

**FAKTORY PŘISPÍVAJÍCÍ
K FUNGOVÁNÍ
SOCIÁLNÍ INKLUZE NA ŠKOLÁCH**

Bc. Helena Jandová

Diplomová práce

Vedoucí práce: **Dr. Dana Moree**

Praha 2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svou práci vypracovala samostatně. Všechny zdroje jsou řádně uvedeny a citovány. Práci jsem nepoužila k získání jiného titulu.

V Praze dne 30. 5. 2017

Helena Jandová

Poděkování:

Chtěla bych tímto srdečně poděkovat paní Dr. Moree za její cenné rady a připomínky v souvislosti s odborným vedením této práce.

Dále patří mé díky především ředitelce školy, která mi umožnila výzkum uskutečnit a všem dalším respondentům, jež mi věnovali svůj čas.

Obsah

ABSTRAKT	6
ABSTRACT	7
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. DEFINOVÁNÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	9
2. POSTOJ EVROPSKÉ UNIE A ČESKÉ REPUBLIKY	13
3. OBČANSKÁ SPOLEČNOST V BOJI ZA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	16
3.1. Definice důležitých konceptů	16
4. PODOBY ORGANIZAČNÍ KULTURY ŠKOLY	19
5. SPOLUPRÁCE RODIČŮ A ŠKOLY	21
6.1. Strategie výzkumu a výzkumný design	23
6.2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	24
6.3. Volba případu a výzkumného vzorku	25
6.4. Metody sběru a analýzy dat	27
INTERPRETACE DAT S PEDAGOGY	30
7.1.1. Vytvoření kategorií	30
7.1.2. Základní popis případu	30
7.1.3. Naše škola	32
7.1.4. Naši partneři	36
7.1.5. Rozvoj školy a inovace	41
7.1.6. Vnímání sociální inkluze	44
INTERPRETACE DAT S OOS	46
7.2.1. Vytvoření kategorií	46
7.2.2. Formy pomoci	46
7.2.3. Standardy Férové školy	49
7.2.4. Postoje učitelů	51
7.2.5. Vnímání sociální inkluze	53
INTERPRETACE DAT S RODIČI	54
7.3.1. Vytvoření kategorií	54
7.3.2. Výběr školy	54
7.3.3. Naši učitelé	58
7.3.4. Naše škola	62
7.3.5. Smysl pro zodpovědnost	66

7.3.6. Vnímání sociální inkluze	67
8. ZÁVĚRY A DISKUSE.....	70
9. LITERATURA	81
10. PŘÍLOHY	84

ABSTRAKT

Práce se zabývá faktory, které přispívají k fungování sociální inkluze ve vzdělávání. Výzkum je zaměřen na jednu ze základních škol, která byla vybrána podle předem stanovených kritérií. V teoretické části došlo k vymezení nejdůležitějších pojmů, které se váží k sociální inkluzi ve školách s ohledem na výzkumné otázky. Mezi důležité faktory, na něž se zaměřuji, je kultura školy, do níž řadím prostředí školy, normy a hodnoty školy, formy komunikace a spolupráce s partnery školy, mezi něž patří zejména rodiče. Dále se orientuji na to, jakým způsobem škola nastoluje vztahy s organizacemi občanského sektoru, které se inkluzivním vzděláváním zabývají. Vzhledem k cílům práce byla zvolena kvalitativní strategie. Výzkumný vzorek byl sestaven z třech typů aktérů, kteří se k vybrané škole nějak vztahovali. Sběr dat probíhal formou hloubkových rozhovorů s aktéry vybranými převážně metodou sněhové koule. Každou ze skupin jsem poté zvlášť analyzovala a vytvořila nejdůležitější kategorie. V závěrečné práci jsou srovnávány nejpodstatnější zjištění z analýzy dat a vyvozeny závěry, které se váží k výzkumným otázkám.

