V: hm...

L: ...jako tak...(tišeji)

V: hm...

L: taakže pak už jsem tomu tak jako měla...já nevím jestli to bylo v 6 nebo v 7 letech...ale myslím, že už to bylo v pozdějším věku

V: jo

L: no

V: jasně no...hm.aaa...když teda ste říkala, že přešel z tý čtvrtý do pátý...

L: ne ze třetí do čtvrtý...

V: ze třetí do čtvrtý třídy

L: hm

V: ...tak jste říkala, že jste si to nějak jako nějakou dobu nechtěla připustit...jak teda proběhlo jako teda to, že by měl přejít nebo kdy jste si to...začali pozorovat nebo...

L: hm...pak jsem to teda začala tak nějak jako připouštět, že když jsme teda byli u tý paní doktorky (jméno)...

V: ...tady u tý p...

L: jo...ano...

V: hm...

L: že vlastně u tý psychiatricky...

V: hm...

L: dětský, která teda mě na to teda aaa...my jsme teda...nám teda udělala nějaký to vyšetření...hm...nějakýma těma vodama... on teda přišel, že je teda ten autista...mu teda začala...já jsem teda říkala, že to nemůže bejt možný...že jako nikdy u nás takováhle

V: hm...

L: ... nemoc nebyla ani z mý strany ani z...to z otce a že prostě my to nějak ne to...takže my tam teda začala tedavysvětlovat taky, že děti se některý roděj a že...že kdo už v tom něco zná...že už jako od třech let...už vlastně se to jako u

těch dětech vyvíjí tahleto nemoc a že někdo si to prostě nezporzoruje nebo si myslí jako já, že to prostě bylo normální a někdo přijde a hned, že se jim to na tom dítěti nelíbí...

V:hm...

L:...no a já jsem přišla pozdě že on...já jsem si furt myslela...že špatně mluví a nebo že tohleto...že to je prostě vada řeči, kterou vlastně měla i dcera a syn...já jsem ji v dětství taky měla...já jsem teda hodně koktala...tak teda jako...jsem se to v dě...naučila ...takže si to nějak hlídám...nepospíchám mluvit...no a vlastně jsem si myslela, že něco takovýho bude mít i tenhleto mladší...no ale prostě pani doktorka říkala že tam je velkej stupeň prostě toho autismu...

V:hm

L: a uklízení a takovýhle to, co on si prostě všechno hlídal...

V: Hm

L: že vlastně tam je ta...říkala že by bylo dobrý aby na tý základní škole nebyl...protože jsme tam docházíme, ještě do dneska...

V:hm...

L:...že ten ná...ten nátlak na něj vlastně a na tu jeho ne...nemoc psychicky se to potom všechno vyvíjí jako hůř...jo

V: hm...

L:on dělal hrozný věci jako on třeba nedokázala v puse udržet sliny jo...dneska už se tomu můžu smát ale on je nedokázal udržet v puse on je furt vyplávala jo

V:hm...

L:...on prostě doma tam...on to prostě plynul...

V:hm...

L:...on je plyval třeba do rukávu...

V:hm hm

L:prostě pro něj to bylo hnus...jo on říkal: "mami to je hnusný to mít v puse"...a malej taky prostě to má každej to nedokážeš po tom žít...

V:hm...

L...když je nedokážeš když je nebudeš mít...prostě toho bylo hodně...plyvání...ruce mytí...každou chvíli jo...nebo hrneček...aby se někdo napil z jeho hrnečku...to taky vlastně používal svoje a to...tak jsem to všechno brala, že to má rád...že prostě...

V:hm

L:... hračky ty mu nesměli...pro...on teda dědil hračky po bratrovi...no ale on asi tak nevnímal, že to nejsou nový...jo ale když si je třeba bratr jako pučil...tak už potom dostal takovej záchvat vzteku jo...

V:hm...

L: začal se sebou...třísknout na zem...začal kopat jako jo s nohama, že to chce zpátky a že mu to máme...že než...než mu to vrátíme...umejt pořádně, utřít a dát mu to zpátky na jeho místo

V:hm..

L: to je to...no ono toho bylo hodně a...nebo když jsme se ho dotkli někam...aaa...třeba mu vadilo, když jsme se ho dotkli do ramena a on se nás musel dotknout taky třikrát takhle...byly to takový ty jeho riuály...

V:hm...

L: ještě dneska taky nějaký existují, ale už si jich tak nějak nevšímáme ani ty jeho...už ho bereme...tak jak prostě už to jde

V:hm...

L:...prostě to přijde...tak to je...pak to zase a odejde a víme že se to časem zase vrátí jo...
V: hm...
L: no...
V: hm...to byla teda...jestli to správně chápu od tý paní doktorky...
L:ano ano
V: byl ten návrh jo?
L: ano ano...bylo to od ní...
V:hm...
L: že vlastně aa....protože se nás ptala do jak školy chodí...jsme teda řekli jako že do základky....tak říkala že musíme počítat s tím že jednou...neříkám hned....ona říká některý děti to zvládaj, ale je vidět na Filipovi, že to zvládat nebude
V:hm..
L:...že vlastně špatně mluví a tím jak špatně mluví, že mu...kam patřej, že se ,ůž stát, že kdyby nezvládal tuhle tu...a že se ještě máme domluvit s psychologkou na škole...
V:tady?
L: ne to bylo na tý (jméno bývalé školy)
V:jasný...
L:tam nám vlastně řekli...to samý že by bylo dobrý časem...oni řekli hned....
V: jo...
L: že než ho to...já jsem řekla že zatím to nechám...že zatím na to nechcni jako nějak to...no a po tom teda jako když už jsem viděla, že to jde hůř a hůř...tak jsem si to po tom už nějak pustila v hlavně...jsem řekla tak jo...prostě to zkusíme uvidíme no...za to se nic nedá
V:...takže tda pani doktorka řekla...
L:ano
V:...ano....pak jste se domlouvila s tou psychologkou na škole
L:ano ano
V:a už se nějak t..
L: a pak už se to nějak prostě už to šlo...my jsme viděli se trápí...tak jsme to po tom tak nějak...
V: hm
L:ale já myslim že rok, ještě jsme to tak nějak prostě nechali...
V:hm...
L: že
V:hm
L:no že pak už..šel sem no
V: hm...a jaký to pro vás bylo...když teda jako měl přejít....
L: já jsem měla stašně obavy z toho jo...jsem myslela že...měla jsem strach že prostě sem přijde a že bude psychicky...se aby se nějak nezhroutil
V:hm
L: že vlastně jak bude brát ty děti prostě přijde mezi děti, který už vlastně od září jsou tam spolu už vlastně asi měsíc, že už byly spolu
V:hm...
L:...měsíc a půl a že on tam mezi nima přijde, že když tady se neuměl za dva roky zapojt, jak se zapojí sem a taky z jedný stránky jsem měla strach, ještě že když teda jsme jako taky romové a (nkdo) říkal, že tady je nejmíc romských dětí
V: hm

L: a jak on se...a ještě s těma svejma takovjema těma...jak se tam s nima bude...jak se k nim zapojí..jo jak to půjde

V: hm

L:no ale tak teda naštěstí to bylo to dobrý

V: jo

L: no

V: jo

L: no...teda ted' měl teda jako chvilku....(kdo ví,že ho tam jeden chlapeček teda) mlátil, on to teda doma neřikal

V: hm

L: ale pak teda, jako že už to pro něj asi bylo hodně, tak už potom teda řekl, že ho kope do zad, že spoustu ošklivých věcí...o nich nechci/e (30:20) radši mluvit...to jsou sprost'árny

V: hm

L: no takže jako to...jsme to teda druhej den hned šli ráno řešit do školy...já teda naštěstí ho dali pryč tady odsud' toho chlapečka tak teda (něco30:29) víc dětí...že ted' má teda naštěstí klid ve třídě...

V: a toho dal pryč ze školy nebo do jiný třídy...nevíte?

L: spíš někam jinam jo...

V: hm...

L: nevím...

V: nevíte jasně...aaa...jaký to bylo pro něj...pro Filipa ten přechod...jak on to vnímal?

L:no já když se ho takhle...když jsem se ho někdy ptala...řikám: "Filípku, tak co, jak se ti líbí?"...protože se ho ptáme jako a on říká: "no bylo to ho..." říká že je tady spokojenej...ale řikám...ze začátku když jsem přišel: " bylo to blbý" jo a on jako víc k tomu jako...nevyjádří se

V: hm...

L: možná až s nim třeba budete mluvit vy..uvidíte co vám řekne...

V: hm....

L:...mě řekl, že to bylo blbý ze začátku...

V: hm

L:...ale ted' je jako spokojenej...učení...že se nemusí tolik doma učit....máme více prostě spoustu....na sebe....času..

V:hm...

L:takový to že i když jdeme ven, že už se nemusíme bavit jenom o učení ale můžeme se bavit o čemkoliv

V: hm

L: je to takový jiný už tohleto

V: hm...a když ste řikala ještě, že jste měla strach z těch ostatních dětí....

L: no jak ho přijou...

V: jak ho přijmou teda...

L: no jak ho přijmou no

V: a stěma jinejma romskejma dětma jak jste řikala?

L:...protože on moc jako romslý děti nemusí

V: aha...

L: jo...on se spíš straní protože on ví že...vidí a řve, co se děje jak se perou a takovýhle to...a on měl strach, že on teda není tmavej, on je světlej a on říkal, že ho chtěj zbít a takovýhle to...měl strach taky z toho

V: a on zažil nějakou takovou situaci, kdy ho někdo třeba jako takhle chtěl....

L: ne ne ne....

V: on spíš jako...

L: sám...on nikdy jako do dnešní doby nechodí sám jako...on třeba teď se stydí ve škole...že děti po už choděj samy...no a já ho ustavičně ještě chodim vyzvedávat...pro něj...asi už mu někdo musel říct ve škole: " máma tě furt vyzvedává ty seš..."

V:hm

L: a on mi to neřek...ale on třeba:"mami, nečekej mě před školou, čekej mě u tramvaje, ať tě nikdo nevidí a kdyby tam byl nějaký kluk...tak řekni, že seš tady náhodou"...

V: hm...

L:...řikám: "jo dobře"...a jednou mi řekne "dneska mě čekej na (jméno zastávky asi 10 min od školy)" takže některý chlapec s nim asi pojedou tak on řekne čekej mě na (tý zastávce)" a on že jo vlastně tady sedne na tramvaj ...na (tý zastávce) nasednula jedeme společně domu...on se stydí jako

V:hm

L:... jestli mu někdo něco řek...ale já si myslím, že asi jo, protože celá chodí sama domu a jediňe on...maminka ho ráno vodí do školy a odpoledne ho vodí domu (zasměje se)...a určitě mu taková věc už musí vadit no...

V: jasně no...že už to vymyslel takhle..

L:(směje se) ho vždycky takhle někde musím čekat

V:jo

L: teda většinou čekam tady dole na stanici...protože se bojím...ale asi se jezdí s některýma společně na tu stanici a já tam v druhým vagoně... my už máme prostě dohodnutý...v druhým vagoně mě čekej...

V:jo...

L: takže já nastupuju vždycky do druhýho vagonu...jako aby byl...pro něj je to takový....

V: hm...

L: má radost asi z toho asi že může jít sám, že se už cejtí asi trošku jako dospělej...no ale nedej kdyby se něco stalo, tak teda by to všechno bylo...protože správně bych to nesměla..takhle někde pouštět...

V: spávně jako po domluvě s paní doktorkou byste ho neměla nebo...

L: ne ne ne...protože já mám na něj ještě čtyřadvecihodinovej dohled...

V: jo takhle...

L: jo jako ...on je vlastně autista pěti...já nevim jak se to řekne...jako třetího stupně...má tam pět nějakých těch položek...prostě který to...že jo vlastně bere důchod...

V: jo takhle...

L: pečovatelskou...se to mu říká

V: hm...

L: ...no a já vlastně na něj mám dohled 24 hodin...takže ráno odvízt do školy...domu přivízt...a takovýhle ty...no jenže paní učitelka taky...taky s paní učitelkou probírala...no to záleží na vás...nikdo vám to nemůže říct...vy ste jediná, která ho pouštíte něco drmolí)...ale pokud to zvládá...a víte že se jako....že ho někde čekáte...že tam někde budete...

V: hm...

L: že se nemusíte obávat...ale on je docela šikovnej...teď se trošičku změnil...co jsme nastoupili sem...teď je to takový úplně jinačí...takový klidnější...je to jiný no....

V: hm

L: možná že i sám je takovej klid...klidnější on sám že jo...

V: hm...

L: tak jako nějak

V:aaa...co se...co se teda tak jako...už ste mluvila o nějakých změnách...co se změnilo oproti té bývalé škole...bylo tam ještě něco jako co se změnilo...teď tady na tý...jako když chodí sem...

L:no třeba na tam té škole býval strašně moc nemocnej

V: aha

L:...jo... ale bylo vždycky tak jenom...na...začala ho bolet hlava...zvracení...teplota..ale to mu vždycky trvalo dva tři dny

V: jasně no...

L: takže my jsme šli k paní doktorce...on měl teda pýchání v uších vlastně...ale to se nedá vynutit takováhle ne....nemoc..jo

V: jasně..

L: takže čím to bylo..to nikdo nechápe...tady sice je taky nemocnej ale není to...on má třeba i oslabenou imunitu jo...má štítnou žlázu...

V:hm

L:...jak se kvůli tomu teda přibírá...takže vlastně...a má tam i nějakou zánět...takže bereme nějaký prášky...na tu imunitu...všechno...takže vlastně jestli to není třeba i tím...že se to dává všechno tak nějak to jeho zdraví pomalu dohromady

V: hm...

L: ono je možný všechno já se v tom taky jako tak nějak nevyznam...

V:hm

L: ale býval tam teda jako často nemocnej...

V:hm...

L: tady teda taky bývá nemocnej...to není tak podle mě častější jak to bylo v minulosti...to bude věkem...kde oni říkají, že už v určitém věku se to spraví jo...

V: hm...

L:všechno tohleto no...

V: hm...

L: je to prostě takový takový dítě, který je strašně pořád nemocný...

V: hm hm...

L: takže od malička vlastně...když se narodil...tak hned po 14 dnech mu pýchali uši a šlo to vlastně až teď...vlastně do minulého roku...ho pýchali furt...každou chvíli uši jo...

V: hm...

L:no pak už to snad na dvakrát...dvakrát už byl i na operaci ...tam dělali takovej...já nevím jak s to tak nějak špunt a kterej prostě potom...ale stejně asi za půl roku vždycky jako nějak...vy...vyplavou ven...ale udržovali mu to tam aby mu to nemuseli pýchat a tak...

V: hm...

L: no teď vlastně ta štítná žláza, pak ta jeho nemoc ...

V: hm

L: vybral si všechno co tak nějak mohl no...(usměje se)

V: hm

L: ty dvě děti nic a on si vybral on si vybral úplně všechno co se dalo...

V: hm...a pro vás s něco změnilo...jako pro vás osobně?

L:pro mě...

V: jako po tom přechodu na tu...

L: určitě jako, protože jsem klidnější i já...
V: jo
L: ...to určitý...že se nemusím obávat, že se mu...že mu něco nepůjde...protože když je klidnej..on tak zároveň jsem klidná určitě já...
V: hm...
L: ...že nemusím mít starosti...protože on vždycky s něčím přišel tak já musím vždycky s tím dělat starosti...tak to budeme řešit, že mu to teď nepude...že po tom bude rozčilenej...a tady ne...tady prostě i pro mě když on je spokojenej já jsem v tom případě taky spokojená jako nemam takový starosti jako jsem mívala dřív...
V: hm
L: je to úplně taky už o něčem jiným
V: že mu nepůjde něco...myslíte...
L: aaa...něco z učení
V: jo z učení...jasně no...hm
L: tady vlastně hodně vlastně hrálo spíš to učení..jako hodně...
V: jo ...a jak ýy jsou tady učitelé...tady na na tý škole...jakou s nima máte zkušenost...
L: Tak učitelé co sem takhle...
V: hm...
L: co jsem měla zkušenost...tak jo...vyšli vstříc...pani učitelka třídí ta je vynikající...Filípek si jí strašně moc pochvaluje...protože ta je strašně hodná...
(telefonát)
L: ...on má ze všeho strach
V: tady na tý škole?
L: ...no...on má všude strach...
V: všude...hm
L: on i doma jo...jako strach...já nevím jak bych to řekla....bojí se říct, co si myslí...jo...
V: hm
L: to neřekne...on si to bude v sobě...on si to furt bude říkat...ale prostě...
V: hm...
L: neřekně nikomu to co si myslí...
V: ..hm...
L: ...já nevím jak bych vám to řekla...prostě má strach...
V: jasně..
L: on třeba něco nebude ve škole umět ale on se pani učitelky třeba nezeptá...on přijde domů...anebo pokud paní učitelka sama za ním nepřijde a zjistí jo...Filípkovi teď tohleto nejde...tak řekne: "Filípku, rozumíš tomu?"...a on se nan ni jenom podívá...pani učitelka už teda ví, že asi ne...tak mu to začne vysvětlovat...no ale on sám aby tomu učitelovi řekl: "já tomu nerozumím"...tak to nejde...anebo když ho něco trápí...nebo třeba pani učitelce řekl: "pani učitelko, támhle zbili Jarunku...jo...pani učitelko támhle ten mě...on mě zbil"...tak on to neřekne...on ho ten jeden chlapec kopal do zadku...takhle jako do zad...no a přes židli no a pak mu dělal další věci
V: hm...
L: do brambor si strčil ruku..no pak mu to mazal po vlasech...no a to pro něj bylo...no a říkám:"takovýhle věci máš hned říkat pani učitelce"...no a on tohleto nikdy jako neřekl...on to v sobě držel pak to řekl až doma
V: hm...

L: když přišel..teda když jsem ho potkala někde ubrečenýho...
V: hm...
L: no...takže mu to vadilo...a hned se muse mejt a tak...
V: hm...
L: občas někdy nosí někdy v tašce ručník..ještě svůj náhradní...a když šel ze školy...dělal mu takovýhle věci třeba někdo..tak si vždycky hned si ho šel...dole...když...si vlastně maj ty šatny...tak si ho vzal, namočil si ho na záchodě no a myl si hlavu a obličej...
V: hm...
L: ...to nikdy nevíte...
V: hm hm
L: to jsou takový ty věci...(usměje se)...no a kdyby to řekl hned vlastně ve škole řešili a nemuselo by se to řešit až druhej den...no jenže prostě on má strach...Filípek....
V: hm...
L: ...třeba i mě...ze mě nemusí mít strach...jako jo já bych žádnýmu dítěti takhle neublížila...když nechceš..tak tě do toho taky nutit nebudu...
V: hm hm
L: no ale on prostě i mě se bojí třeba něco jo...když něco provede....se taky bojí...
V: hm...
L: ...až po tom jako řekne...naznačuj, naznačuje
V: hm hm
L: až po tom řekne
V: hm
L: ...no ale trvá to většinou
V: a to bylo takhle i dřív jo, že...
L: dřív...no no no
V: hm
L: to už má vlastně od malička...
V: hm
L: to oni říkaj, že to patří k tomu autismu jo...
V: hm...
L: ono je prej těch autisťáků těch druhů hodně...no a on má zrovna takovýhle ten...
V: hm... jasně no...a třídní pani učitelka...vy ste o ni mluvila s tou...
L: tady?
V: tady no na tý
L: no ta je hodná strašně...
V: jo?
L: no no no...on ji má rád...jako on si nemůže vynachválit...te už si zase dělá starosti, protože neví koho budou mít příští rok....jako on si říká:"mami a bude nás mít příští rok taky pani učitelka?"...já říkam:"Filípku to nevím...protože už budete na větším stupni"...mu říká:"může bejt tvoje třídní ale na kždej předmět už budete mít někoho jinýho..tak jako teď máte třeba na tělocvik...máte někoho jinýho na přírodovědu máš někoho jinýho...tak takhle to bude i v těch dalších třídách"...."hm"...no tak některý pani učitelky už jako takhle zná...nebo ty učitelé...tak...já si myslim, že to ude dobrý...on si zatím...on si už jako dopředu říká co bude dál a...
V: hm...
L: ...jako už....jako že bych trošičku....začíná mít trému, že ví, že se to bude měnit jako no...