Klíčová slova: sociální inkluze ve vzdělávání, znevýhodněné děti, kultura školy, organizace občanské společnosti, spolupráce, partnerství, komunikace

ABSTRACT

This work deals with factors which contribute to social inclusion in education. Research is aimed at one of the basic schools, which has been selected according to the previously set criteria. In the theoretical part the most important concepts linked to social education have been discussed with respect to research question. The vital factors I focus on are school culture, which may consist of the right environment, norms and values or forms of communication and cooperation with the partners of the school, who I consider to be mainly the parents. Further on, I focus on the practices which the school sets to establish relations with the NGOs which provide assistance in order to support social inclusion at schools. With respect to the objectives of this thesis qualitative strategy has been selected. The research pattern was formed from three types of actors who have been somehow connected to school. The data collection was carried out via in-depth interviews with the actors chosen based on the snowball method. Each group has been then analysed separately with the aim to create the most important categories. In the final part the most vital discoveries from analysis are compared in order to draw inferences with connection to the research questions.

Key words: social inclusion in education, disadvantaged children, school culture, NGOs, cooperation, partnership, communication

ÚVOD

Zdá se, že téma sociální inkluze ve vzdělávání rezonuje v české občanské společnosti řadu let. Dalo by se však říci, že teprve s novelizací školského zákona č. 27/2016 Sb se zde čím dál tím častěji vyhraňují odlišné skupiny, které hájí své zájmy a postoje. Domnívám se však, že ne vždy se jejich názory opírají o relevantní poznatky a že některé skupiny pouze rozvíří vody mediálního světa, čímž u veřejnosti nadělají více škody než užítku, protože místo pravd a faktů šíří mýty a polopravdy. Vedlejším produktem je tak více prostoru pro obavy a strach mezi lidmi. Jako příklad lze uvést názory rodičů, kteří tvrdí, že postižené děti svým znevýhodněním zpomalí ostatní děti. Nebo je možné nalézt odmítavý postoj z řad pedagogů, kteří se bojí, že sociální inkluze je neproveditelná a že na všechno zůstanou sami. Bojí se však také rodiče inkluzivních dětí, že jejich děti běžnou školu nezvládnou. Nechci se zde v žádném případě těmto strachům vysmívat, ale myslím si, že je nutné alespoň trochu vyvrátit živnou půdu pro jejich rozpínání. Je zjevné, že určité obtíže v souvislosti s inkluzí existují a nelze je ignorovat nebo přehlížet.

Položila jsem si tedy otázku, jak nejlépe by bylo možné tyto obtíže překlenout tak, aby bylo spokojeno co nejvíce zúčastněných, což mohou být zdánlivě pouze rodiče, děti, pedagogové a pracovníci státní správy. Ve skutečnosti je však nutné si uvědomit, že toto téma se dotýká každého z nás, protože vylučování určitých skupin ze společnosti sebou nutně nese celospolečenské dopady nejen socioekonomického charakteru (de Laat, 2010 in World Bank, 2013). Domnívám se však, že kromě toho dochází také k určitému formování společnosti, v níž chybí hodnoty jako je solidarita a potřeba pomáhat slabším. Nelze popřít, že učitel stejně jako rodič dítěte má neskutečnou moc, jak formovat budoucí lidskou bytost a tyto hodnoty vštěpovat. Považuji instituci školy za zásadní prostor, kde ke vštěpování hodnot dochází. Jak uvedla respondentka z Ligy lidských práv: „*Škola je místem, kde lze děti spojovat i segregovat a je jen na nás, který z těchto přístupů si společnost vybere za svůj.*“ Domnívám se, že naše vyspělá společnost by neměla jít cestou segregace a vytvářet i nadále speciální prostředky, opírat se ve velkém o systém speciálních škol. Naopak v případě, že je to pro dítě jen trochu možné se ho snažit zapojit do běžné školy (Slowík, 2007).

Jsem si vědoma toho, že záměr mé diplomové práce je poměrně ambiciózní. Kromě osobního zájmu, kdy jsem si chtěla prohloubit znalosti týkající se oblasti sociální inkluze ve vzdělávání, jsem zároveň usilovala o to, aby zjištění a závěry alespoň trochu vedly k jakémusi utvrzení v tom, že sociální inkluze není společenským strašákem pro rodiče a učitele, ale že existují faktory, které mohou pozitivně přispět k tomu, aby inkluze ve vzdělávání fungovala v natolik složitém organismu, jakým škola bezesporu je. Jsem si samozřejmě vědoma toho, že v kvalitativním výzkumu jsou výsledky méně zobecnitelné a že z příkladu jedné školy, kde jsem data sbírala, nelze vyvodit jednoznačné závěry, které by byly obecně aplikovatelné na celou problematiku (Disman, 1993). Doufám však, že by práce mohla být alespoň trochu přispět k poznatkům, které by posloužily při dalším prohlubování a kumulaci informací. Netvrdím také, že výzkumná otázka a podotázky, jež se k ní vztahují, jsou zcela vyčerpávající. Zcela jistě by mohlo být k danému fenoménu přistupováno jiným způsobem např. zkoumáním vhodných učebních metod apod. Mnou vybraný způsob nicméně považuji za relevantní s ohledem na oblast, kterou studuji.

Teoretická část

1. DEFINOVÁNÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Vzhledem k tomu, že pojem sociální inkluze je relativně nový chtěla bych se nejprve blíže věnovat terminologii, která sociální inkluzi předcházela a úzce s ní souvisí. Jsem si vědoma toho, že všechny pojmy, které se níže snažím definovat, jsou polysémické a vágní a jejich výklad není jednoznačný. Zároveň je nutno dodat, že i když se sociální inkluze objevuje zejména v souvislosti se vzděláváním, má širší vymezení a týká se také dalších aspektů společnosti. Správně nastavený inkluzivní vzdělávací systém je podmínkou vzniku inkluzivní společnosti, která je považována za zdravější a spravedlivější pro všechny (World Bank, 2013).

Postmoderní společnost se skládá z mnoha heterogenních skupin s různorodými zájmy a požadavky. Právě inkluzivní společnost dokáže respektovat mnohočetné identity jednotlivců a skupin, a tím pádem dokáže být spravedlivější a solidárnější (Wood, 2000). Je nutné si uvědomit, že člověk je téměř vždy součástí společnosti. Od narození se setkává s druhými lidmi. Nejprve je to prostřednictvím svých nejbližších a následně s jinými lidmi v průběhu sekundární socializace. Právě během této etapy hraje instituce školy velkou roli. Aniž si toho je člověk vědom, se společností se postupně identifikuje (Berger, Luckmann, 1966). Pokud tedy bude během socializačních procesů znevýhodněn např. kulturou rodiny či špatným institucionálním nastavením vzdělávacího systému, projeví se to v subjektivním vnímání jeho vlastní identity, což negativně ovlivní celý jeho další život. Lze tedy tvrdit, že špatně nastavený vzdělávací systém je překážkou, kvůli níž jsou jedinci či skupiny znevýhodňováni, a jež jim v důsledku brání lépe se do společnosti začlenit, protože se jim nedostává ve srovnání s ostatními dostatečného sociálního kapitálu.

a. Sociální kapitál

Koncept sociálního kapitálu převládá zejména v americké terminologii (Daly, Silver, 2008) a pro jeho definování se využívá několika perspektiv. Jeden z pohledů pochází od sociologa P. Bourdieho, který ho v teorii o sociální reprodukci přirovnává k jakési sadě karet, jimiž člověk disponuje. Každý jedinec pak drží trochu jinou sadu, tzv. habitus, jež ale nemusí nutně ve hře použít, protože záleží také na jeho znalostech a dovednostech. Jedinci s hodnotnějším sociálním a kulturním kapitálem si však vedou lépe ve srovnání s těmi, kteří ho mají méně (1983). Mezi nejvýznamnější rysy patří askriptivní vlastnosti, jako jsou rasa, třída či pohlaví. Právě tyto propozice mohou výrazně ovlivnit to, je-li jedinec již předem z některé skupiny popř. ze vzdělávacího procesu vyloučen, nebo jestli naopak získá výhodnější postavení.