V: jasně no...hm...aaa...on teda má jenom jednu učitelku nebo má už i víc...

L:...mají víc..má víc...má

V: jo...

L: má asi dvě...tři mají na...počítače mají pana učitele, kterej tam je...ted' nevím kterýho...já nevím jak se ted' jmenujou...

V: hm

L: na tělocvik má někoho jinýho

V: hm...

L: to je snad všechno

V: jo jo

L: myslím že dva...tři

V: a to jsou...tam..tam je taky nějak...něco

L: ne ne ne...to vůbec...

V:jo

L:Filip je spokojenej...uplně...nestěžuje si...rozumí tomu...když přijde...protože se ho ptám:" co co ste se učili"..ať mi jako povídá...tak mi jako povídá, co se učili...rozumí tomu...

V: hm

L: nepotřebuje to jako do...a když něco neví,tak se zeptá doma...

V: hm ..

L: no...takže jako není problém, že by něčemu nerozuměl...

V: jasně no..

L: rozumí tomu...

V: hm

L:...na počítače chodí rád...

V: hm

L: vlastně on počítače má rád to on je doma taky má...

V: hm...

L: nemá tady pro...problémy vůbec s učivem

V: hm...

L: tady je spokojenej...pokud mu nikdo nebude ubližovat, tak tady bude spokojenej...

V. hm...hm...a jak je to tady s tím učením vy už ste o tom trošku mluvila...

L:aaa myslíte jako jestli se doma učí nebo jestli mu to tady...

V: vůbec jako

L:...de....on má samý jedničky...

V: jo...hm...hm...

L: a to vám teda můžu říct, že se učíme jednou týdně...

V: hm

L: ...že se na to kouknem..hlavně teda o víkendu jo...

V: hm...

L:přes tý...nemusíme...má jedničky...ale jako neříkám...že si nes...jako že ty násobilky...a takovýhle tohleto...ty vyjmenovaný slova... i když se je teda ještě jako moc neučili...tak to radši všechno takhle...co ještě jako malinko něco ví....tak ho zatím ještě učíme...

V: hm...

L:...ale už ne tolik...že bysme se hodně učili...ne ne...

V: hm...

L:necháváme ho...co umí...co vlastně...co s nima pani učitelka proobírá, tak aby uměl...tak si to občas něco řekneme..spíš ty víkendy na to máme...

V:hm...
L: a jako má samý jedničky ...
V: hm hm
L: ...takže prostě prostě nemusí...
V: hm hm hm...aaa...ještě jak to teda má s těma spolužákama?
L: kamarádí se...
V: jo..
L: má tady kamarády....na...tady v tý škole....jsou to teda romský děti ...
V: hm...
L: ...ale kamarádí se s nima....
V: jo...
L: jo jo jo
V: a na tý bejvalý základce tam...
L:tam byly samý čes....tam žádný teda romský děti nebyly...
V: hm...
L: ale tam se mezi ně jako vůbec nikdy nezapojil...
V: hm...
L: tam za ty dva roky vlastně i v papírech jsme to měli, že mezi dětma jako....že tam prostě s nima...žádný kamarádství...neo tak...s tou kamarádčinou dcerou...tam jo ale tam to bylo jenom...oni se jim děti furt smáli, že byly furt spolu
V: hm...jasně...hm
L: jinak tady jo...tady je upně spokojenej...
V: hm...
L:...s těma kamarádama no...tak tam bylo třeba že mu ubližoval ten jeden chlapeček, ale ten je pryč...takže..to už...
V: jo ...hm...jaký to je teď pro vás...když vlastně Filip chodí sem
L: já myslím, že pro mě je to tak nějak stejný...do školy chodit musí...
V: jo..
L:... tak jako...no jsem ráda, že je spokojenej...to je pro mě nejzákladnější...že vlastně do tý školy my jde ráno..že vstane i když každá máma asi ty děti musí dolovat z postele (usměje se)...že vlastně ráno vstane v pohodě...řeknu:"Filipe vstávej"...vstane, obleče se a jdeme do školy...to je pro mě prostě...no...to je pro mě vlastně zázrak, že ráno vstane, v klidu, bez pláče, bez nějakýho toho:" mami já nechci" ...já jsem taky spokojená...to je pro mě velká úleva jako jo...
V:hm...
L:...nevím co bych vám k tomu jako...
V: no...
L:no
V: jasný...
L: spokojená...jsem spokojená, že prostě ráno ho nemusím dolovat z postele...Filipe vstávej okamžitě...nebo: mami já nejdu" to je to co nějak neexistuje...jsou dny, že se mu třeba nechce, že je línej anebo řekne:"mami já to umím já se tam nudím" jo..
V: hm..
L:...stává se tohleto...protože oni vlastně co teď probíraj...to oni už probírali v tý třetí třídě...
V: jo...
L:...ta pani učitelka...tady v tý škole...oni to všechno opakujou...tady vlastně chtěj pro ty děti aby uměli číst...psát...aby se naučili...aby si uměli spočítat peníze...takový to nejzákladnější...aby vlastně věděli...no oni už opakujou dokola

a někdy už to pro něj je všechno starý, že už to umí, že vlastně on u toho sedí a někdy usíná jo...

V: hm...

L:...protože...neni to z toho důvodu, že by byl unavenej, ale je to pro něj, že ty děti než to přečtou...tak on je z toho unavenej a poslouchá...protože on to pře...přečte za dvě minuty a některý děti to čtou půl hodiny...

V: hm...

L:...jako člá...článek...já nevím takovejdlle a děti ho čtou půl hodiny...a ten ho má hned jako...

V: hm...

L:...takže...někdy teda padne..."mami...já...mě se nechce"...proč..."ono je to pro mě lehký už mě to nebaví"... "tak buď rád a nes...a nekecej u toho"...

V: hm...

L:...nevím, co bych mu k tomu mohla říct (rozesměje se)

V: jasně no....

L: (směje se) no a jinak...já nevím... a prostě spokojenost i z mojí strany jako jo (nadšeně)

V: jo..

L:...velká je to úleva jako...

V: hm...

L:když ste si ráno...když ste šla...šla jsem spát se starostěma...to zase zítra bude...nebo ráno...to ráno bude...přijde domu...co zase si...co zase mu vlítne v ty hlavě...jo a to prostě jsem si dokola přemítala co zase bude...s čím zase na mě přijde...

V:...hm...

L: ...ted' prostě vim, že přijde domu a můžu myslet na jiný věci...můžu hlavně taky víc věnovat...i těm druhejm dětem...

V:hm

L:...tam ty děti byly...no...on potřeboval víc času pro sebe...a když jsem to nevěděla já tak musela nastoupit dcera aby mu..prostě mu pomohla v tý angličtině...

V:hm...

L:no ale prostě oni už byly takový, že...ty přišli na řadu tak večer...co ve ško....a zeptala jsem se jich co ve škole...

V:hm...

L:...no ale vždycky Filip do toho přišel a začal mluvit, takže vždycky oni museli počkat...no a pak se dělali další věci nebo pak oni šli ven...protože na ně nebyl čas a pak až ně byl až večer když Filípek šel do postele vzat tu knížku

V:hm...

L:...takže jsem je dost takhle zanedbávala a někdy my to jako i vplálili...no ale tak zase říkali...mami my to bereme, my to víme...no ale nemusí to takhle bejt...

V:hm...

L: tak a ted' už mám čas jako ted' už je tak bereme jak....prostě že už všichni aby si tolikrát se...sedneme a povídáme si o škole...kdo co zažil ve škole a takhle si to povídáme...

V: hm...

L: aby nebyly odstrčený...se tak necejtili...

V:hm...ja vás tak ted' poslouchám vy toho máte hodně...ted'...jako takhle s tím...jako...

L: no...

V: jako vůbec, že s tím máte spoustu jako tak....
L:no...ono se to dá skloubit...přítom všechno...
V:jo....
L:...hm...ted' už ne...ted' už je to hodně velká úleva jako...
V: hm
L: z té strany k tomu Filipovi...
V:...hm
L:takže...ted' už to...ze začátku to bylo hodně těžký...to jako jsem kolikrát ani nepřemejšlela...hodně věcí jsem zapomínala...prostě ani jsem...ani jsem snad nechtěla jako dál přemejšlet co bude dál...
V: hm...
L:... (jenom) jsem přemejšlela jenom na tom Filipovi...
V:...hm
L:...no ale ted' jako je to uplná pohoda...
V: hm...
L: už se tak nějak ne to...je to dobrý...
V:hm hm
L:(zasměje se)
V:máte nějaký představy jak by to s Filipem mohlo jako bejt do budoucna...co by mohl...
L: ne já teda doufám, že se to snad upraví.
V:hm...
L:...protože...on ted' třeba mívá...jak bych vám to řekla...on má někdy výkyvy, že má vztek...ono ho třeba něco doma rozčílí jo...no a on když má vztek tak člověkovu dokáže i ublížit...
V:hm
L:...už teba...už to dokáže i mě jako že mi dokáže od...někdy i jako že plynout...jako jo že...
V:hm
L:...ale on si to tak nějak ted' neuvědomí ale za tu chvíli až já nevim zvednu hlas...tak on si to jako v tu chvíli uvědomí
V:hm
L:no ale v tu chvíli když něco...no prostě dostane záchval vzteku no a...a je mu jedno co provede...
V:hm...
L:že...má strach, jak to do budoucna s ním bude...
V:hm...
L: jestli se to neupraví ty jeho problémy jaký má...nevím jako...taky si dělám starosti říkám...jako říkám...taky jsem dost nem...nemocná...tak mám taky nějaký ty nemoce...
V:hm...
L: říkám si do budoucna, jak to s ním bude všechno taky nevím...
V: hm
L:no už aby to všechno bylo za náma nějak...aby se z toho hl...hlavně dostal...
V:hm
L:ty jeho záchvaty vzteku
V:jo...
L:...prostě...když ho to chytne..tak on..jemu...co mu přijde pod jazyk...tak vám prostě řekne a jemu to jedne jestli tam jsou lidi nebo ne...
V:hm

L: to je taky jako dost....ale to už je zase mimo školu tohleto...

V:hm...

L:...to už jsou takový věci, kterýma už teda já jsem se...s tím tak nějak srovnaná...no a děti ještě teda zatím teda moc ne...teda hlavně holka...tý to vadí...protože když někam jdeme společně ven má nějaký věk...

V:jo

L:...má třeba přecitlivělý ty čuchový buňky....cejtí slyší...i když je teda má několikrát pýchaný uši a špatně slyší, tak on stejně dobře slyší...

V:hm...

L:cejtí... chuťový má...teda jako já ho nemůžu obalamutit...třeba s párkam...on má rád kuřecí párky...já jsem mu jendou koupila něco jinýho...nějaký jiný párky a on je teda je nepoznal...ale když je srčil do pusy, tak to okamžitě poznal jako jo...

V: hm

L: takže vlastně když jedeme tramvají a jsou tam ty bezdomovci a smrděj tam na celou tramvaj

V:hm

L:...a Filip bude na celou tramvaj křičet ty bezdomovci tady smrděj...jo...

V:hm...

L:je to ostuda...sice je to pra...pravda ale nemusí to takhle na celou tramvaj...a okamžitě teď chci vystoupit...já chci jít tady z tý tramvaje pryč...takže teda vystoupíme...já už to teda tak nějak беру...už jsem na to tak nějak zvykla

V:hm

L: ale holka teda ne ta se stydí tak od nás jde o kus dál...a ten druhý klud se začne smát třeba k tomu jo...

V: hm hm

L: takže jako...jsou tam někdy takový...no ale tak...uvidíme jak to všechno bude...bere teda prášky...stejně jako nevím no...

V:hm...

L:mě se zdá, že něčemu to pomůže a v něčem jako ty prášky zbytečně si myslím že ho někdy to... ale pokud říkaj, že to tlumí, tak mu je dávám...

V:hm..

L:...a uvidíme co bude dál

V:hm..

L:ale do budoucna...tak jako nevím co bude dál

V:hm

L:...holka jako říká, že kdyby něco se mnou někdy bylo, že samozřejmě že ho nenechá nikde napospas u někoho někde...

V:hm...

L:...ale prj by se o něj postarala..no ale tak ale nevím co bude za nějakých deset let...

V:hm

L:takže to nechávám zatím bejt...

V:hm

L:...já si teda myslím, teda doufám že to snad dopadne s nim dobře, že si to všechno

V:hm...co se týče toho jeho zdraví a tak...

L:no no

V: jasně a to...

L:no tak to učení...to mu zatímtda de

V:hm

L: a syn teda říká, že chce bejt kuchařem...no ale já teda přemejšliym...já jsem teda slyšela, že tady na tý škole mají taky nějak učňáky ...
V:hm
L:jsem říkala, že bych možná nechala tam... tom...at' se tam něco vyučí...tam jsou děti takový...
V:hm...
L:takže uvidíme...a možná, že se k tomu fakt...třeba bude mít k tomu nějaký ten vliv...on rád pomáhá doma třeba u vaření...
V:hm...
L:ale musí si k tomu brát rukavice jo aby se vlastně neušpinil jo...
V:hm
L:ale tak...to chce no...
V:hm
L:uvidíme...
V: hm...
L:pokud to půjde, tak bych ho nechala tady vyučit...
V:hm...jasně
L:no pokud ta možnost je
V:hm hm
L:uvidíme...
V: já už jsem asi vyčerpa otázky...já vám moc děkuju
L:nemáte vůbec za co

Přepis rozhovoru s paní S.

V:...hm...tak já bych se jenom na začátek zeptal do jaký třídy váš...
S:...on chodí teď jakoby do prvního ročníku...střední školy
V:jo jo
S:jo...
V:...takže chodí na tu praktickou
S:na tu praktickou...ano ano ano
V:hm...a kolik je mu let
S:je mu 17...
V:17...
S:hm
V:hm...a jaký to tam teď je...pro něj...nebo jak...tam
S:hm...pro něj jakoby v pohodě...on když zná prostředí, tak není žádný problém...
V:jo...
S:hodně velký problém byl, když vlastně my jsme chodili první až pátou třídu do (jméno první školy)...
V:hm...
S: a potom když jsme vlastně přestoupili sem, tak to pro něj obrovský tlak
V:jo...
S:...obrovský...jo jako on nerad mění prostředí...musí znát lidi...když je zná tak jako dobrý, ale fakt to trvalo možná tři měsíce...
V:hm...
S:...než prostě tu změnu překlenul a ještě to možná byla i moje chyba, protože on byl ve stresu (zasměje se) já jsem ve stresu...

V:hm..

S:...protože jsem se prostě jakoby bá...bála všeho....protože tam vlastně těch dětí je víc jinýho etnika...

V:hm...

S:...než...takže z toho jsem prostě měla strach a v podstatě zbytečný...

V:...hm...

S:...jo...protože naopak bych viděla to, že ty děti prostě mají pro to nějaký cit, nebo věděli, že on je prostě úplně ještě jiný než on(i)...protože bohužel dneska to školství je takový, že se tam slučují děti, který spíš kvůli tomu svému sociálnímu...prostě se jim nikdo nevěnuje...holt skončej na praktický škole, kde si myslím, že tam úplně...

V:hm..

S:...a je zas tak jakoby...aaa...nepatří, protože jsou třeba inteligenčně chabější, protože se jim nikdo nevěnuje...tak prostě skončí na zvláštní škole...

V:hm..

S:...nebo praktický škole dneska, takže to bylo takový, že jsme fakt museli....museli chodit do třídy...uplně jsem s nim chodila k lavici a pak když už to trvalo strašně dlouho tak jsem to prostě jakoby nějak usekla...a pak se to svy způsobem nějakým sedlo...

V: hm...

S:...a pak fakt jako v pohodě...

V: hm...

S: jo...pak už nebyly vůbec žádný problémy, protože oni věděli..jako je...jak k němu...jo jako dobrý..naopak teď nad tím trošinku, když vlastně by přestoupil i když učitelé všechny znal a všechno, ale prostě on si svýho...aaa...prostě handicapu vědomej...

V:hm...

S:...že má prostě určitý problém...má velký problém se čtením....

V:hm...

S:a na tom jakoby druhým stupni chodil k paní učitelce, kde chodil sám...

V:hm...

S:...a nějak mě vůbec absolutně nedošlo ani paní učitelce nedošlo, že by prostě mohl nastat nějaký problém...

V:hm...

S:aaa....a najednou prostě to začlo tím, že má teplotu, že je mu špatně...

V:hm...

S: a takový, že se ráno chtěl měřit...

V:hm...

S:...jo a mě to vůbec absolutně prostě nedošlo...

V:jo..

S:...a pak...a furt jsem se ho ptala jestli se něco děje...jestli prostě...ne všechno je v pohodě...nic se neděje a pak vlastně asi...já nevim...a taky to nebylo úplně hned jakoby na začátku hned od začátku školního roku...

V:hm...

S:nějak...to začlo já nevim...dejme tomu někdy v listopadu...a pak jsme na to s paní učitelkou třídní, která ho má na češtinu...tím pádem občas tam jakoby čtou...a on nikdy nebyl zvyklej, že v kolektivu četl..jo protože chodil jinam...takže prostě (teda) to byl problém...no a pak jsem šla do školy a s paní učitelkou jsme se bavili a došli jsme k tomu, jestli to není tím čtením...a až si to sedlo... tak to

skončilo...takže teď je zase v pohodě...jo a opravdu to bylo prostě jenom čtením...že on...oni když četli, tak pani učitelka je střídala, že třeba přečetli tři slova ...

V:hm...

S:...nebo takhle a tohle to mu prostě vadilo...

V:hm...

S:jo...takže jako...a jinak jako v pohodě...jo

V:...to bylo už tady na tý...

S:...ted'...ano

V:...jako

S:...ted' už vlastně...přešel jakoby do toho prvního ročníku...

V:jo jo jo...a tam byly ty problémy s tím čtením...

S:...jo...

V:...jo

S:...jenom...jenom prostě...jenom že nastalo tady tohleco, co on...nyní() nejsem prostě nejsem schopná, protože mu to strašně dlouho trvá i takhle než se naučí...to bylo...aaa...já mam totiž na psychology trošku jakoby spadeno...

V:jo...

S:...vadí mi...co prostě jakoby děje nebo je...

V:hm..

S:...že jakoby ty děti se nes...nesledují jakoby nějak..v nějakym průběhu...když je nějaký problém...tak už třeba v tý školce...

V:hm...

S:...by ty děti se nějakým způsobem měli...měli jakoby sledovat...když tam teda přijde ten psycholog, který tam jakoby chodí..a ten psycholog tam přijde...až jako než ty děti...mají jít do školy...

V:jo...

S:jo...předložej se nějaký tabulky...něco se zpracuje...samozřejmě to dítě do toho absolutně prostě nezapadá...nezvládne to, nestihne to...

V:hm...

S:...a bylo to...tako...až takový jakoby hrozný...eee...ta paní..ta paní psychologka řekla...že prostě nezvlád...nezvládne absolutně vůbec nic...že nebude psát, že nebude číst, že nebude prostě vůbec nic...

V:hm...

S:...a to bylo teda musím říct...když je to vlastně psycholog, tak ten by měl teda trošku jakoby odhadnout situaci...prostě nevím...prostě to byl masakr....docela hrozný...a já si myslím...a já si nemyslím, že by mi sme ten problém absolutně jakoby neřešili..

V:jo...

S:jo...protože to už bylo vlastně jakoby ve školce, že on nebyl schopnej se zapojit do kolektivu a už to jakoby začlo...aaa...a já nevím prostě čím, že...

V:jo...

S:oprav...no prostě...to tady zabíhám až prostě jakoby někam...ale já si myslím, že já jsem měla vždycky jakoby strašně velký štěstí na...kamkoliv chodil...tak prostě jakoby na vedení tý...toho zařízení...

V:hm...

S:že všichni...vždycky byli všichni strašně vstřícný....

V:hm...

S:...taky tady...jsme chodili tady do (jméno školky)...do školky...

V:jo...

S:...tak paní ředitelka...protože tam ještě zase shodou okolností bylo jako by štěstí...že tam speciální pedagog...

V:hm...

S:...takže ona se mu vlastně...aaa...mohla..jakoby po jejich jakoby vyučování odpolednekdyž paní učitelka skončila, měla volno...nahoru už jakoby ve třídě nebyly děti, bylo tam volno, tak oni vlastně zůstávali spolu a ona si ho dvakrát...dvakrát týdně...prostě extra věnovala...

V:hm...

S:...co...vlastně si samozřejmě tady tohleto všechno....tohle jsem si všechno platila jo...to nebylo v rámci nějaký jako...prostě školky...ale prostě...fakt jako..všichni byli vstřícný...

V:...hm...

S: to samý i na...

V:hm...

S: ...třeba na tý základce....

V:...hm

S:...jo vždycky jsem k někomu měla...protože jsem si myslela...hm...abych něco nepokazila, že prostě jenom ten speciální pedagog ví jak na to dítě...

V:hm...

S: a tady tohleto vlastně ještě si do čtvrtý třídy k nám chodila paní učitelka zase jiná ...vlastně taky ze školky...

V:jo...

S: která vlastně...aaa...měla učit na základní škole..ale skončila prostě ve školce...takže to byl taky speciální pedagog...a ona se mu vlastně...asi do tý ...do konce tý čtvrtý třídy...prostě věnovala..a úkolly a takovýchle věci prostě s nim...takže to dítě čte...píše...všechno je to pomalý a já nevím prostě co všechno...

V:hm...

S:...ale prostě tyhleto základy, který měl zvládnout...tak zvlád...

V:hm...

S:...jo...takže když se pak učil písmenka, tak je měl spojený s obrázkama...

V:hm...

S:...takže pak se odbourávali obrázky...ještě dneska se někdy s...stane, že prostě v duchu...prostě jakoby řekne auto, neřekne náplast...

V:...hm...

S:...jo jako že prostě....takže i tady..tady po tom vlastně jakoby ve škole to byl fakt úplně všechno v pohodě....

V:...hm...

S:...já jsem nikdy neměla, že by mi někdo házel nějaký klacky pod nohy...prostě jako že by nebyla vstřícnost....

V:hm..

S:...musím říci, že jsem měla úplně absolutní...absolutní štěstí....je fakt že strašně jakoby ve stresu...když prostě je to dítě, že jo...tak každé vidí, že je jiný...nebo já..taky mě strašně dlouho trvalo, než já jsem zkusla....

V:hm...

S:...že máme prostě handicap...

V:hm...

S:...jo...takže jsem jakoby určitě...aaa...no určitě mi to trvalo...do tý první třídy...nebo prostě tak nějak, že jsem o tom bůhví tak nějak jakoby nemluvila, tak to už mi to jakoby...není mi....jako...nemůžu říci že by mi to bylo jedno jo...ale

prostě jsem schopná o tom...ptostě a každej ví, že on je nějakým způsobem handicapovanej...že má ten a ten problém...

V:hm...

S: a že ho...prostě to tak je a jinak už to nebude

V:hm

S:...jo ale všechno je to docela složitý...a to vlastně nemá bůhví jaký jiný jo...to jsou bůhví jaký děti postižený...třeba já nevím...no ale u nás absolutně takový problém není...ale stejně prostě je to a nikdy...aaa...ted' už vlastně, když je mu vlastně 17...pocit'uju ten problém...že vlastně normální lidi neseženou práci...takže u těchhle těch hendikapovanejch...to je prostě...a vim proč, absolutně to chápu, že ty lidi který nemají jako kolem sebe, kterej má takovýhle problémy, tak nikdy...nikdy to prostě nepochopí...

V:hm...

S:takže když někdo prostě má prostě to hendikepovaný dítě a i tak jo...když sama je...protože prostě, docela jakoby hodně...ne zaměstnává ale mám kolem sebe lidi, který prostě pro mě dělají...

V:no...

S:...shodou okolností mám postiženou neteř...

V:hm...

S: ...která prostě je daleko líp než to moje dítě prostě je...je komunikativní a já nevím prostě co všechno. Ale někdy mi potěší věci prostě jakoby...vadí jo...ale zousnu to...přejdu to...nic neříkám...

V:...hm

S:...protože vim, že to prostě tak je

V:hm hm

S:...ale když někam do nějakýho pracovního prostředí zařazený to hendikepovaný dítě...jako ten kolektiv...jako...je to je o strašnej problém...tohleto teda jako prostě je fakt...jako je ...protože za těma lidma se víceméně furt musí stát...

V:jo...

S:...oni tu dělaj práci a pak třeba stojej a čekaj...

V:hm hm

S:...že jo aby zase se jim prostě řeklo...no tak dělej tohleto...nebo furt se jim musí asi něco opakovat...až prostě...to jakoby normální lidi nechápou...

V:hm..

S:...anebo to chápou nějakou dobu ale když prostě něco trvá třeba půl roku...tak furt se někdo někam musí řídit...a to je...

V:hm...

S:...pak taky problém

V:hm...

S:...to to vim, že prostě to je...

V:hm...

S:...no ale ted' jsme asi zaběhli úplně někam jinam...než jsme měli jo, ale jako tohle...to mě ted' jakoby...jakoby já nevím jestli mám říct tíží...to není asi úplně takový...ale asi jako víceméně je...tadytuhle tu školu s tím jakoby zařazením do nějakýho procesu...já jako...on nebude asi s tím úplně takovej problém, protože já když vlastně mám jako svoji firmu...ho tam někam můžu šoupnout...

V:hm...

S:...aaa...nebude až takový...ale určitě vždycky je zase lepší, když on by nedělal se mnou a dělal by s někym jinym...

V:hm hm....

S:...takže přece jenom...každý vždycky řeší vždycky na to, že má za sebou nějaký zázemí a prostě, který...no....to si vyřeším to jsme fakt zaběhli...

V:hm hm hm...cokoliv co říkáte...to je pro mě jako důležitý jo...protože to je ta vaše zkušenost...když by byla nějaká...teď jsem si uvědomil....když by byla nějaká otázka, která vám nějak jako neseděla...

S:jo jo jo...

V:klidně mi to řekněte...

S:v pohodě v pohodě...

V:jo...aaa...vy už jste o tom trošku mluvila...v kolika letech nastoupil váš syn do první třídy...

S:on nastoupil...on je rozený v listopadu...

V:hm...

S:...takže automaticky měl odklad a protože měl problém, tak měl ještě jeden odklad...

V:hm...

S:...jo takže tím pádem on vlastně nastupoval...šest a půl...protože v listopadu mu mělo být sedm...takže v září šel do školy a v listopadu mu bylo sedm...

V:hm...

S:jo...takže více méně v sedmi letech...

V:...hm...vy jste říkala, že měl problém a už jste tom mluvila v souvislosti s tou školkou nějak trošku...

S:no aaa...on měl problém...víceméně jaskoby třeba chození a tadytyhlety věci...to bylo jakoby v pohodě...taky nějak kolem toho jednoho roku začal chodit všechno....a už po tom problém byl s řečí...

V:hm...

S:kdy..když začal mluvit tak víceméně...to byly slova...

V:hm...

S:...ale pak ještě už...vlastně, když to vezmu už jakoby v tý školní...školkový docházce, kdy do školky šel víceméně v těch třech...v třech letech....šel o kousek dřív jo...ale v listopadu mu byly tři..a on šel někdy od října školky....

V:...hm

S:takže já jsem šla do...šla do práce...ale více...prostě v těch třech letech bylo vidět, že prostě je on někde jinde...než ty osta...ty ostatní děti jo...protože fakt...aaa...to byly jednoduchý věty...jo a ta komunikace s nim fakt jako ve školce nebyl...nebylo s nim problém ten, že...protože on od mala byl zvyklej na lidi kolem sebe..."

V:hm...

S: jo...protože to zas bylo spojený s mojí prací a se všim, že jako mu nevadilo absolutně ten přechod, že šel...když šel do školky...tak tam nebylo, že by brečel...nebo něco takovýho to absolutně ne...protože...byl zvaklej lidi...

V:hm hm...

S:jo...tak jako prostě ty děti nechtěj do tý školky a pláčou nebo já nevím prostě co všechno...

V:...hm

S:...to u něj nebylo..tohleto bylo jakoby...prostě absolutně...absolutně v pohodě...

V:hm..."

S:spíš...spíš tam bylo to že on se do ničeho nějak jakoby s těma ostatníma dětma nějak nezapojoval že si....že si hrál sám...aaa prostě bylo to o tý komunikaci....

V:...jo...

S:...teda až pak vlastně někdy možná v těch pěti letech..nebo tak nějak...tak to bylo, že občas když byly nějaký...já nevim...taky oslavy nebo se slavili narození nebo tady to....tak on si vždycky zvolil teda někoho...nebylo to úplně že by se s těma dětma až zas tak nezapojoval ale nezapojoval se tak jak jiný děti no...že tak jako...že jako v tý který kavárniče měl jako určitý oblíbenec takže.. to jako měl i na tý základce...

V:hm..

S:to jako jo...ale jako byl ten...prostě...aaa...on nepude a nikoho bůhví jak neosloví...a tady..joo prostě...tady prostě tak je...

V:hm..

S:to asi tak zůstane...

V:hm....

S:tady prostě v tomhle nenastanou nějaký změny...

V:hm ..

S:on i když se někým baví...trochu uhejbá očima...

V:hm...

S:...jo...při tom ty lidi zná...jo jako prostě...tak to je no....

V:hm...

S:...nemyslím si...nemyslím si že se v tom absolutně něco jakoby změní..nebo jakoby...jako není to on, který by začínal hovor jo...když se ho někdo ptá tak on prosě odpovídá...nebo tady ...ale že by jako on sám přišel do nějaký skupinky, třeba...nebo na návštěvu...nebo někde jsme o něčem se bavíme..tak on se jako do hovoru prostě nezapojí

V:hm..

S:když se ho potom člověk ptá tak ano...ale až prostě...jakoby se...on se musí ptát...ne sám..že on by prostě šel...

V:hm hm....a jaký to pro vás bylo když vlastně váš syn nastupoval do první třídy....

S:to byxlo docela jako...to bylo docela...já vždycky všechno jakoby dopředu...docela řeším...

V:hm..

S:takže...to bylo zjišťování...prostě po známejch všude...aaa...takže to bylo potom, že jsme tak nějak věděli bylo to na doporučení do tý školy...

V:hm.,.

S:...aaa...myslím si že ani pro...pro mě, ani jakoby pro něj nebyl zas úplně úplně takovej...jako byla to nějaká změna...to samozřejmě...

V:hm...

S:...ale nemyslím že to bylo nějaký bůhví jak stresující nebo...to určite...

V:hm..

S:...ani pro něj ne teda....

V:hm hm...

S:jo...to určitě ne...ale my vlastně...protože my jsme chodili nahoru na ty Vinohrady...takže tady jsme bydleli...takže a já jsem vlastně s ním každěj mluvila....takže on vlastně asi do třetí třídy....do třídy....nebo do půlky třetí třídy sem ho do školy vodila...

V:hm..

S:...to do školy nejezdil...a pakpak teda začal protože víceméně...na pavlák odsad' tam jede ta 22...takže začal jezdit po tom sám...a potom víceméně jako z tý školy, že po tom už nějak to bylo takový že už takovou nějakou péčí, že by sám

nemohl jet nebo to...když se mu...prostě něco ukázalo vysvětlilo kudy má, co má...tohle pro něj absolutně není problém...

V:hm...

S:...a potom vlastně když přestoupil...přestoupil nahoru na tu Praktickou z té šesté třídy...

V:hm..

S: tak to bylo úplně v pohodě..

V:hm...a kam chodil z té první třídy...

S:...první to chodil do (jméno školy)...

V:... (jméno školy)...

S:...tam byla dyslektická škola...

V:hm...

S: ta už tam není...

V:hm...

S:jo...tam vlastně z jedné strany je gymnázium z druhé strany byla základní škola...a teď nevím teda co tam je...

V:jo jo...

S:...tam chodil první až páté...první až pátou třídu...a ještě vlastně...teďko mě na ten začátek...už jsme vlastně s tím tam šli, že má nějaké problémy...tak on chodil ještě do vyrovnávací třídy...

V:hm...

S:...nechodil do normální třídy, ale chodil vyrovnávací třídy jo...

V:hm hm

S:takže teďka těch dětí tam bylo asi taky šest nebo sedm...

V:hm...

S: jo...taky a potom ještě co bylo jakoby taky pro něj dobrý..tak tam byl..docela...já nevím jestli mám říct těžkej autista..ale bylo to autistický dítě...

V:hm...

S:...a on ten Pepa od třetí třídy...tuším asi od třetí třídy...ten Pepa dostal asistenta...a Jirka k tomu asistentovi byl taky jakoby přiřazený...takže vlastně během té výuky vlastně on i Pepa měli ještě k sobě vlastně paní asistentku

V:hm...

S: to bylo ve čtvrté a v páté třídě...

V:hm

S: tkaže tadyhleto bylo prostě dobrý, že paní učitelka se natolik nezatěžovala...mohla se věnovat ostatním dětem...a oni dostali přidělený...přidělenou nějakou že je tu činnost, takový...nebo práci...jako...vlastně a dělali s tou paní asistentkou a měl vlastně taky hned od té první třídy...nějak od toho pololetí když už se vidělo, že prostě nějak to on nebude zvládat jako ty ostatní děti, tak měl individuální učební plán...

V:hm...

S:...to měl teda...to měl...

V:...od první už...

S:hm...

V:jo...

S:...měl...od té první třídy...

V:hm...

S:...jo od toho pololetí jo prostě to bylo vidět, že opravdu to je prostě někde jinde než ty ostatní děti...

V:hm...hm...vy ste řikala, že jste měla zkušenost, s nějaou psycholožkou, která řekla že jako...to bylo...

S:...to bylo než měl jít do školy...

V:hm...

S:...to bylo ještě ve školce...

V:...jo...

S:...to vlastně tak je, že jo...to tak funguje...ten systém

mě teda přijde úplně..

V:hm...

S:...nevím...myslim si, že...je to jakoby...že někdo rozhodne, nebo řekne nebo asi výběr možná těch slov...tý paní psycholožky...to měla asi zvolit nějak jinak...tak to nevím....

V:hm...

S:...ale prostě pak jako když mu to dítě nezapadne do tabulek už ho automaticky frknou prostě někam jinam...

V:...hm..

S:...že nebude a...to bylo hrozný...

V:hm...

S:(zasměje se)..fakt musim říc teda že...to bylo fakt...

V:hm...

S:...to byl fakt opravdu hrůzostrašný...zážitek teda musim říc...

V:hm...

S:...já se omlouvám...já mam telefon...

V:nic se nedějě....

V: ta školka kde ste

L:ne ne to my jsme normálně nastoupili do normální...

V:jo...

S:...rptože my jsme na újezdě bydleli, takže my jsme přešli přechod a ta školka je hned tady na proti...

V:jo jo

S:takže my jsme měli od školky 50 metrů...takže...to byla škoka kam jsme spadali...

V:jo jo

S: bydlíštměm...

V:jo jo

S:...nechodili jsme do žádný speciální školky...

V:hm hm...a kdy jste začali pozorovat, že by mohlo bejt něco jiank jako že

S:no tak nějak...pozorovat..no víceméně to bylo asi tak nějak dejme tomu třeba od toho druhýho roku...nebo prostě začlo to tou řečí...

V: jo...

S:jo...

V:hm...

S:...že jako...že prostě nemluví tak jak ostatní děti...

V:hm

S: ale tak jak on vlastně by prošel nějakýma různějma vyšetřenímá...tak tam prostě...no akorát prostě ta řeč no....

V:jo jo

S:to bylo jako...

V:hm...

S:protože pak jsme absolvovali..nějaký neurologický vyšetření a takovýhle věci..

V:hm...

S: a začli jsme chodit taky na genetiku ale pozdějš a to jsme ještě nedotáhli...no...

V:hm...

S: aby se asi vědělo...se vlastně na všechno přišlo až prostě...že žádněj hendikep u něj jakoby...když vlastně jsem ho čekala...jakoby taky dost...takže my jsme ještě absolvovali vyšetření plodový vody...

V:hm...

S:...to všechno dopadlo...to co se dá zjistit...to všechno...

V:jo jo ...kdybychom se vrátili na tu základku...

S: jo jo

V:tak jaký tam ...jaký tam byli spolužáci...jestli tam měl nějaký kamarády...nebo jak s nima vycházel s těma spolužákam...

S: já si myslim...no tak jako víceméně vycházel tak jakoby v pohodě...aaa...kamarády to si musím říct, že jakoby jo...že vlastně jednoho měl, ale s kterým se tak nějak jakoby stýkal, že to bylo...že buď já jsem prostě...on byl s náma ten jeho kamarád jeden..anebo on šel třeba k nim...

V:hm...

S:...jako že...tak nějak...jako že by nějak hodně intenzivně jakoby stýkali to ne s tím Honzou...

V:hm...

S:...ale jakoby tak nějak první až pátou třídu...když prostě já nevím jestli šli na nějakou vycházku...nebo byl Honza u nás nebo Jirka u nich třeba ...

V:hm...

S:...třeba i přespal nebo tak nějak...tak nějakým způsobem...se jakoby tak nějak kamarádili...ale to bylo tak bych řekla možná první až třetí třída, že to bylo takový intenzivnější...a pak když už vlastně jakoby...aaa...prostě když už začal být vidět ten rozdíl...mezi Jirkou a Honzou...tak jako Honza automaticky o Jirku...ztratil svym způsobem zájem protože mu nestačil...jako že...že byl prostě někde jinde...než ten Honza...to že ten...oni chodili do vyrovnávací třídy..

V:hm...

S:...ale...a vlastně to bylo i tím...že vlastně ten Honza...i potom vlastně od čtvrtý třídy...už prostě byl zařazenej normálně...jo...kdežto Jirka musel v tý vyrovnávací třídě...

V:hm...

S:...jo to je taky...to je taky tím teda no...protože ten Honza...to je nějak už od tý třetí třídy už to po tom nějak zvládl...takže mohl být po tom zařazenej vlastně do normální...do normální...

V:hm...

S:třídy...

V:aaa...a Honza byl ten kluk s tím autismem?

S:...ne to byl Pepa

V:...jo Pepa...

S:...to byl Pepa...

V:...já jsem teď přemejšlel...

S:...a docela jakoby oni vlastně...po tom...po tý pátý třídě...se teda mělo řešit aby už teda nepokračovali tady v tý...protže ta škola byla jakoby zařazená na dylsketiky

V:hm...

S:...takže pak jsme vlastně začali opravdu vybírat nějakou tu školu kam chodí ty víc hendikepovaný děti...

V:hm...

S:...a prostě zvolili jsme tady tu...tuhle ctu...na tý Praktický...

V:hm...

S:...a Pepa...ten autista..ten šel vlastně...chodil někam...někam na šestku...tam tady někde kolem...kolem...v dejvicích někde nějaká prostě škola...tak tam Pepa chodil...a docela jakoby dobrý je to teď, že vlastně kdy Pepa dokončil..teda dobrý...Pepa dokončil tu první až devátou třídu...tak se teď s Jirkou sešli v jedny třídě...

V:hm...

S:...jo..takže to je taková..fakt jako docela náhoda...

V:jo...

S:...takže...to bylo i pro Jirku...možná jako docela dobrý...no dobrý (zamyslí se)...jo...to že tam..pro něj určitě dobrý to, že vlastně ty učitelé a všechno...prostě tam znal a věděl...takže pro něj fakt jakoby ten přestup...teď vlastně na tu střední školu...muselo změnit a udělat...

V:hm...

S:...no tak...zvláštní...tak pro něj nebyl žádný stres...bylo tu úplně v pohodě, protože on prostě všechno znal...

V:hm hm

S:...by se dao říci...krom dětí teda samozřejmě...jo...

V:hm...

S:...to tam...začalo úplně chodit...prostě...s novejma dětma, který tam...který vlastně na tu základku...aaa...nechodili...

V:hm...

S:...jo...tak...no a přišel k nim do třídy...teda přišel Pepa...a Jirka protože ho zná a věděl prostě....

odcházející zázakzník: nashle...

S:nashle...že ten Pepa...aaa...je na tom jakoby huř...

V:hm...

S:...tak on má docela takový jakoby opečovatetelský...já nevím...prostě je schopnej prostě jakoby...tomu Pepovi pomoc udělat mu tohle tohle, protože ten Pepa...je prostě ještě někde trošku fakt...aaa...jakoby....jinde....no tak postarat se o toho Pepu...třeba ho odvízt někam...nebo to...tak to je...

V:hm...

S:...jako to...naopak se až staral jakoby hodně, tkakže vim že pak se to muselo nějak...prostě maminka od Pepi chtěla aby ho Pepu tolik neopečovával...aby prostě on byl nějak víc jakoby samostatnej...nebo jo....nevím no...tak nějak...

V:hm...

S:...ale jako dobrý je pro Jirkuz taky to, že vlastně Pepu kterýho zná první až pátou třídu...vlastně teď s nim jakoby je ve třídě taky ale jako tam není žádný...aaa...kamarádění...nebo to...

V:hm...

S:...to určitě ne...jenom v rámci prostě té třídy...no...

V:hm...aaa...jaký tam bylo učení na tý bejvalý...jak to tam jako

S:...aaa...myslíte...aaa...kde jako...aaa.

V:...na tý (jméno první školy)....

S:na tý (jméno první školy)

V:hm...

S: no on...oni vlastně...měli v tý vyrovnávače....tak tam to vlastně...to...nebo když chodit do tý školy tak to bylo úplně jakoby takový jakoby...stejný jak na jakýkoliv jiný základní škole...

V:hm...

S:...akorát asi prostě to tam bylo trochu možná ani...ani nebylo ubraňej ten...ten učební plán...

V:hm...

S:...spíš to že v tý vyrovnávače bylo míň těch dětí...takže paní učitelka se mohla těm dětem víc jakoby věnovat než když je těch dětí ve třídě dvacet nebo i víc..

V:hm...

S:jo...

V:hm...

S:takže...tady to a pak vlastně po tom pololetí by byl vidět že on prostě...nestíhá, nezvládá...není schopnej jako ty ostatní děti...dostal svůj individuální plán..kde teda to měl prostě roz...jakoby jinak, než ty ostatní děti jo...

V:hm...

S:...ale jinak jakoby v pohodě...nebylo...nebyli tam...naopak bych řekla že on...aaa...vždycky byl jakoby (zasmání)...hodnocený jakoby líp než...než ja...na co měl nebo než jaký známky by si zasloužil...to jako furt teda přetrvává...(zasměje se)..to prostě je..jo tak jako nebo...pak pozdějš ne...ale on třeba měl, že do žákovský knížky se mu psali jenom určitý známky... určitý známky...jenom ty dobrý...aby ty špatný prostě...prostě u...toho vyučujícího...jinak třeba i na tom druhým stupni..ale teď musím říct, že když dostane...furt jakoby horší známku tak...aaa...se tím..já nevím jestli mám říct netrápí jo..on je jakoby prostě...ale prostě vadilo mu...že když měl prostě nějakou špatnou známku...tak..to zase nenes tak, že by to mělo jakoby něco dobrýho...docela jako vadilo....

V:hm...

S:takže se to prostě dělalo tady tím způsobem...protože nebyl...on není schopnej...aaa..on je schopnej počítat všechno, asle třeba s kalkulačkou nebo on má tabulku i na násobení a takovýhle věci jo...to všechno je schopnej zvládnout...ale svým tempem, ale určitě by nemohl stát někde tady za pultem...no..to jsou věci, který by absolutně nezvládl...

V:hm...

S:...to spíš na nějaký pomocný práce...

V:hm hm...

S:...tady tohleto určitě ne (potichu)...nevím jestli to někdy bude, třeba ho podceňuju jo...třeba to vidím hůř, než to třeba bude...

V:hm...

S:...jsme odbočili...ale jinak jako fakt jako...on vždycky jako učení nebo to..to prostě měl..jakoby přizpůsobený nějak jako sobě...a nebyl nikdy nějaký jakoby problém, že bych se s někým nedokázala domluvit...nebo že v tý škole by nebyli vstřícný...

V:hm...

S:...to musím zaklepat...to jsem prostě měla asi štěstí...nebo on měl štěstí...

V:hm...

S:jsme...já jsem nikdy nenarazila...že prostě...že on má nějaký problém...a že nikdo by nebyl ochoten...prostě se se mnou o tom bavit, nebo mi neporadit...nebo fakt jako...a ještě co tam teda vlastně bylo v tý první škole...tak oni byli přímo propojeni s pedagogicko-psychologickou poradnou...a s...tam opravdu z tý pedagogicko-psychologický poradny...nevím jak často ale bylo prostě...docházel

psycholog...i do toho vyučování..takže oni jakoby tady už na tý základní...to bylo vidět, že tam ta propojenost, prostě že když ty děti maj nějaký problém, tak je prostě...s tím psychologem...že že...tam už nějaká propojenost byla no...

V:hm...

S:...asi na...na...v těch školkách víceméně dodnes jakoby chybí...jako když tam jsou děti...nějaký...že tam prostě propojenost psychologa...jo..a to...člověk nepozná, že jo že to dítě třeba má..a nebo ty...nebo tak jak když to vezmu k sobě..si to nechce připustit...

V:...hm...

S:...že prostě je někde nějaký problém...a člověk si řekne...no ono se to nějak spraví...ono to bude...dyť on je malej...jo tkaže, možná tady tohle...aaa...asi...by taky někdy...třeba v budoucnu bylo dobrý kdyby to v těch školkách taky bylo...že aby nějaká ta propojenost...aaa...i když to je asi všechno složitý a všechno o penězích..jo (zasměje se)...to...myslim že bude ještě hůř, takže...já si celkově myslim, že...aaa...to co ve školství je...tako bylo prostě hrozný...

V:hm...

S:...vážně to...ale možná je to taky...jakoby mým věkem, že už mi je přes padesát, takže vim, jak třeba to školství fungovalo před tím...a tím nemyslim, že všechno bylo ideál...to ne, ale...prostě se fakt do všeho míchaj peníze...

V:hm...

S:...to jsme fakt úplně někde jinde...jsme skončili (směje se)

V:hm...ono to s tím souvisí...

S:jo...

V:... hm...jak teda probíhala třeba příprava jako doma na vyučování...

S:...příprava na vyučování...no víte co,to bylo...to bylo tak jako takže...určitě o víkendu...aaa...to bylo hodně spojený teda se mnou...ale aaa...přes ten jakoby týden...přes ten školní rok tak já jsem měla k sobě tu paní učitelku...a ona mi chodila dvakrát až třikrát tejdně, takže jakoby ta hodně velká příprava byla teda jakoby sp paní učitelkou...

V:hm...

S:...protože já jsem aaa...a myslim si, že to tak je..tak prostě holt jsem si mohla prostě mohla toho někoho platit jo...že a ještě to prostě šlo... V:hm...

S:aaa...ale ikdyž myslim, že to není jenom, že jsem mohla...když člověk prostě pracuje k tomu dítěti..dělá nějaký maximum...tak si odepře zase něco někde jinýho a prostě dá to tomu dítěti, protože to jako stejně důležitý...takže jakoby ta výuka jako taková byla hodně teda na tom speciálním pedagogovi...

V:hm...

S: kterej k němu chodil...

V:hm..

S:jo..pak teda vlastně, když jsme to odbourali..po tom to bylo ještě do čtvrtý třídy a v pátý třídě už to prostě nebylo...no tak to bylo...bylo tak nějak že vždycky...uuf...já jsem třeba i přišla vlastně jakoby dřív, nebylo to tak nějak, že on přišel domu třeba ver tři ve čtyry hodiny a pak já jsem přišla třeba v šest a pak teprve jsme začli něco dělat...jo vlastně v tý době, co on byl doma...tak už jsem vlastně mohla přijít taky...

V:hm...

S:...a když jsem nějakou práci si potřebovala udělat tak jsem to třeba dělala prostě až večer až byl v posteli..

V:...hm...

S:...nebo prostě takhle...

V:hm...

S:...jo...takže jo to by jako...příprava byla tak, že prostě to...to bylo ssss...to bylo jakoby náročný určitě...než než...a všeho trvalo daleko dýl než jakoby...já nevím...než u toho normálního dítěte...

V:hm...

S:jako a...my jsme psali úkol...normální by to mělo hotový třeba za čtvrt hodiny...my jsme to třeba psali třičtvrtě hodiny...

V:hm...

S:...třeba i dýl...jo protože...když to třeba psaní tak on...on...má to takový...jakoby spojený s...jakoby s předlohou...on si není jistej jo...takže když já nevím...třeba jede...tak se mu musí diktovat třeba po písmenech...jo...ale když on přepisuje...to není problém...

V:hm...

S:to není absolutně problém...takže i stejně, když aaa...to je i teď, třeba když děláme nějaký úkol...třeba z nagličtiny...tak já mu to stejně diktuju a on stejně má prostě někde nějaký text...jo a musí se do toho textu podívat...já nevím jestli...jestli je to v tom, že on nevěří...nebo já nevím čím to je jo...

V:hm...

S:...ale musí se ujišťovat, že se jště podívá na ten papír...jestli prostě je to tak...a pak píše

V: hm hm...

S:...ale...jako určitě...ta příprava byla náročnější v tom, že prostě s jiným dítětem se něco dělalo hodinu a s nim se to dělalo třeba tři...to jako...

V:hm...

S:...to jako určitě...

V:hm hm...

S:...jo...s čímkoliv jiným...učení se nějakých jednoduších básniček nebo jo jako...musí se to strašně prostě s nim hodně...hodně opakovat...

V: hm...

S:jo...to i teď, že třeba já nevím...aaa...když se něco vypustí, nebo když má mít víc času...tak třeba v tý angličtině...aaa...nebo vlastně nikdy absolutně neužije...ale tak to co prostě...tak furt se musí omýlat...jakoby dokola...

V:hm...

S:...jedeme do školy autem...aaa...a já nevím...vomýláme tam(16:40)...jo...a když já prostě někdy, teda jako...taky já musím bejt důsledná, aby jsme to dělali...třeba pak to děláme...já nevím třeba tejden...jo prostě něco a on si to potom jakoby zapamatuje...to jakoby jo...ale horší je to už teda s psáním...

V:hm...

S:...a tady s tímhleťim prostě...

V:hm...

S:... (zasměje se)...zase jinak čte jinak píše a...tak to je jedno...aúe tak jako je to pro něj...jakoby určitě jako věnování se...se jemu je určitě jakoby náročný...ještě jakoby to že...aaa...že on prostě aaa...není jako komunikativní...jo...on strašně využije...že je doma sám...že mu absolutně vůbec nevádí...že je...nebo já si to myslím...někdy tohleto naopak já jsem docela taky jakoby pracovní vyčížená...ale on už je fakt jako...dejme to že už je dospělák jo...

V:hm...

S:...ale kolikrát prostě přijdu domu...nebo já nevím co...mami ty nikam nejdeš? ty nejdeš do práce?...já mu úplně jakoby překážím a vadím (směj se), že...ale já vim

proč mu vadím, že jo protože...prostě ten rodič tas to dítě buzeruje "ty nic neděláš...to nic...koukej si, takže já mu jakoby vadím tady v tomhlectom...

V:...hm...

S:...tak to je asi normální...to není tak...a asi je to daný i tím věkem jo...to dřív nebylo...

V:hm...

S:...je mu 17..takže prostě máma mu...rpsotě zbytečně...prostě říká různý blbosti, který jako co....(směje se)

V:...a jak teda zvládal...na základce tu docházku...

S:...aaa....jako jestli on byl jako myslíte...jestli jako to jako zvládal jesti on pociťoval nějaký jako že má nějaký...že to je pro něj hrozný...nebo...aaa..jako tak nějak relativně...jako nebylo to, že by nechtěl do školy..to ne...to určitě ne...

V:jo...

S:...tohle bylo v pohodě...

V:...jo...

S:...tady nebylo nic jakoby..s...či....co teď jakoby vzniklo...td jakoby s tím čtením..

V:hm...

S:...ne tak nebylo...prostě...

V:hm...

S:...to bylo všechno....jakoby všechno v pohodě, protože všichni věděli...aaa....jak se k němu chovat, co s ním mají dělat...

V:hm...

S:...jo...takže tam..tam nebyl žádněj jakoby že on by byl v nějakym jakoby stresu nebo mu něco mu vadilo, nebo nechtěl prostě do té školy jít...to tam nebylo...

V:hm...

S:...to tam určitě nebylo....to tam nebylo...ten problém byl potom, když vlastně jsme šli teda na ten druhěj stupeň a šli jsme někam jinam...

V:hm...

S:jo.....to jako to byl problém

V:...hm...

S:...to jako...to byl problém...on fakt..on musí prostě znát lidi...když zná lidi tak...to je v pohodě...

V:hm...

S:...jo anebo prostě musí se to...aby se vědělo prostě že on...a ještě vlastně on jakoby neřekne, že nějakěj problém...jo...což je asi zřejmě teda taky jako asi zřejmě normální, nebo já nevím jestli normální, když je to jakoby normální...někdo kdo nemá problém tak to to řekne...jo...kdežto on..jestli jakoby pociťuje...on on mi prostě neřekne...člověk vidí, že se něco děje ale on to...on to prostě...on prostě neřekne...on to nepřizná... nepřizná (váhavě nad použitím slova)...neřekne, že má nějaký problém až to člověk musí vystopovat...aaa...jakoby sám, co bylo...přišli jsme na to nebo v pohodě no...

V:jo...

S:...takže on...on nechtěl jít do školy (zasměje se)...

V:hm...

S:...začlo to pondělkem, kdy vlastně měli češtinu a četli a pak se na to našťestí přišlo tím, že paní učitelka měla se svým dítětem tenhle ten problém taky...

V:hm...

S:...jo a ten...ten chodil na normální základní školu...a já nevím prostě všechno jo...ale jenom tak má nějaký hendikep...něco prostě má se čtením, jestli je dyslektik nevím, to já jsem se paní učitelky neptala...ale jenom jsme došli k tomu,

že ona měla tadytohleto samý taky...a až se k tomu dopídili...pak jsme na to...a říkám no tak to jo...to by asi (ztišuje hlas až není slyšet)...odbouralo se to, nechali ho a je v pohodě...

V:hm...

S:...do školy chodí...

V:hm...

S:...bez problému...nebo nemá to, že má potřebu, že je nemocnej i když mu nic není, že jo aby prostě do tý školy prostě...to se odbouralo..je to v pohodě no...

V:...hm hm... vy už jste o tom trochu mluvila...ale jaký tam byli učitelé na tý základce v tý (jméno první školy)...

S:...aaa..jako myslít...jak myslíte jakoby učitelé...jako...jestli to byli od...odborný...nebo já nevím...

V:...jakou s nima máte zkušenost...jako...

S:...já...protože on vlastně první až...vlastně to měli víceméně do tý třetí třídy to měl vlastně jenom pani učitelku, jestli se nemýlim...

V:...jo takhle...

S:...jednu pani učitelku...jo dobrý v pohodě...tam...tam nebylo...vůbec jakoby co...a ještě to bylo...(zasměje se)...že pani učitelka sama měla jedno z dětí problémový...který mělo nějaký hendikep...jo..takže...ta pani učitelka...zase jakoby...aaa..věděla co to je..co to obnáší tak tam byla taky jakoby vstřícná... v tom fakt jsme měli prostě...

V:...hm...

S:...jo...že...že my jsme nenarazili na něco, že by jsem chodila řešit a prostě na nějaký negace...

V:...hm...

S:...to jsem já neměla...jo jako já..až...já jsem...já jsem fakt nesetkala za celou dobu...s tím že by jsme s něčím šli a nechtělo se to řešit nebo někdo by byl...někdo mi jakoby...aaa...já nevím že..prostě zbytenčně něco vymejšlim...já jsem to nezažila...

V:hm...

S:...tady tuhleto zkušenost já absolutně nemam...

V:hm hm...

S:...jo fakt nemam...

V:hm..

S:...já negativní..neb...prostě nemám...

V:hm...

S:...jo takže já nemůžu říct, že by...že by jakoýkoliv učitel prostě se mnou něchtěl něco...něchtěl něco řešit...

V:jo...hm...

S:...možná je to i třeba tím, že vždycky jsem si, když jsem o toho Jirku někdo staral tak vždycky to byl jakoby ten speciální pedagog...že ten věděl, že zrovna třeba tady v tý školce pani učitelka...ta vlastně...aaa...v tý době ještě studovala tu speciální pedagogiku...jo takže ta ještě byla do toho jakoby taková...byla svobodná...a to..tak do toho byla taková zapálená...zajímalo jí to..jo..svym způsobem ji Jirka i...když to ř...jakoby řeknu..tak možná i byl pro ni určitěj...aaa...jakoby studijní materiál...jo takže ona....potom i určitý věci...po tom ještě třeba řešila s pedagogem ve škole...když prosotě něco bylo..tak šla i za radou...poradou..aby...jo...takže já..nemů...nemůžu říct co se týče...rpsotě jakoby

školy...jakýkoliv...1prvního druhého stupně nebo teď, že by někdo se mnou něco nechtěl řešit...nebo...

V:hm...

S:...že by byl nevstřícněj...

V:hm...

S:...to já nemůžu...já s tímhle tím jsem se nikdy nesetkala...

V:hm hm...

S:...jo...a...prostě ne no...tuhle tu zkušenost já nemám...to já mám jenom jakoby kladnou...

V:hm hm...

S:...když byl jakýkoliv problém tak jsme šli po tom i když už se jim...mu ty pedagogové začli jakoby...aaa...střídat...tak stejně on vždycky měl snad první až pátej...první až pátej...protože to byl jako na normální škole...to měl prostě jinak, než ty ostatní děti...

V:hm...

S:...jo...že...že prostě on byl jinej než ty ostatní děti...po tom už na tý praktický...tak to už bylo prostě něco...něco...(cinkání hrníčku)...jinýho...

V:...hm...

S:...ale i tam měl...aaa...trošku jakoby jinak to učivo přizpůsobený...aaa...jo jak ty ostatní děti...nebo jako že by byl pomalejš, nebo jinak byl (hodně potichu, nejsem si jistý-hednikep)ovanej...ale oni věděli prostě jak píše, co píše...aaa...jak počítá...to tak vždycky prostě se mu snažili...prostě...aaa...jakoby vyjít vstříc v tom...aby mu...aaa...pomohli...

V:hm...

S:...no a...a fakt jenom...jakoby co se týče tady toho co tak mám jenom jakoby kladný...no nemám nic...co by bylo jakoby špatný...že prostě on má nějaký problém...a ten problém jeho se prostě nechtěl řešit...

V:hm...

S:...v pohodě...

V:hm...hm...když teda se dostaneme k tomu...

S:hm...

V:...přechodu nějak...tak jako vlastně jak se to dehrálo, jak se to stalo...jak...

S:...no já jsem ho...já jsem ho vlastně jakoby už...aaa...od...před prázdnin...prostě jsem ho na to připravovala, že pudeme jinam do školy ať se nebojí a tohleto...ale stejně jak to bylo pro mě...aaa...jakoby strašně velkej...takovej jakoby stres, že jsem se bála...jsem ještě po tom vlastně zjistila, že tam moc ty bílý děti nejsou...

V:hm...

S:...jsou tam jenom ty černý...

V:hm...

S:...tak jsem se fakt jako strašně bála, tak možná to bylo i s...jakoby ze mě...ač jsem to nedávala znát tak asi člověk nějaký ty z...energie..nebo tady tohleto prostě...prostě de z něj...hm...

V:hm...

S:...takže on to třeba taky jakoby...to byla jedna z věcí asi co třeba jakoby cejtíl...

V:...jo jo...

S:...že...že se...se tý změny bojí a vlasntě...jako aaa...tý změny se strašně bál...aaa...fakt to prostě dlouho trvalo než to...a nikdo mu nic neudělal nic...ale prostě přišel mezi jiný děti...přišel mez...do jiný školy...přišel mezi jiný děti, mezi jiný vyučující jo...takže...

V:hm..."

S:...to fakt asi ty tři měsíce to trvalo než...
V:hm...
S:...to...ale on...on si na nic nestěžoval...jako nebylo to prostě...jenom se prostě...prostě toho bál..
V:...hm...
S: ale jako že by z něj vyšlo něco, že se něčeho bojí, že mu někdo něco dělá...to...to jakoby nebylo...
V:hm...
S:...to jenom prostě jeho taková nejistota...aaa...co tam bude...jak tam bude...jo tak jako tadytohleto...ale on si nic nikdy prostě nestěžoval...jo..to jenom...jenom...že prostě jsem musela fakt jít s nim až nahoru do té třídy postavit s k...lavici a čekat až zazvoní a pak jsem prostě šla...
V:hm...
S:...no a pak jsem k tomu došla já, že to je uplně blbost, co dělám, že naopak ho v tom jakoby podporuju...no spíš ještě jakoby to prohlubuju...jo že takhle to nikdy...tak jsem to prostě usekla i když mi z toho dobře nebylo...
V:hm hm ...
S:...pak se to nějakým způsobem všechno jakoby srovnalo...
V:hm...
S:jo..nebylo...ale nebylo to že on by...tak nějak jako...nebylo to to co bylo teď jakoby s tím čtením, že se začal měřit a nic takovýho jsme jakoby nezažili, že by fakt do tý školy nechtěl...když přešel na ten druhej stupeň...jo to prostě nebylo...
V:hm...
S:...to teď bylo fakt něco jinýho než tamto před tím...
V:jo...
S:...že do tý...on do tý školy chtěl...teď to bylo fakt jako, že třeba, že se mu chce zvracet nebo najednou paní učitelka mi...aaa...volala, že prostě najednou vyběh ze třídy a šel zvracet...no a to bylo jenom prostě fakt jako kvůli tomu čtení...
V:jo...
S:...prostě jsme na to přišli...co je...
V:...hm...
S:...pak se to...je to v pohodě (potichu)...
V:...hm...hm...to bylo teď nějak...
S:...to bylo teď...jo to bylo teď vlastně když to vezmu tak to bylo říjen...říjen listopad...jo...to bylo...
V:...hm...jestli to chápu teda...tak ten stres a ten strach s tím přechodem byl spojenej s těma...jak ste říkala...s těma dětma, který byly...
S:...no jako...no...on mi to nikdy...jako já od něj... žádné informace...co mu jenom vadilo...to vim, že mu vadí do teď prostě cizí prostředí...cizí lidi...jako on...jakoby de...jo to nemůžu...jakoby říci...on jde klidně do kina...nebo jakoby sám...tady to...ale prostě nebude se nikym bavit...
V:hm...
S:jo...on prostě někam přijde...sedne si...a to je celý...
V:hm...
S:...jo...jaky tady tohleto asi...aaa...mezi potom...vlastně jakoby na tom druhym stupni...to byla pro něj jakoby zm...jakoby velká změna, ale...ale nebylo to...aaa...bylo to prostě ně...fakt jako..byl to pro něj jakoby stres...
V:hm...
S:...jo...vadilo mu to že cizí prostředí, že tam nikoho nezná, že...ne...prostě nevěděl co ho tom čeká...jaký budou ty děti...tam předtim ty děti znal...věděl že

mu někdo nic...aaa...já nevím jestli měl...já jsem nikdy z něj jakoby nedostala...jo jestli prostě mu něco jakoby vadí...ale asi ta nejistota...ta změna...člověku samotnému, že jo když má třeba měnit práci...jde do jiného kolektivu...tak taky...aaa...je mu třeba padesát a taky se uvnitř sebe obává...že jo...kam tam přijde...jakej bude šéf...jaký budou kolegové...jestli s těma kolegama vyjde..no tak...i u toho dítěte to tak je když jde do...změní prostředí v rámci školní docházky...že jo tak taky má strach...že jo...co prostě bude...jestli to tam bude dobrý nebo to tam bude špatný...jaký budou spolužáci...jaký bude pan učitel...nebo učitelé...

V:hm...já myslel právě...vy ste mluvil o sobě...že to byl pro vás stres...

S:...pro mě to bylo...jo...to jako bylo...ale to bylo právě spojený s tím, že tam byli ty cikáni (potišejí)...

V:hm...

S:...to jsem fakt jakoby...než tam začal jakoby chodit...před tím...tak z toho jsem prostě...aaa...měla obrovský obavy...já jsem se bála aby mu prostě neubližovali...protože on se nedokáže bránit...nebo...jo...ale naopak fakt musím tady v tomhle směru...na ně nedám dopustit...fakt...to si myslím, že jsou asi lepší...než možná bílý děti...

V:...jo...

S:...jo protože zase je to třeba daný tím, že tam děti jsou jakoby sociálně stejný...že jo...kdežto ty normální bílý děti...když choděj někam...tak tam už jsou jakoby rozdíly...někdo chudší...někdo je bohatší...nědo...jo...tam si myslím, že aaa...že to je jakoby horší, že ty děti si jakoby...já nevím jestli mám říct ubližujou...jo ale že si dávaj...jakoby najevo...když ty rodiče (potichu)...ale tady prostě nebylo...tady fakt jako prost...

V:hm...

S:...to naopak...oni jezdí vlastně jakoby na školu v přírodě...tak oni vždycky...jedou...každý rok...někdy na přelomu května června...většinou je to Itálie...Španělsko...tady jo...takže kdy on byl...to bylo asi v osmičce...tuším...že to bylo v osmičce...tak když byli na tomhleto výletě...tak Jirka tam měl nějaký incident s nějakým hochem...protože byli tři na pokoji...a to vím po tom teda jakoby od paní učitelky...o čem mě informovala...tak ně...ten hoch ho zavřel na balkóně a nechtěl ho pustit prostě do pokoje a já nevím co...prostě tady tohleto vzniklo ale naštěstí tam ještě byl ten třetí hoch, kterej šel za paní učitelkou...řekl co se děje...pak Jirku a musím říct, že to byl jakoby bílej teda kluk...

V:hm...

S:...aa...takže...aaa...to vyřešili potom, že Jirku přestěhovali do jiného pokoje a byl klid a bylo to a pak naopak ty děti z té jeho třídy se nějak dověděli...co prostě na tom výletě bylo a oni si...oni se Jirky neskonalem způsobem...to vím teda zase od paní učitelky...

V:...jo...

S:...protože paní učitelka je... jakoby je nechala, že si to s tím klukem aaa...tak nějak jakoby vyřídili v tom směru, že mu řekli, že se hnusně choval a já nevím prostě, co všechno jo...

V:hm...

S:...to musím říct (usměje se), že oni to možná...nebo já nevím jestli to mají nějak jakoby v sobě takový nějaký to s...tak...nevím...

V:hm...

S:...jo ale prostě fakt jako v tomhle směru...co se týče...on byl asi jedinej bílej ve třídě (hodně potichu)...že by byl Jirka jedinej bílej ve třídě...

V:...hm
S:...jinak tam byly fakt jako cikánský děti...
V:no...
S:...tak...fakt ne...nemůžu říct, že by prostě fakt...
V:hm...
S:...jo...jednak oni teda vě...jako fakt věděli, že prostě je jinej, že on se nikým nijak nezapojoval a všechno věděli...nebo jo..ten jeho...o jeho hendikepu ty děti věděli...to on jim ani nikdo nemusel říkat...to prostě věděli že jo...
V:...hm...
S:...a protože věděli, že prostě...on je jinej..tak se ho zastali...
V:jo...
S: a nikdo jim nic nemusel říkat, ale prostě..tak nějak jakoby vzniklo...po tom to teda říkala pani učitelka...
V:...hm...
S:...že jakoby vynadali tomu klukovi...že prostě se škaredě...aaa...k Jirkovi..k Jirkovi choval...
V:...ten kluk to teda nebyl spolužák..ten co ho...
S:...to nebyl spolužák...ne ne ne...
V:jo...
S:...ono to je vlastně tak nějhak...že že...když oni jedou na ten výlet, tak to je třeba padesát dětí...
V:...jo...
S:...oni jsou...aaa...ty děti...protože tak nějakým způsobem ještě...jakoby dotovaný...tak tam třeba jedou děti, který chodili na tuhle školu...jo...
V:hm...
S:...já nevím...já jsem se nikdy na nějak bůhví jakoby neptala...jak to chodí nebo jak to..jak to jakoby je...jo...ale ..aa..nebyl to pro něj známej kluk, se kterým by byl ve třídě...to ne...to tam fakt jede prostě...to jsou děti z celý školy...jo..kterejm ti ty rodiče víceméně..prostě zaplatěj...takže ani zas tak..teda...tam spíš jezďej bílý než černý...
V:hm...
S:...protože...ale jezďej taky tam..ty děti...ty cikánský děti...ale ne v tkový míře..jo...
V:...hm..
S:...že jich je tam minimum těch dětí...
V:...hm...
S:...no tak...ale ano...byl to prostě...byl to...kluk...aaa...prostě z jiný třídy...
V:...hm...
S:...nebo možná i z jiný školy..no..
V:hm...takže Jirka tam mě jenom cikánský spolužáky
S:...jo...
V:...jo...hm...
S:...to jako prostě jako měl a...a v pohodě..
V:...jo...
S:...protože já zase...tohle když se mě někdo jakoby ptá..tak prostě...jenom každému řkenu jenom to dobrý o tý škole...
V:hm..
S:...jo..a což je teda...jo...ona je tam asi výhoda toho, že pan ředitel vlastně taky...aaa...je v nějaký...nebo je nějakej předseda...nějaký tý asociace...jo..takže

tam jakoby je to i tím...asi dobrý...jo že opravdu ta škola prostě je tak nějak jako dělá...nebo prostě ví kam šáhnout a ví prostě aaa..jo...

V:hm...

S:...tak to je asi....plus tady týchletý školy...

V:hm...

S:...nebo asi jakoby nějaká mimoškolní činnost...nebo cokoliv...ale fakt..fakt jsou tam učitelé...nebo po tom i na tý praktický škole nebo co...který aaa...k těm dětem prostě mají blízko...

V:hm...

S:...protože fakt jsou tam děti který...aaa...jsou jakoby hodně postižený...

V:hm...

S:...jsou tam různý děti...

V:hm hm...co se změnilo takhle oproti tý...bejvalý základce...tý (jméno první školy)...po tom přestupu vlastně na tu praktickou...

S:...hm...změnilo...jakoby změnilo se to, že tady už pak jakoby byl...aaa...na...v prostředí kde...který je natyhleťty děti jako hendikepovaný...připravený...

V:hm...

S:...tam na tý...na tý normální... to v podstatě bylo, protože to byla dyslektická...tak jako by...aaa...tam opravdu chodili jenom děti, který měly nějaké...hendikep...v psaní...se čtením, psaním...nebo s počítáním, ale jako mentálně...byly prostě v pohodě...

V:...hm...

S:...jo...takže tady...tady už byl jakoby vidět rozdíl, že tadytáhleta škola je zaměřená na děti, který maj nějaké hendikep...

V:hm...v čem to bylo právě jako jak říkáte, že už na to byli jako zaměřený...jako...

S:...no...asi...asi jakoby v přístu...přístupem (vážavě)...přístupem těch vyučujících nebo prostě...tady...tady všichni vlastně...protože tady choděj vlastně...tady...my jsme tuhle školu...si ne zvolili hned od začátku...protože to bylo jakoby ve mě...

V:hm...

S:... že já jsem neměla zkousnuto to, že máme nějaký větší hendikep...

V:jo...

S:...že jo...tak my jsme vybrali víceméně normální školu...tady do týchletý školy...Jirka nechodil...jo

V:...hm...

S:...ale asi kdyby...kdyby...aaa...třeba...aaa...nechodil na ten první stupeň ještě ten autistický kluk...ten Pepa ...a nedostal...nedostal toho asistenta...

V:hm...

S:jo...tak možná už jsme vlastně, třeba do tý čtvrtý třídy...začli prostě opravdu hledat školu...

V:jo...

S:...která je zaměřená na...tenhle ten hendikep...aaa

V:...hm...

S:...na tý základce a asi by mě i ta škola...

V:hm...

S:...jo...ale protože se to vyřešilo...tím asistentem...ta škola mě netlačila do toho abysme změnili třeba už od té třídě...

V:hm...

S:...třídy...aaa...prostě tu školu...

V:hm hm ...

S:...ale potom vlastně jakoby od toho...aa...od toho druhého stupně...to už mi vlastně bylo řečeno...že už...tady..tady už by Jirka prostě do téhle školy chodit nemohl proto jsme začali hledat...aaa...tu jinou školu...

V:hm...a to vám bylo řečeno kým...

S:...aaa...no bylo to nějak jakoby...vy...vyznělo tak nějak vlastně to bylo třeba na třídních shůzkách...nebo s třídní paní učitelkou jsme se tady o tomhleto...jakoby...to tak nějak vzešlo jakoby v průběhu..prostě jo...že...že...jsme řešili že on má tenhleto problém a že tady tahle škola opravdu není pro něj...ale to nebyl žádným násilným...jkoby že to bylo prostě jakoby v pohodě...a my jsme se prostě zaměřili na to...a našli jsme tu správnou školu pro něj, která by mu vyhovovala...jo...takže...aaa...asi to bylo i daný tím...že...že prosě oni mu nejsou schopný dát tu péči, kterou by měl teda prostě...aa..v tý praktický škole no...

V:hm...

S:...to jsme po tom jakoby začli hledat...vlastně já nevím...třeba od pololetí..aa...tý pátý třídy...

V:hm...

S:...kdy jsem se tomu nějak intenzivnějš teda prostě věnovala a hledala jsem...

V:hm...

S:...a chodila jsem a jako...(zasměje se)...

V:hm...

S:...takový...internet známý a doporučení jo...takže fakt jako..aaa...jsem toho docela prošla jakoby dost...jo...

V:hm...

S:...než jsem...než jsme teda vybrali..aa...a stejně sem vnitřně..nebyla jakoby...jsem si říkala no tak nevím jestli jsem zvolila nebo nezvolila...

V:hm...

S:...jakoby správně...jestli to bylo...no ale prostě udělala jsem to...a bylo to s...byl to dobrej...dobrej krok...ale je fakt že prostě jsem teda ještě byla jakoby...aaa...to jsem taková k tomu se přiznám...že mám kolem sebe nějaké kamarádky, které se zaobírají třeba...aaa...nějakejma alternacema...

V:hm...

S:...a já jsem s nima prostě tadytohleto řešila...protože když jsem třeba (zasměje se)...vybrala tuhleto školu...tak jsem třeba s tou Renatou řešila to, jestli jsem vybrala správně...a když ona mi řekla, že jí to tam vyšlo...a prostě to je jedno to co dělá...tak...tak to byl...bylo pro mě jakoby taky jeden takovej...co mi jakoby pomohlo...v tom rozhodování, že dělám...že dělám správně...a musím říci, že jako...jo...já tadytyhle ty lidi беру jakoby v uvozovkách..jo...protože to jsou svým způsobem jakoby...nejsou žádný psychologové ale oni vědí prostě, že člověk jde za nima s nějakým problémem...prostě...aaa...a prostě ten problém s někým prostě řešit...jo takže....

V:hm...

S:...člověk...každej potřebuje nějakou tu vrbu, ať už je to psycholog nebo kdokoliv to prostě je...když je nějaký problém...tak prostě jde za někým..ví že svým způsobem...aaa...ho až tolik jakoby neobtěžuje...protože pořád s někým s tím svym okolím řešíte nějaký ten problém furt...a prostě každej má problém, že jo tak ještě, že se má zatěžovat s cizím problémem, tak svym způsobem po nějaký době člověk začne ty lidi obtěžovat...to jsou moje pocity...

V:...hm...

S:...to tak nemusí třeba bejt...ale prostě já ten pocit mám...že to lepší...to řešit s někým jiným...takže já se uchyluju k těmhletěm věcem (hm)...

V:hm...

S:...a...prostě mě to taky...protože člověk během toho života potřebuje řešit určitý věci...a...takže i tady tohleto jakoby bylo pro mě trošinku taky jako i nějaká pomoc, že jsem prostě i s touhleto kamarádkou, která se zaobírá nějaký rejky a takovýlhe věci...

V:hm...

S:...tak s tou...jsem s ní zjišťovala, jestli jsem vybrala tu školu...tak jsme řešili, jestli jsem teda vybrala správně jo...

V:hm...to vám teda řekla že...

S:...jo jako tak prostě...jako je že...že tam prostě vyšlo...že jo...že tahle škola je zvolená dobře...a to jsem ale nedělala...že třeba ve školce nebo na tom prvním stupni jsem nedělala...to až potom nějak...když jsme měnili zprvní na ten druhéj stupeň...tak to jsem s ní teda řešila...

V:hm...hm...aaa...jak...jaký jsou tady učitelé...nebo jaký tam byli na tý základce...v tý praktický...

S:...jo tady...tady fakt už jsou jakoby...aaa...tady na tý praktický škole jsou...jsou...aaa...učitelé, který...aaa...se prostě těmahlectěma jakoby jinejma dětma problé...hendikepovanejma dětma zaobíraj...

V:...hm...

S:...tak jako jo...ty vědí, co dělaj...ty...ty ten přístup k těm dětem maj...

V:hm...

S:...to já nevim...prostě fakt jako určitě...

V:hm...

S:...tam si myslim jsou jenom (začne se smát) jenom ty nejlepší vyučující...

V:hm...jaký je to tady...vy ste mluvila o tom jaký to bylo na tý první škole s tím učením...jaký je to tady vlashtë...

S:...tady no...tak jako myslíte...

V:...nebo myslim na to druhym stupni když přešel jaký to bylo teda...

S:...na to druhym stupni...no to bylo...docela my jsme až bůhví jakej...když jsem prostě potřebovala...prostě řešit nějaký problém, tak jsem za tím dotyčným...prostě...aaa...šla...ale víceméně se to týkalo...nejvíc jakoby...třeba aaa...češtiny...nebo matiky...a to ostatní...vlastně ty ostatní předměty...to bylo tak nějak že...on to vždycky měl jakoby...že ne ústní projev...že by ho někdo vyvolal...a prostě někde něco povídal...to...to jo...ale oni věděli prostě...že...mu musí pokládat otázky a on na tu určitou otázku jim odpoví...ne že by prostě se někam postavil...paní učitelka mu řekla...no teď...teď nám vykládej o tomhleto...jo...tak to jako ne...oni...oni přesně pak jakoby věděli...co s nim...co s nim mají dělat...

V:hm...

S:...jo...že prostě on sám...až bude vyvolaný...tak...aa...prostě sám mluvit nebude...

V:hm...

S:...takže vždycky jakoby nějaký to zkoušení a to samý je...i třeba to bylo po tom, když třeba v osmičce v devítce že to byli třeba ty formy nějakých těch testů...kdy on třeba si měl vybrat...já nevim ze tří otázek a měl to abc...že jo a měl zvolit tu správnou odpověď...takže...vždycky...vždycky asi všechno bylo jakoby ke kladu toho...toho Jirky...prostě...já ani nevim jak ostatní...jakoby ale tadytohleto...tady nebyl žádný problém...nebo že by jsem musela něco řešit...

V:hm...

S:...prostě že něco je špatně vy ste na něj prostě zlý a až...dělejte to s nim jinak..ne...

V:...jasně

S:...ani jakoby...no..nebylo...vždycky...vždycky prostě ten vyučující věděl, co s nim má dělat...

V:hm...

S:...jak prostě se jim zaobírat a co s nim dělá ta...

V:...hm...

S:...jo jako to určitě...

V:hm...hm...ono už to tady padlo...

S:hm...

V:...a jak je to...jak to bylo vlastně na tom druhym stupni s těma spolužákama...jestli tam měl kamarády...nebo...jak to tam...

S:...ne ne...

V:...ne...

S:hm...ne...jako on on...on řekne, že tam...že tam má kamarády...ale že by vysloveně...aaa...chtěl, že že s někym někam pude...nebo ne ty děti byly fakt jakoby jinde prostě...

V:...hm...

S:...fakt jako jinde...

V:hm..

S:...co se týče kouření a takový...co teda na něj jakoby (směje se) mělo negativní vliv...teda musím říc...já nevím jak je to na normálních základních školách..ale co se týče teda takového vybraného slovníku...

V:...hm..

S:...tak to musím říc, že někdy od tý osmý třídy...se tam najednou začly objevovat fakt slova, který...který doma absolutně...ale asi je to normální (zasměje se)...asi je tohleto nomrální...já to ne...ale jako fakt někdy jsem si řikala "pane bože"...takže...aaa...no...tak prostě tady tohleto...ale to asi by mohlo i na normální...na normální základní škole...

V:hm...

S:...prostě...no..(zasměje se)...

V:hm...

S:...jako kamrády fakt jakoby...by prostě ne...ty kamarádi byli úplně prostě jinde...

V:hm...

S:...jako fakt jako..

V:hm...

S:...což jsem jakoby...což aaa...jsem docela jakoby zase...tady tohle toho asi možná ještě daný jakoby tímhleim, že on není problémovej nebo že se do něčeho jakoby neza...nezapojuje tak takový ty negace..to se u něj teda neprojevuje..jo...aby najednou třeba začal kouřit, což je utěch dětí asi docela jakoby normální...nevím jak je to na normálních základních školách, ale tady...tady u těchhledech dětí teda fakt jako musím říc...

V:hm...

S:hm...jo...nebo že ty děti nechoděj..ach...já nevím jak mám říc ...jakoby do školy...nebo že ta škola jim je jakoby úplně ukradená...

V:hm...

S:...což asi jakoby prostě...holt to maj v sobě ale prost' holt ty...takový jsou jejich rodiče...tak těžko člověk může chtít, že prostě..ty děti budou jiný když ty rodiče nejsou takový...

V:hm...

S:...jako asi jsou tam...jako tam vlastně s ním chodil jeden kluk do třídy, co bylo...ale ty ostatní byly takový...nevím no...prostě...

V:...jeden...

S:...jeden kluk...tam bylo..bylo vidět že je jakoby inteligentně...aaa...jakoby...jakoby líp...než ty ostatní...ostatní děti...tenhleten se snad...předpokládám snad šel i někam učit...

V:hm...

S:...ale jinak ostatní děti...mám pocit, že snad ani šly, že vyšly základní školu...a tím to pro ty rodiče jakoby haslo...

V:hm...

S: ale kamarády na tom druhým stupni neměl...jo jako měl že...že když prosdtě šel do školy...tak oni ho oslovili a řekli mu ahoj...tak on jim odpovéděl, ale že by se tím nějakým způsobem chtěl jakoby družít...aaa...to mezi ně absolutně nezapad...joo

V:jo...

S: a to asi to bude mít prostě jakoby vždycky...

V:hm...

S:...jo..jakože ...že prostě...aaa...protože...že to teď možná až teď teprve...

V:hm...

S:...na tý praktický škole...tam jsou ...aaa...jakoby víc jakoby ty hendikepovaný děti...

V:...hm...

S:...takže...teď jakoby možná...ale i...ani tak jakoby nemluví...že by si s někým...nějak jakoby chtěl kamarádit...jenom prostě řekně, že tam je kamarádka...ale on to řekne kamarádka...ale spíš je to jakoby spolužačka...jo...nebo kamarád, že to je spolužák...

V:hm...

S:...jo...ale...jako s nikým...jakoby ze třídy...jako že by řekl...hele tak já puđu...jakoby někam s někým...ale možná je to zase tím, že jsou tam třeba víc hendikepovaný děti...aaa...než je třeba...než je třeba Jirka...

V:...jo...

S:...jo..že maj..že maj větší problém no...

V:hm...

S:...ale jako s nikým se fakt jakoby nekamarádí...o nikým...nikom nemluví jakoby víc...jo...že...

V:hm hm ...

S:...to není...to spíš jako že má...jakoby...to...to když mluví...tak mluví třeba o svym bratranci o Markovi...nebo...máme ještě...tak...protože se vlastně kluci znají jakoby od mala...vlastně jako...to je třeba Jáchym...ale ale ..ten nemá žádný hendikep...ten kluk...ten půjde teď na gymnázium...ale protože se znají od mala...ví jakej Jirka je...tak prostě Jáchym je schopnej... do určitý míry se s Jáchymem...nějak jakoby zapjovat...ale stejně zase musím říci, že ten vůdčí je Jáchym a řekne hele...když jsme byli na dovolený...pojď do bazénu...nebo prostě tady tohleco...ale vždycky...nikdy není ten Jirka, že by řekl "hele pojď jdeme něco dělat"...nebo...to prostě nikdy nebude...

V:hm...

S:...to prostě...je mu vyhovuje...já nevím...jestli mu vyhovuje ten jeho svět nebo jak to je...

V:...hm...

S:...samozřejmě asi by bylo lepší kdyby byl komunikativnější...ale to on není a asi nikdy nebude...

V:jo jo

S:...ale fakt jako kamarády jako takový ze školy nemá...

V:hm hm...

S:...jako s každým se pozdraví...ten kdo ho...ale není to že by...že by on...aaa....že by on někoho zdravil...vždycky je to že někomu řekne ahoj Jirko a on odpoví ahoj...

V:hm...

S: aaa...to prostě nemá...vždycky musí být někdo, kdo ho nějakým způsobem někam natáhne...něco mu řekne...nějak to...on nikdy tak nebude...

V:hm...

Přepis rozhovoru s paní M.

V: A vy jste teda říkala že to je třetí...

M:...třetí škola...

V:Hm...Pěti třetí škola...s tím, že nastoupila teda po vodkladu... kterej měla vlastně zaviněnej epileptickéjma záchvatama tak šla do školy od sedmy, byť je rozená z kraje července. Aaa... Tam jsme teda vydrželi díky... hrozně hodný, mladý, mladý paní učitelce, která vlastně po druhym ročníku otěhotněla a šla na mateřskou...

V: Hm, hm...

M: ...protože dětí bylo ve třídě pětatřicet a byla tam spousta dětí, který měli tu... specifickou poruchu učení, to SPU.

V: Hm, hm...

M: Byly tam děti, který prostě vůbec nestíhali učivo, byly tam děti asociální, který vůbec neuměli malovat....

V: Hmm, hmm...

M: Prostě paní učitelka sama to nezvládala a Pěťa se prostě cejtla jako outsider...

V: Hm, hm...

M: ...a takhle malinká...prostě začali takový ty problémy já jsem hloupá, já jsem úplně k ničemu, já jsem úplně na nic. A doporučila nás, ee... sem na do školy pro tělesně postižený.

V: Éhhhh....

M: Ale bohužel, ten rok, co jsme jako žádali o Pěťej přestup do školy tak souhlas nám poskytovala souhlas ještě stará paní ředitelka.

V: Hm, hm...

M: Která byla vystřídaná, za novou ředitelku, která tam vydržela jenom tři roky

V:hm...

M:... a jenom asi díky tomu, že byl obrovskej odliv dětí, stávajících, ze školy tak prostě asi magistrát, pod kterej tady škola spadala tady na druhý škole tak byla ředitelka odejita nebo jestli šla do důchodu.

V: Aha

M: A tam jsme teda byly strašně hrubě nespokojený...

V:...hm...

M:...bylo fajn že teda byla malá třída, bylo málo dětí ale co se jako týká teda jako pedagogickýho sboru tak to byla katastrofa. Tam jedinej rok, myslim pátou třídu měla Pěťa, strašně velký štěstí na paní učitelku, tu teda klidně budu jmenovat, paní učitelka Janová...

V:...hm

M:...která přes dvacet let učila právě po pravickejch školách. A dostala nabídku aby přestoupila sem a že snad právě i stěhovali blíž do centra, aby to neměla tak daleko.

V:hm...

M:...a to si myslím, že to byl pedagog prostě na svém místě...

V: Hm, hm...

M: Víím, že hodně učitelů na školách že si jako dost stěžovali, že rodiče nespoupracujkou, nezájem rodičů o to jak dítě prospívá....třídni schůzky, dneska už se to vlasntě všechno řeší jenom individuálně....

V:hm...

M:...žádný povinný sezení v lavicích a takový... Takže... No a ta paní učitelka Janová byla skvělá... S tím, že ještě ta původní paní ředitelka nám slíbila, že mají na škole pedagogicko-psychologický centrum a Pěťa dostala doporučení, aby měla svůj vlastní učební plán...

V:hm...

M:...že chápe, ale chápe pomalejš. Tudíž, prostě musí, aby zvládla to svoje co má...

V:hm...

M:...aby si nepřipadala jak outsider. Takže za celý ty dva roky, co tam chodila...nebyla ani čárka...

V:hm...

M:...jo. V životě tam nebyla se podívat, ani nevěděla kdo to pedagogický centrum vede. Zažila tam teda vošklivou šikanu, kdy se tohle všechno řešilo u ředitelky. Tak jsem samozřejmě teda na tohle taky upozornila, že mají ve třídě teda nevím, bylo jich tam myslím 8, s tím, z toho teda jedny dvojčata odešli takže 6

V: Hm..

M: ... z toho tam měli jednoho klučinu autistu a ten malo jako vlastního asistenta...

V:hm...

M:... ale víím zase, že te i ta asistentka nebyla zas tak vytížená, ta po tom taky ze školy odešla, prože se necítila naplněná. Tak jsem říkala tak jak se vedení školy rozhodovalo kdyby se chvíly věnovala Pěťe a chvíly tomu malýmu klučinovi, tak jako asi by bylo taky o něčem jiným...

V: Hmm...

M:Prostě u Pěti se to čím dál tím víc zhoršovalo, taková ta nesebedůvěra aaa...prostě hrozný....

V:hm...

M:...aaa pak tomu teda nasadila ředitelka korunu, kdy Pěťu osobně nachodbě oslovila, jestli s nima pojede do Itálie,

V:hm...

M: Z kraje září. No a Pěťa přišla domů, svítila jak žárovka s tím, že pojede se školou do Itálie. Přinesla mi přihlášku všechno...já to vyplnila. Nechala jsem za stovku potvrdit teda neurologem, za stovku naší dětskou lékařkou... A tři dny před odjezdem mi volá ředitelka vzhledem k tomu, že Pěťa trpí na záchvatový onemocnění tak nikam nepojede.

V:hm...

M:...takže mi ještě dělali rychle pas, všecko. Tak říkám, že ředitelka je teda... Absolutní asociální člověk, nedokážu pochopit, jak mohla přes 20 let dělat v pedagogický poradně, údajně...

V:hm...

M:...Takže to byl člověk fakt ošklivej, nevím vůbec jak mohla pracovat s dětma.

V: Hm..

M: Takže tohle bylo to poslední. No a vlasntě ze dne na den já nevím jestli to bylo z 5. na 6. října, jsem volala panu řediteli do praktický školy

V:hm...

M:...a domluvila si s ním teda osobní schůzku, že máme teda takový sproblémy a že já teda nehodlám jako dál tady jako školu podporovat tady na tý druhý škole a nechci aby tam holka už chodila a ... jako s panem ředitelem jako to setkání bylo velice pozitivní, měla jsem z něj hrozně dobrej pocit, takže jsme si plácli a opravdu Pét'a byla 5. října ve škole a 6. už šla do nový...

V:hm...

M... A ředitele jsem to jenom zavolala s tím, jestli jí mám něco podepsat a tak říkala že ne...

V:Hm...

M:...Takže jako prostě... takový fakt docela zvláštní...

V: Hmm, hmm...

M: No a co se týká tady tedy ty školy tak Pétino seběvědomí teda vzrostlo abnormálně. Jednak je to daný i věkem, protože je jí 14... A... co teda chválím a obdivuju tak to jsou tam teda všichni pedagogové, do jednoho...

V: Hmm...

M: Mají skvělýho třídního, i ty učitelky...teďka je vlastně ze školou na horách... jelo tam 14 dětí ale to už byly ty z těch strašich ročníků z tý praktický školy, jakoby tý střední jo...

V:...hm

M:...Takže tam jsou i dvacetiletý, jednadvacetiletý děcka. Který jsou, ale já nevím, jeden klučina ten je myslim mongolíček, pak jsou tam nějaký děcka po mozkových obrnách...a že tam se vyučuje tomu...aby dokázali bejt soběstačn, v domácnosti aby se nebáli vzít hřebík a kladivo do ruky, aby si uměli něco uvařit a takový jo že...

V:...hm...

M:takže I tohle obdivuju, ale co je teda šílený, tak jsou ty Rómové...

V:hm...

M:...Nejsem žádněj rasista, máme romy v baráku, já chodila s romkou do třídy na základní škole.... nehážu všechny do jednoho pytle ale to jenom i co zaslechnu jako od těch učitelů....

V:hm...

M:... to je...to je šílený.

V: Jakou zkušenosti s tím máte..nebo v čem to je?

M:.... Zase budu mluvit šikana. Jenom způsob jednání, co oni si dovolí k těm učitelům, jak choděj za školu, fetujou, kouřej... prostě Pétě tam ukradli v březnu mobil před školou, ale jsou to děti, nebo konkrétně tenhle případ, jak jí ukradli ten mobil, tak je to vlastně jako bejvalá žákyně ale bylo jí 15 pryč takže devítka už nedodělala, prostě nějak rodiče,já nevím jestli je to vůbec možný, že už jí bylo 15 a že do školy prostě chodit nebude...má občanku...

V:hm...

M:... a... tak jí jako rodiče uvolnili... No a začala jako asi nějakou partu, fety, vykrádačky a já nevím co všechno. No a skončilo to v polepšovně, nebo nějakym v ústavu pro tyhlety mladistvý, odkud utekla a je na útěku... Neustále, od března...

V: Hm...

M:...Protože policajti se mi neozvali...no a stála před školou a Pét'a jí neznala teda... Před školou...a kolik je hodin no a Pét'a vytáhla mobil, protože hodinky nenesí a oni jí ho vytrhli z ruky..že jo....

V:hm...

M:... a jiný...a jiný jako...třeba co maj ty holky maj ve zvyku, ale to všechno jsou jenom romky, voni si nůžkama...kružítkem oni si rejou ale do krve do kůž, aby vypadali jako podžežaný jo...

V: Jako sami sobě?

M: Noo...

V:hm...

M:... a že prej mají nervy, že jsou depresivní.... Jako rozumíte mi...jako to prostředí, zase pro tu naši holku, mi v tomhle přijde úplně hrozný...jo... a ona je opravdu teda ve třídě jediná bílá holka a ještě dva bílý kluci...

V:hm...

M:je jich ve třídě 16... 15, 15... no a zbytek Rómové...

V: Hm... A v tom jak to vnímáte teda jako..

M: Je to špatně.

V:jo

M: Že jako já si myslím, že tam nemusej bejt, jako myslim se že do tý praktický školy, nebo dneska už to teda není ani ta praktická... (kašel) . Že by opravdu spíš měli chodit děcka, který opravdu maj ty problémy s učením, ať to jsou disgrafici nebo maj ty vícečetný vady, ať je to SPU, dysgrafik, dyslektik, jo prostě tyhle vady, kde prostě potřebujou míň těch dětí ve třídě,že je jasný, že učitelka by takovejhlhle 30 dětí nezvládla, nebo učitel že jo...

V: Hm..

M: Ale tam si myslím, že je to prostě pohodlnost a lenost těch rodičů, u těch romskejch dětí...

V:hm

M:Že si myslim, že hloupý určitě ... nebo hloupý... prostě aby jim všem učení nešlo, to si myslim že je blbost

V:hm...

S:... tam prostě převažuje ta lenost, no...

V: Mh, hm... Už jste řekla, co je ten vlastně ten příběh... Mě tam jenom napadaj nějaký věci, v souvislosti s tím, že bych se doptal...

M: Určitě...

V: Jenom abych si to ujasnil, tak vlastně Vaše Pét'a začínala na základce v ...

M: (jméno běžné školy).

V: Jo, a tam byla...

M: Dva roky

V: Dva roky, aha

M: A tam bylo fajn... Já jsem říkala že vždycky byla taková citlivka, že teda to slovní ohodnocení a takový jako jo že bylo důležitý.

V:hm...

S:...No ale prostě pak jsme se domluvily s paní učitelkou, že prostě Pét'a nezvládá jak nemůže

V:hm

S: jo, že i brečí ve škole, ty děti se jí smějou, měli třeba ve třídě klučíka a ten mastil sudoku, on, ale... Šestiletý kluk

V:hm...

S:... a on vám z hlavy spočítal prostě, já nevím $10785 \cdot 166$, jo...

V:hm

S: Ale nenamaloval sluníčko...

V: Hm...

M: Ten vůbec v životě nadržel pastelku,

V:hm hm

S: jooo... Takže zase děti, který maj takovýhle poruchy jo...

V:hm hm

S:Čeština mu dělala problémy, psaní, ale matika prostě, to byl hvězda...

V: Hm... Jo, jo, hm... A Pét'a nastoupil v kolika letech?

M: V sedmi,

V:v sedmi

M:to měla ten odklad. Takže šla od sedmi, nastoupila do tý (jméno běžné školy) a tam byla teda dva roky no...

V: A tu jste si vybrali proč tu (původní běžná ZŠ)?

M: No právě kvůli tomu slovnímu ohodnocení a ještě tam šla vlastně ze školky Pétina kamarádka, takže jako holky aby byly teda spolu no, že nikoho neznali. No, tam jsme měli teda štěstí na paní učitelku Launerovou a tím to vlastně pak skončilo no, že jsme se teda rozloučily v dobrým., ale.. I jako kroužky tam fungovaly, hodně Pét'a se tam naučila.

V:hm

M:...Na tu jemnou motoriku, kterou potřebovala podpořit, tam třeba dělala růžového patnera, koráلكovýho...to byla myslim, no to byla v první třídě, to dělala tátovi k narozeninám.

V:hm moc hezký hm

M: Takže...Tam jako myslím si, že by to bylo dobrý. Tam, oni měli teda ty učitelé teda, respektivě jinýho jsem tam nepoznala, než tu paní učitelku Janu, ten individuální přístup k těm dětem vona měla.

V:hm hm

M: Jo, ale myslím si že toho na ní bylo hrozně moc, jo. 35 dětí ve třídě a každej jinej.

V:jo

M: že ona říká, takový to zdravý jádro, který se chce naučit tak dvořilo 10,15 dětí azbytek prostě byly děcka, který nestíhali, měli prostě různý problémy, různý poruchy...

V: hm hm A... Vy jste říkala, že s tou jemnou motorikou, že tam to pomohlo

M: No protože ona Peťulka dostala ve třech a půl letech, nikdo do dneškaneví proč a jak, epileptickej záchvat, pak měla ještě tři a... během půlroku prodělala dva záněty mozku, nejdřív po neštovicích a půlroku na to dostala virovou meningoencefalitidu (hm), kde prostě dva dny přes čtyřycýtky horečky, nebyla vůbec při smyslech, jako to bylo hodně zoufalý jo... takže to, co ten její mozek, asi dostal za ucho během tak krátký doby si nikdo z nás asi neumí ani představit.

V: Jono... Hmm... Eeee... tady mám ty otázky jako vlastně, na ten zákla...

M: Jo, Klidně se ptejte.

V: Ale to už jste řekla... Mě by zajímalo možná, už jste to trošku naťukla s tím učením, na tý původní v tý (jméno běžné ZŠ), jak to tam bylo u Peti?

M: No ona jako první, druhá třída vlastně ta první třída je vůbec ta nejdůležitější žejo, to si člověk nese celej život, protože tam se učí vlastně číst, psát, počítat, takový vůbec ty základy, umět se učit a takový... A na to jsme měli teda fakt štěstí.(hm hm) No a v tý druhý třídě už to tam začalo jakoby kolísat, měla normální učebnice, všechno jako, ale dělala jí právě, dělala problém to psaní... My jsme pak ještě jezdili asi čtyři roky do (institute pracující s dětma se speciálníma vzdělávacíma potřebama), k paní Jelenový, že to je vlastně jako pro všechny děti z dys-funkcema,.

V:hm

S:...Ao na měla právě speciální pedagogiku a Pét'a prostě, nebo ona to teda do dneška má, nadrží tužku jak má, jo, správně by se měla tužka držet takto, (ukazuje)

V:jo jo

S:což umí málokdo. Takže většinou píšeme takhle, což je špatně,

V:hm hm

S: jo... Naše Pěťa, jako ta nejradši drží tu tužku takhle,

V:hm hm

S: jo, a teď píše. Takže jako s tím jsme měli problémy, ale teď už má tu ruku vypsanou, je v osmičce, takže s tímhle. Takže i ty korálky a díky té epilepsii se jí hrozně ty ruce klepou, do dneška.

V:hm hm

S: Že má takový ruce brebtavý. Takže, tam ten začátek byl úžasnej, hrozně měl hezkej vztah k paní učitelce, tu měla fakt ráda,

V:hm

S:no a nechtělo se jí od Jany no. Tak jediný co bylo, že teda když jsem řekla, jsem řekla, že čekám miminko a že stejně na škole skončí, tak jí to pak líto už nebylo. Že jak říkám, že se cítila jako outsider, děti tam žádný kamarády neměla. Z kraje ňák tu jednu holčinu, ale to bylo do té doby, než zjistila snad, že je vegetarián, nebo nějaký takovejhle problém. No mamí, vona nejí maso, jo. Ale přitom Pěťa když měla třeba chleba se šunkou tak chtěla kousnout jo,

V:hm

M: tak nevím. (usměje se)

V: Hm, hm...

M: No prostě no, ale to byly špuntíci no... No... Přejít tady na tu druhou školu, jako na to jsem se těšila, protože tam měli vlastně stejný učebnice, všechno, ale byla to specializovaná škola pro ty tělesně potížený děti (...). Jako ta škola tam byla vedena perfektně, protože, eee, během toho prvního roku, co vlastně tam Pěťa nastoupila, už bohužel teda k týhle nový ředitelce, tak, eee, odešlo hodně učitelek tam odsad'.

V: Od té?

M: od té ředitelky, co tam byla, když Pěťa nastoupila no...

V: Hm...

M: A to bylo neštěstí že tam tuhle babu vůbec dali.

V: Hm...Na týhle škole, tam jste se dostala...

M: Po telefonu. Prostě já už jsem byla zoufalá, říkala jsem ještě sem do Jana Masaryka tam je snad nějaká soukromá škola, ale říkala jsem já přece nebudu za základní školu platit,

V:hm

M:jo, no to mi přišlo už fakt ujetý. Zase co jsem člyšela reference od známých maminek ještě ze školky který měli vlastně tenkrát už děti ve škole že tam taky nějaká šikana byla, pak jsem koukala i na stránky jako záznamy, že neustále se jedná o vyloučený nějakýho žáka. Jsem si říkala, na to že je to soukromá škola, jasně no, tak když rodiče platí, tak asi vzít musí takovýdle dítě, ale nevím no. Víím, že s vyloučením žáků jsou velký problémy no,

V:hm hm

M: na té základce.

V: Jako s vyloučením ze školy, bebo jo takhle. Na tom to Jana Masaryka

M:no

V:hm

M: Ale víím, že i tady, tam Pěťa od toho kluka byla teda hodně šikanovaná, těch modřin po těle a to, to už jsem teda...Jak jsme byli, to jsme byly i s manželem jako té u ředitelky, že teda ne a že teda prostě pod... sepíšeme petici a nechám to podepsat prostě aspon teda učitelama, který toho kluka vyučijou,

V:hm

M:... dyt to musej do háje vidět, že od toho tam učitelé přece během toho jsou.

V:hm

M:...tam třeba vůbec nefungoval dozor na chodbách.

V:hm...

M:Já jsem říkala, jak je možný, že když jsou tam nevidomý děti, já nevím, je to čtyřposchodová nebo pětioschodová budova všude se chodí po schodech, klíče mají jenom učitelé.

V:hm

M: Tak jako kdyby nějaký nevidomí dítě spadlo nebo prostě udělalo si uraz jaktože není dozor na chodbách

V:hm

M: jo, o přestávce... To jako, no...Tak tam to teda bylo ošklivý u ředitelky tenkrát,

V:hm...

M:...jsem se tam rozčílila no.

V:A jak to teda probíhalo?

M: No a pak se teda nějakým záhadným způsobem podařilo vyloučit toho žáka, ale tam jako byl problém to, že matka teda byla feták, bez práce a bez střechy nad hlavou, tak je nějak upíchlý do azylového domu, ta městská část, v který oni bydleli, já nevím jestli na osmičce myslím říkala tenkrát třídní a... Pak teda na základě toho ho mohli vyloučit a on prostě do školy, on neměl to tělesný postižení,

V:hm

M: ona už to byla několikátá škola tady, odkad' ho taky vyloučily. Já nevím jestli druhá, nebo třetí škola. No a ten rok vlastně co měli tu pani učitelku, já už ani nevím jak se jmenovala, tak ta se nervově zhroutila po ukončení tý čtvrtý třídy no.

V: Hm, hm... Tam to bylo s tím učením jak?

M: Tady...tady by to bylo dobrý, ale tam prostě byly kladený nároky jako na ZŠ klasický.

V:hm...

M:jo...a to že Pěťa měla deset posudků, ještě i od toho od tý paní Jelenový, co jsem nosila zprávy, jak je šíleně důležitý ten přístup, to známkování,

V:hm

M: ten individuální učební plán, ještě jsem to platila ještě v tý Jelenový aby mi to teda zase pro tu školu dala. A zase se nic nedělo že jo,

V: hm

M:... pedagogicko-psychologický centrum tam sice maj, maj to na baráku jako ceduli velikou, ale prostě nic nefunguje.

V:hm hm

M:Jestli to funguje ted, nevím, ale vim že už tam ředitelka není. A zase zpátky, říkám si, půlka osmičky je za ní, ten rok už to tam nějak doklepe. Ale nepřecházelo se mi na tu školu s dobrým pocitem z jednoho prostýho důvodu, že bude Pěťa po ukončení tý základní školy tady na praktický hledat dobře uplatnění. Je jasný, že teda nějaký učební obor, protože tam oni opravdu, tam to učivo tam je, Pěťa vlastně to co uměla,tady se dělali větný rozbory, ženskej mužskej rod ve čtvrtý třídě, ted to berou v osmičce jo.

V:hm

M: A větný rozbory teda vůbec nedělaj, podmět, přísudek a takovýhle to vůbec. Tam jenom rody a aby věděli v přičestí minulém věděli jaký to je rod.

(telefonický rozhovor matky s dcerou)

V: aa.. když jste mluvila o těch nárocích na tý, e, na tý druhý škole, jak se to vlastně měnilo ty nároky,...jak se... v průběhu toho studia tý Pěti

M: Tam právě on žádný individuální přístup nebyl, vůbec nebyl...

V:hm

M:a Oni tam měli teda opravdu co předmět, to učitele, už od toho prvního stupně.

V:hm

M:Třídní měli jen jako třídní a tuším, že je měla jenom na češtinu.

V:hm

Na matematiku jinej, a to... Všichni věděli a museli to brát, dyt maj pedagogický rady a já nevím co všechno, ale prostě nikdo na to nebral zřetel. A jako mě to pak až uráželo, když jsem přišla na třídní schůzku a, no ta vaše holka teda není žádný lůmen. A jako prostě vůbec mi nepřipadalo, že mluvím s nějakým člověkem, kterej má něco společného s pedagogickou, asi tak bych Vám to řekla, jo...

V:hm

M: Prostě to by hrozný, tam byla skvadra azura, tam ten sbor, kromě té paní učitelky Janový, kterou měla Pěťa v té patý třídě.

V: Takže tam ty učitelé, byly...

M: Mhmm... Věkově rozdílní,

V:hm

M: ach... Mladý teda žádný ne, to byly všechno tak ty ženský okolo té padesátky a pak důchodkyně.

V: Jojo. A jaký teda byly? Vy Jste říkala že tam...

M: No, právě že tam... to právě nevím, jak bych vám to popsala. Prostě to byly prostě ženský kantorky, jak já si pamatuju ze svého dětství jo...

V:hm

M: Prostě budeš, poslouchat, budeš se učit, neumíš, za pět, sednout. Nikdo se s váma nepáral žejo.

V:hm

M: A to samý bylo tady jako, speciální, pedagogická, jako speciální škola pro tělesně postižený ... Jo ale učebnice měly ty děcka jak říkám úplně stejný jako v té první škole.

V:jo...takže tam se jelo

M:Tam se jelo opravdu podle ZŠ jako takový s tím, že tam měli právě různý vychytávky a že jich bylo míň ve třídě a tak

V:hm

M: No, ale jinak jako teda...no jak za komunistů...

V: Hm... A Pěťa je na tom jak s tím tělesným...?

M: Jako právě, že to bylo přes tu domluvu s tou bejvalou paní ředitelkou, že samozřejmě, že žáky berou, že jako... Jsou malotřídní, že já nevím oni měli limit nevím snad do patnácti, nebo do šestnácti (váhavě)... Žáků ve třídě, a že jako určitě teď mají tu zprávu od té paní učitelky Jany z té první školy. Teď já jí donesla tenkrát ještě od té paní Jelenový tu zprávu. No a že jako že určitě že samozřejmě, tak to byl takovej normální, lidskej přístup. Kde mě i té paní ředitelce šlo o to dítě. No jenomže tam Pěťa nastoupila a v ten moment jako prostě všechno jinak...

V: Hm, hm, hm, hm... A jak se, eee, jak vlastně probíhala taková příprava na školu, takový to učení...

M: My se učily, to bylo hrozný, to bylo hrozný...to opravdu i tři hodiny denně. Odpoledně když přišla, žádná družina, žádný kroužky tady ani myslím nebyly. No a po škole rovnou domu. Domácí úkoly dostávali i v pátek. A opravdu ty dvě tři hodiny - psali jsme úkoly, vysvětlovala jsem, učili jsme se látku na druhý den nebo opakovali se třeba předměty co měli dvakrát v tejdnu, tak zase aby si to...no to bylo hrozný.

V:hm

M:jo... Tady, to úplně odpadlo.

V:hm

M: Tady jenom vždycky když víme, že budou testíky, tak hlavně dějepis, protože tam ty datумы a takový o co šlo, obrozenectví a tak zase jenom připomínám jako... Ale jinak tady se vůbec Pěťa nic neučí, všechno si pamatuje až na ten děják teda no....

V: Hm, hm... aaa...

M: Takže tam se asi jakoby našla, i když si myslím, že ona by tady na tu druhou školu dodělala...

V:hm

M:... kdyby jí bylo umožněno to co bylo všem těm pedagogům tam doporučováno (důrazně)

V:hm

M: jenomže škola se na to... raz, dva tři...

V:hm hm... vy jste byla někde v poradně s Pěťou? Kvůli těm...

M: Byly jsme v (název ulice) tuším.

V:hm

M:Tam jsme byly asi třikrát no, ale no jako to bylo to samý! Zase individuální učební plán,

V:jo

M: ind. přístup, neznámkovat, neustále chválit

V:hm

M: jo, ale to prostě nikoho nezajímalo. Papíru deset (tleskne ukáže), takhle jsem to tam nesla, povídali jsem si tam votom, bylo to k ničemu no

V:hm... A to už jste měla, když už šla do té první školy tyhle doporučení?

M: Ne, ne, ne...

V: To až potom..hm

M: To právě ještě před tím přestupem tak to jsem byla s paní ředitelkou domluvená, že tohle ještě všechno ještě jako oběháme, no.

V:hm

M:Jenomže jak říkám, nastoupily jsme, tady byla ještě Pěťa na zvykaní vlastně, myslím z kraje června před prázdninama, tak tady byla jako tejdén, chodila do týhle školy. Aby si zvykla, že šla do svojí jakoby budoucí třídy ...

V:hm

M:A, no... Takže prostě dělali jsme všechno možný a jako díky paní ředitelku a jejímu přístupu k vedení školy jako to dopadlo tak jak to dopadlo...

V: Hm, hm...

M: A tady k týhle škole fakt mám jen výhrady teda to chování těch Romů no...

V:hm hm

M:že Jako zase, zdravý Romové, který jsou asi opravdu jenom líní namýchaný prostě z děckama který maj... Prostě všelijaký možný zdravotní, psych. problémy, je to takový... hrozný jako bych řekla a obdivuju teda ty učitele, teda. Já bych to teda nedala ani je den.

V: Hm, a v čem to jako je, ten obdiv vlastně?

M: Že na to maj nervy.

V: Hm, hm, jde o tu náročnost... Se podívám... Hmmm... Vlastně už jste o tom mluvila, když byste jako řekla, eeee... Kdy jste se vlastně dozvěděli, že by mohla nastat ta situace, že by Pěťa přešla sem na tu základku praktickou? Kdy jste náč jako o tom začali...

M: To bylo ještě právě když jsme chodily do toho Prodisu

V:hm

M: k té paní Jelenový tak ta nám to jako říkala... My jsme chodily na všelijaký možný cvičení, aaaa....Ta nám to tenkrát řekla - heled'te, dejte jí na praktickou, že ona ví,

protože taky tady na tu druhou školu chodily holky, který chodily k paní Jelenový a teďkon jsou tady na praktický...

V:hm...

M:... taky tam odsad utekli. A... Buď šly sem ty děti na praktickou, ty co odešly od tý ředitelky a nebo šli na jinou školu

V:hm hm

M: Ale vím, že tam ... Já nevím jestli tam zůstalo 70 dětí

V:hm

M: to valem odcházelo.

V:hm

M: A ona hlavně kolem sebe sbírala takový ty lidi, ty podržtašky, jo. Že ona měla hrozně ráda, když jí někdo lezl do zadku, tý ředitelce

V:ta ředitalka...hm hm

M:no

V A to bylo teda, když jste...

M: V tom Prodisu tak nám řekla, že at dáme Kátu do praktický, že tam ona tam bude mezi slepejma jednookej král

V:hm

M: a že určitě se jí to sebevědomí zvedne no

V:hm

M:... což to se povedlo. No ale jak říkám, uplatnění jako potom v praktickém životě, nedělám si z toho žádný naděje jo,

V:hm

M: protože studijní typ z ní asi nikdy nevyroste žejo. Protože tady jak říkám, oni mají jen takový okrajový okruhy, aby věděli co je fyzika, co je chemie, žádný pokusy, nic se nedělá.

V:hm

M: Jak jsem mluvila, ani rozbor větnej nebo slohy aby psali ty děcka,

V:hm

M: jo, to tam prostě není no...

V:hm

M: A když vám v prostřed hodiny zfetovaná žákyně zařve "jdi do pr. ty ču." a je tam učitel, žejo.

V:hm

M:Jen tak, prostě si to vykřikne během hodiny, stímhle chodí Káta domů a říká my co se zase stalo ve škole.

V:hm

M:no a co pan učitel? No, poslal jí za dveře

V:hm

M: no... Pak zase rodiče takovejhle dětí, který teda to, tak volaj na ty učitele policajty...

V: Hm..

M: No hrozný věci...

V: Hm,, hm...

V: Opravdu ty, ty chlapy, vesměs tam jsou chlapy. A o to víc to obdivuju, že jako chlap v dnešní době, teda v tomhle státě dělat učitele za ty peníze co dostávají

V:hm

M: a ještě tohle poslouchat a řešit, to je fakt hrozný.

V: hm hm A jaký to je pro vás, když Pěťa přichází s tímhle ...

M: No jako hrozný, furt vysvětlujem, furt vysvětlujem. Tohle ne, prosím tě Káři přemýšlej chvíli jako vlastní hlavou jo, copak tohle si dovoluju já, táta, babička děda nebo vidíš někoho takhle na ulici, že by se někdo k někomu takhle choval?

V:hm hm

M: no a když "Mami, tak proč to dělaj? Já říkám, Pěťo, oni jsou prostě jiný, oni jsou jinak mentálně založený, než my, prostě... To, no,

V: Hmmm... (ticho). Eeee... Vy jste hodně mluvila o tom jak teda jak to bejvalo na tý základce, jak to bylo s tím učením, že tam byl ten problém s tou šikanou, jak jste říkala. A jaký to bylo pro Vás když studovala přetím na tý první škole pak tady na tý druhý škole, jaký to vlastně bylo pro vás, to co... jak vona takhle...

M: Jak říkám, jako pro mě to byla dřina...

V:hm

M: protože to byla práce navíc jo... A vím, že navíc Pěťa má, teď už teda tolik ne, ale dřív když byla menší, tak hrozně těžce se soustředila,

V:hm

M: nevydržela dlouho jo, ona měla třeba deset minut kdy jako opravdu jako to, ale pak musela mít deset minut pauzu. No ale co stihnete za deset minut jo? Nenachystáte večerit, jo..., dáte práť prádlo nebo zalyjete kytky...

V:hm

M:... ale jako prostě takže fakt náročný, no.

V:hm hm

M:To bylo fakt náročný.

V: hm hm a Vy jste ještě pracovala k tomu?

M:(kývne hlavou)

V:... Jo ještě takhle... A...jaký naopak Jak pro Vás bylo... jako když ten přechod jako že Vám pak ta paní z toho, Dis...

M: z toho Prodisu

V:z toho prodisu říkala teda, jako že by mohla...

M: No jako to v nás hlodalo, já jsem to říkala jako samozřejmě, že jsme to i rozebírali s manželem ale on řekl, hele ne, nech jí na tý druhý škole. Eeee, hmm... Tohle je jako až ta poslední štace kam by mohla Pěťa jít, jako ta Praktická, no jenomže pak už to prostě nešlo, tak jsme se domluvily, hele prostě to nemá cenu, tak si domluv tu schůzku s tím ředitelem, s tím doktorem Vrbou a uvidíš no

V:hm

M: jak říkám, tam jako mi vyšly hrozně vstříc. Shodou okolností tu ředitelku a pedagogický centrum tady na tý druhý škole zná taky, tak jako se mi ani nedivil.

V:hm

M:no a...slovo dalo slovo. Tak když jsem se zeptala kdy může Pěťa nastoupit tak mi řek zejtra...

V:hm

M: no, a bylo...

V: Hm... Jste říkala hlodalo?Co tam že to ve Vás hlodalo...

M: Hlodalo no, že prostě jako mě vadilo to, že holka byla prostě hromada něstěstí

V:hm

M:jo, učení jí nešlo, tudíž co(?) - jí nebavilo

V:hm

M: já jsem byla protivná, protože jsem jí furt nutila

V:hm

M: a prostě věděla jsem, že se to musí řešit no...

V: hm Jaký to bylo pro Pěťu, vlastně tahleta cesta jako

M: No jako těšila se, že tady vodsad odejde, ale po tejdnu začala právě vo těch romskejch dětech no...

V:hm

M: Jakože děti nic nedělaj, že prostě ten jeden nebo ta jedna jde a jen tak dá vám facku, bouchne vás nebo vás srazí ze schodů. Prostě jako poruchy chování maj asi ty děcka. Tak doma je nikdo k ničemu nevede, tak já nevím no...

V:hm

M: Tam jako vidím jedinej ten problém ty Romy.

V: hm A jak to tam má jinak s těma spolužákama, jako

M: Ona se jako kamarádí s těma z tý praktický školy, což je jakoby dneska teda ta střední. jo takže ona tam má, já nevím tu jednadvacitelou nebo dvaadvacetilou kamarádku, měla tam i dvacetiletýho kamaráda, kterej se snad vyučil jako knihovník, takže teď už i pracuje...

V:hm

M: Ale prostě jsou to jakoby pro ní normální lidi, nejsou zlý, neubližujou, nenadávaj, prostě může si s nima popovídat

V:hm...

M: jo.

V: A s těma lidma z tý třídy, s těma to má...

M: No tam vím, že má teda toho Jirku Hrabáka a... S tím teda jsou taky jako výchovný problémy, ale ne zas tak až takhle... On spíš že je ze slabší sociální vrstvy, protože jsou nějak čtyři děti doma a maminka má každý dítě s jiným a ted je zase sama , a... Takže spíš krade jako jo..

V:hm...

M:... Takže spíš takovýhle problémy, ale jinak jako je no..je to takovej kulíšek no...a pak ještě ten Tomáš Hübl, a to vím, že ten má tatínka zavřenýho. V:hm

M:Nevím co provedl, ale prostě je to takový. No, tak to jsou tyhle dva bílý kluci a pak ještě jeden, névim jestli to je ten Ota, a to je teda jako hroznej sportovec, to je teda Rom, ale to je sportovec

V:hm...

M: tělem a duší jo. Takže třeba Pét'a na týhle škole se loni zúšastnila nějakýho přeboru Prahy v pingpongu, tak donesla zlatou a stříbrnou medaily, to bylo na podzim... a v květnu se běželo zase přebor Prahy a v osmistovce v holkách teda prostě, a na 50 nebo 100 sprint a vyhrála dvě zlatý a pokročila do přeboru celý republiky těchleťech škol.

V:hm

M: A jsou tam myslim i ty, jakoby střední školy pro ty praktický, nebo jak bych to řekla, jako pro tyhle ty postižený děti. No a vyběhla mi na osmistovce stříbrnou

V:hm (usměju se)

M: jo zase tady vidím, že ta škola jako něco dělá

V:hm

M: tady jí oslovila sama ředitelka na chodbě že pojede do Itálie a mě 3 dny před odjezdem říkala, že teda nejede.

V:hm

M: No to jsem myslela že ten telefon schroustám vzteky jo... Aaa.... Tady prostě naopak, a že vůbec nevadí epilepsie, nevadí léky nevadí, nevadí nic

V:hm

M: jo... Že teda holce tohle umožňujou, no.

V: Hm, hm... A vlastně ty spolužáky s těma Pét'a vychází...c těma to má jak?

M: No já se nebavím, já se nebavím, říká.

V: jo jo jo

M: Já se nebavím...

V: Hm...

M: A pak ještě s píd'atama, taková ta druhá třetí třída,

V:jo

M:co má na škole, ale s těma vrstevníkama tam jako tak nějak, no jak říkám no, tam jsou prostě ty děti maj ty problémy s tím chováním a...

V: Hm, hm...už jste mluvila trošku o těch učitelích, jaký tam jsou, ty učitelé?

M: Tady jsou skvělý.

V:jo

M: Jak říkám, žádný problém. Kdykoliv cokoliv, zavolám, domluví, nebo přijdu nebo zavolám a přijdu, nic není prostě problém...

V: Hm, hm... Jaký tam je rozdíl vlastně kdybyste se srovnala oproti tomu, co bylo předtím.

M:aaa Nebe a dudy. Kdybych měla srovnat, tak v té první škole, tam jsme měli jenom tu učitelku Janu

V:hm

M: první, druhá třída. A když bych měla srovnat teda tu druhou školu a tu praktickou, tak jednoznačně teda vede ta praktická.

V:hm

M: Protože tam na tom na té druhé škole tam jsem já, teda kromě pí. uč. Janový, postrádala absolutně jakékoli lidské přístup.

V:hm

M: To tam fakt nebylo...

V:hm

M: ani jako vůči rodičům.

V: Jo... eeeee... Jak se... ten lidské přístup... jak to jako vypadalo?

M: Začátek školního roku Vám řeknu

V:no

M: na té druhé škole. Eee...Tak dejme tomu, prvního září, a všichni do auly, teď jste tam viděl všechny ty učitelky, podržtašky, který teda obklopily paní ředitelku, vzala si mikrofon a velice stroze, tak jako až prostě, že teda jsou teď před náma, že jako je před nima, nový školní rok, že doufá, že budou studijní úspěchy jako perfektní, a žádný že je ráda, že jsme se všichni setkali po prázdninách, vůbec ne.

V:hm

M: Prostě ten lidské přístup tam, vůbec to tam nebylo jo.

V:hm

M:takový strohý rázný a všichni ty podržtašky jenom kejvali jak ta pí. ředitelka mluví, no prostě hrozný, hrozný...

V:hm hm a... V čem se teda jakoby změnilo to tady jako op...

M: Tady to prostě... Je to takový normální, jednak Pěť'a může úplně všechno v té škole, je nadšená, že může stěhovat lavičky, že může na dvorku stříkat hadicí, aby si udělali kluziště, prostě...já nevím, přijde mi to jako velká rodina...

V:hm..

M: nebo jako na táboře. Jo, Hodně dětí, míň dospělejších, ale prostě ty chlapy protože fakt je tam... Hrozně moc těch chlapů, na tom druhém stupni. Protože já mám pocit, že Kátt'a letos ani žádnou paní učitelku, jo maj na vaření... paní uč. Kladnickou, jinak na všechno tam maj chlapy.

V: Hm... Hm... A, ještě jak vlastně ta paní učitelka na té první škole tak ta byla jaká, jak by jste jí...

M: tu kdybych měla uf... Mladá, začínající, plná ideálů, plná elánu, prostě na ní bylo vidět, že z toho má, jako že se z toho hrozně těší, byla to její první třída, první,

V:hm

M: první první třída...

V:hm

M: takže jako prostě myslím, že ty děti vedla dobře, jako určitě jo... Jak říkám, i my jsme měli jako s paní učitelkou dobrou vztah, Pěťa třeba když byla na obědě, tak my jsme k ní, s ní třeba mě zavolala ať se jdu na něco podívat, co třeba Pěťa malovala nebo co zrovna psali na nějaký cvičný papíry a a pak jsme to spolu rozebírali. Ať zkusíme doma trénovat tohle nebo tohle. Jako prostě bylo vidět, že ona má sama zájem...

V:hm

M: aby ta Pěťa sama něco uměla, jo...

V:hm

M:...no To tady jako na tom tý druhé škole to fakt vůbec nebylo, jak říkám jenom pí. uč. Janová.

V: Hmmm...

M: ...říká nedřete jí, ta mi zase říká nedřete jí. když víte sama že...

V: Ta paní učitelka Jano...jo

M: na to...když na to nemá tak jí nedřete,

V:jo jo

M: akorát jí to znechutíte, já vím, že to... (kašel)... Že to má Pěťa těžký, ale že prostě nemá cenu, jako, rvát jí do něčeho co vím stejně, že je zbytečný žejo... Ale jako to měla udělat ta škola že jo...

V:hm

M: Když měla veškerý doporučení a všechno. Jako tady opravdu sehlal absolutně ten nákej systém mezilidskej, komunikační nebo já nevím jak to říct, no...

V:hm

M: prostě to Tak jsme tady no...

V:hm

M: Tady jsme teda spokojený až teda, hlavně na to chování. Mě by ty romský děti vůbec nevadily, kpokud se chovali a byly takový jako ty ostatní. Mají tam třeba úžasnýho kluka, tomu je mu teď 16, a nádherně hraje na klavír a zpívá...

V:hm

M: A je to Rom

V:hm

M:jo slušný chování, všechno. Ale jako prostě to je výjimka no...

V: Hm, hm.... Když paní učitelkato řík...ta Janová říkala, jako nedřete jí tak to bylo s čím?

M: S matikou, hlavně s matikou.

V: Jo... aha...

M: jinak takový já nevím... vlastivěda, nebo ten přírodopis a takovýhle to, jako co už brali a čeština ta jí i bavila, tak eee tam to problém nebyl no, Pěťa jako teda hlavně prostě s tou matikou měla problémy.

V: A na tý první škole byl nějaký předmět kterej...

M: Tak tam víceméně měli prvouku a češtinu, matematiku,

V:jo

M:TV, VV

V:hm

M: to byly jediný předměty, který se vlastně v těchle ročnících vyučujou, že jo.

V: Hm, hm... Hm...

M:hm... tam vždycky dostávala razítka od paní učitelky (usměje se), si pamatuju. Vždycky takovou smutnou želvičku a pod tím nevzdávej to a bojuj. (smích)

V:hm

M: No tak, to bylo takový, no... (zasněně)

V: A to dostávala kdy takovou?

M: V první třídě...

V:jo...

M: dostávala razítka. (usmívá se)

V: A takovouhle želvičku jako nevzdávej to a bojuj...

M: Jáko razítka. Do sešitu pod svoji práci. Jako ať bojuje, protože když viděla, ona to neznámkovala, ale třeba červeně nebo zeleně byly podtrhaný chyby

V:hm

M:nebo nějaký opravy no a. Tak jenom aby nevzdávala a bojovala. Protože to prostě nemělo cenu známkovat, protože to byla koule, že jo.

V:hm

M: Takže tam vlastně neznámkujou, že měli vlastně slovní hodnocení, no takže... Bylo to pro to dítě asi méně stresující v té první třídě, než kdyby měla tu pětku před očima, že jo...

V:hm

M: Takže radši je lepší želvička nevzdávej to a bojuj než pětka.

V:hm hm... A ty známky, teda... Známkovat se začal až...

M: Až tady no...Na to se hrozně těšila Pét'a na známky...

V:hm

M: tam pak přestala no.

V: A jaký známky tam to?

M: Trojky. Na vysvědčení trojky. No a tady má samý jedničky, prospěla s vyznamenáním,

V:hm

M: jo, jako prostě to je(usmívá se)...ale Jako jo, já chápu, a to je pro ní jediné dobře, protože v životě je strašně důležitý aby sama sobě věřila, kor v týchle době co žijem.

V:hm

M: Až bude dospělá tak je jasné že jí nebudu stát za zádoma a hlídat a kontrolovat jestli je všechno v pořádku. Takže aby si věřila, to je hrozně důležitý, jo...

V: Když o tom mluvíte, e, co byste vlastně jak by to s ní mohlo bejt do té budoucnosti.

M: Já vůbec nevím. Já vůbec nevím. Chystám se jít tam za paní Karlovou, tam teda narozdíl od té druhý školy mají fungující ped-psych centrum... Na té praktický a je tam teda paní magistr Karlová s tím, že maj ještě pana učitele Jaroše, kterej je má vlastně na informační technologie, na počítače a ten dělá vlastně taky jakoby pedagogickýho poradce... No, říkáme jako učňák... No, Jenomže, Pét'a, tedaže kadeřnici. Tak já říkám nega. Budou tě bolet záda, budou tě bolet a budeš muset umět hrozně dobře chemii...

V:hm

M:jo... Kuchařka, celej den ve vedru,

V:hm

M: ruce nohy nateklý. No prostě já vůbec nevím...

V: Hm, hm...

M: no Je jasné, že to nějaký učňák bude muset bejt, říkala sem fotograf, no tak to jsem říkala to se potom nebudeš vůbec chytat jako, někam do reklamky, víš kolik takovejch fotografií je... a to je zase budeš muset umět chemii vid...

V:hm..

M: Nevim... Nevim, tak si říkám, máme ještě do toho příštího roku čas, příští rok v lednu už to to, bude asi zajímavější. Teď byla právě ještě se třídou, byly náá... eee... Na Vyšehradě, v Pálaci kultury, já nevím jak se to tam jmenuje, tak tam byla taková ta výstava škol, kde se jednotlivý školy prezentují...no tak přinesla právě letáky na kadeřnici, jo...

V:hm

M:... Jsem říkala Káto, jako je to hezký, ale zase co jsem se ptala já tak dneska třeba to maj tak holky kadeřnice, že vlastně ony si živnostenskej list můžou nechat udělat až po dvou letech praxe...

V:hm

M: Takže dva roky za ně někdo musí ručit... Koho dneska seženete,

V:hm

M:když Vám to učnice zkazí, přijdete o zákaznici a ještě za to doplatíte, jako prostě to je hrozný no...

V:hm

M: Takže jak říkám, ono těch možností... Jako aby dělala dělnici... Nevim...

V:hm

M:Květinářka, to jsem říkala,tak půjdeš na zahradnictví, protože já teda kytky miluju, a budeš mi pak radit, no ale "celej den v hlíně, too" (napodobuje dceru). A já - vem si oni dělaj i aranžerský práce, budeš vázat svátební kytice, třeba smuteční věnce a to je zas o něčem jiným. No já nevím...

V: Hm.

M: Ale jako tak práce na čerstvym vzduchu. Ta zahradnice by se asi mě osobně líbila nejvíc no, jenožme ale to je jako... Je to fyzicky náročný. Jo a pak tu ještě bylo, prože miluje koně, že půjde ke koním. No tak jsme koukali o Vánocích na Váňu(zasměje se)

V:hm

M: jestli jste neviděl...

V: Neviděl jsem to...

M: No tak tam jenom prostě jako těch pádů a vlastně, dyť on byl tolikrát mrtvej.

V:hm

M: jsem říkala Pěťo, tak furt chceš jít ke koním. A to já bych nepadala já říkám, takovejhle profík ti padá.

V:hm hm

M: Říkám, kopne tě kůň.

V:hm

M: Jsem říkala, bude ti šedesát, budeš dělat až do 74 než půjdeš do důchodu, to je strašná vize... A budeš vozit jako kolečka s hnojem,

V:hm hm

M: jo ve třiasedmdesáti,

V:hm

M: to je úžasná představa..

V:hm

M: Jako ošetřovatel a chovatel koní. Ona je tam možnost teda potom ještě nějakýho studia, nástavby. Ale to je zase, jako vím, že jako takhle zoologie a tohleto by jí bavilo, ta anatomie koně a to jí jako baví i co brali loni ve škole ty zvířatai, kostra, vnitřnosti a všechno to prostě jako to uměla vyjmenovat. Ale... Říkám Pěťo, vem si, ten kůň to je prostě živěj stroj a tam záleží na tom kolik mu ty dáš jídla, uvědom si že nemají podbřišnici, že oni mají pod kůží střeva...

V:hm

M: Tam jako kolika u koně a koupíš si koně já nevím za dva miliony a kvůli kolice a kvůli tomu že si mu dala o deset deka víc tak dostane koliku. Kůň musí pracovat a musí mít přesnou dávku jídla...

V:hm

M: Když nebude pracovat a budeš ho přecpávat, tak ti umře, no.

V:hm

M: Nevím no, nevím... Do budoucna...Jak říkám, zatím máme čas, jako do školy se chystám, jako na krejčovou, to si myslím, že v dnešní době vůbec nemá cenu. Dneska stejně každej nakupuje v nějakých výprodejích nebo u Vietnamců na trhu, žejo. Kdy konec konců i to co se dneska dostane u Vietnamců se prodává v těch nejšpičkovějších buticích jako...

V:hm hm

M: takže... A za jaký peníze žejo...

V:hm

M: Takže aby si někdo nechal ušít kostým za 6 tisíc to asi už dneska...

V: Hm, hm...

M: Takže, s tou budoucností opravdu nevím, to jaako teda vyřešený nemám, ani sama se sebou, takže ještě čekáme no...

V: Ona je teď Pět'a v osmý

M: V Osmý.

V: Osmý třídě. A jenom ona přestoupila do...

M: Do šestý

v: Do šestý takže na tamty byla čtyři roky nebo tři roky, na tý na druhý škole

M: Tři.

V: Tři, tři roky.

M: Dva v první škole, 3 tady a 4 vlastně bude tady.

V:jasně...hm

V: No. 6,7,8,9 čtyři No

V: Hm, hm...

M: Sem vlastně chodila v šestý třídě měsíc.

V: Jo, pak přešla vlastně...

M: Pak ze dne na den opravdu přestoupila no...

V: Tam měla nějaký... Jak to tam měla se spolužákama, vy jste mluvila o tý šikaně tam...

M: Tam bylo potom neštěstí, že jí odešli ty dvojčata, tam jí odešli ty dvojčata a ty právě přestupovali na tu jinou školu

V:hm

M: na to Puritánský náměstí no

V: hm...A s těma to měla jak, Pět'a, s těma...

M: No s těma se jako kamarádila...

V:hm

M:To byli holka, kluk, brácha se ségrou, dvojčata. A ty měli komb. vady, každej měl prostě něco úplně jinýho jo, ale... Jako dobrý no,

V:hm

M: takže s těma fakt kamarádila.

V: Hm...

M: a Ty odešli no...

V: Hm...

M: Vždycky přišla, třískla taškou a - "já už do tý školy nepůjdu!"

V: Chodila našťvaná...

M: hm...
V: A co na to manžel, když vlastně, jak o tom mluvíte...
M:aaah
V:co se...
M: Tam... Stejně vlastně vždycky jsem všechno jako vyřizovala já,
V:hm
M: manžel je jako hodně exponovanéj v práci,
V:hm
M: jako hodně moc...
V:hm...
M:Takže tam to šlo vždycky jenom na to, že my jsme se teda spolu domluvili, jestli tak nebo tak... jono a já šla a zařídila no,
V:hm
M: takže vždycky po domluvě.
V:hm
M: Akorát vždycky si tedkon stěžuje, když zase slyší, co se stalo třeba ve škole, ježiš marja, že jsme tam tu holku vůbec dávali. No jako... Ted ještě do toho ta puberta no, ale jde to...
V:hm usměju se
M: Nestěžuju si (smích obou)
V: Jasný...
M: No a ještě něco tam máte?
V: To už je asi všechno. Tak děkuju moc.
M: Vůbec nen

Struktura rozhovoru

Bývalá škola

Mohla byste mi vyprávět o bývalé škole Vašeho dítěte?

Co se Vám vybaví v souvislosti s bývalou školou?

Jaké to „pro Vás“ bylo, když Váš syn/dcera nastoupil do první třídy?

Pozn. mám se explicitně ptát na to pro Vás? Nebo naopak sledovat kam to vztáhne a případně se doptat?

Jaké to byl pro Vaše dítě, když nastoupilo do první třídy?

Jací byli spolužáci? Měl nějaké kamarády? Jak s nimi vycházel?

A jaké pro něj/ pro Vás učení? Přípravoval se do školy? Pomáhali jste mu při tom?

Jací tam byli škole učitelé?

Přechod na ZŠ praktickou

Jak se to stalo, že Váš syn/dcera přešli na jinou školu?

-co tomu předcházelo?

-kdy se dozvěděli, že by taková situace mohla nastat?

Jaké to pro Vás bylo?

ZŠ Praktická

Jaká je současná škola?

Budoucnost

Co si myslíte, že bude Váš syn/dcera dělat v budoucnosti?