Vedle toho R. Putnam vnímá, že vlastnictví sociálního kapitálu povede kromě nevýhod pro jednotlivce rovněž k celospolečenským důsledkům (Van Orschoot, Gelissen, 2006). Budování sociálního kapitálu dle něj koreluje s velkou mírou sociální důvěry ve společnosti a s rozvinutými sociálními sítěmi, což se projeví v oblasti občanské a politické participace (Edwards, Foley, 2001:10). V tom případě má tedy vyloučení ze vzdělávacího procesu celospolečenské dopady a inkluzivní vzdělávání je výhodnější pro celou společnost.

Vyloučený jedinec se nenaučí občanským dovednostem a nedokáže ani nechce ovlivňovat společenské a politické dění. E. Anderson ve svých studiích dokládá, že společenské vyloučení jde ruku v ruce s vyloučením ekonomickým a odrazí se to na morální a psychické stránce vyloučených osob (Putnam, 1999).

b. Sociální exkluze

Oproti americkému přístupu se v Evropě a Latinské Americe prosadil spíše koncept sociální exkluze (Daly, Silver, 2008), kterou lze dát se sociální inkluzí do přímého protikladu. Také definování sociální exkluze je mnohoznačné. Vznik pojmu je přisuzován Francii 70. let, odkud se termín rozšířil do dalších evropských zemí (Daly, Silverová, 2008). Někdy se stejná problematika označuje např. termíny nerovnoprávnost či diskriminace.

Sociální exkluzi lze stručně charakterizovat jako vyloučení jedince či skupin z většinové společnosti. Ostrakizace a marginalizace se odehrává na základě stereotypů a předsudků zakořeněných ve většinovém obyvatelstvu. Do určité míry se s ní setkali jednotlivci nebo skupiny v každé zemi. V knize „*Inclusion Matters*“ vydanou Světovou bankou se uvádí, že vyloučené osoby nenalezneme pouze v chudých, nedemokratických zemích, ale rovněž v rozvinutých zemích s demokratickým zřízením. Společným jmenovatelem je, že těmto lidem se nedostává stejných příležitostí jako většinovému obyvatelstvu. Nejčastěji se jedná o domorodé obyvatelstvo, imigranty, lidé s postižením a jinou barvou pleti. Nicméně exkluze se výhradně nepojí k chudobě a někde mohou být ostrakizováni také bohatí (World Bank, 2013). V některých případech může sociální exkluze probíhat na historickém základě, např. když dominantní skupiny hájí své zájmy. Vyloučení jedinci jsou často pro většinovou společnost neviditelní (World Bank, 2013).

Silverová staví koncept sociální exkluze na třech odlišných příčinách (Daly, Silver, 2008). Podle pojetí francouzských republikánů dochází k sociální exkluzi, když jsou zpřetrhány společenské vazby mezi jedincem a společností, tedy mezi tzv. společenskou solidaritou. Sociální exkluze je tak jakousi anomálií, která ohrožuje sociální kohezi (537). Oproti tomu anglo-americký liberalismus považuje exkluzi za důsledek specializace, která vznikla rozdělením pracovní síly a sfér na trhu. Pokud se společenské sféry adekvátně nerozdělí, dochází k vytvoření bariér, které brání volnému pohybu (542). Třetí paradigma má svůj původ mezi zastánci evropské levice, která exkluzi vnímá jako důsledek skupinového monopolu, jež vytváří pouto mezi jinak nerovnými členy vně skupiny. Osoby mimo skupinu jsou ovládány a vylučovány, protože instituce a kulturní přerozdělování buduje hranice, které jedince nepustí dovnitř a zároveň navozují nerovnost (543).

Podobně jako u teorie sociálního kapitálu i zde dokládají statistiky, že sociální exkluze je pro národní ekonomiky drahou záležitostí. Dochází k plýtvání talentem a cennými pracovními zdroji a zejména sociálně založené státy jsou nuceny vynaložit velké finanční prostředky na různé typy sociálních dávek s mizivou vidinou návratnosti (Lynch, 2011). Přestože státní orgány vyvíjejí dlouholeté úsilí, aby sociální exkluzi minimalizovaly nebo zcela eliminovaly, jde o dlouhodobý proces, v němž by se neměly angažovat jen orgány státní správy, ale celá občanská společnost (Daly, Silver, 2008).

c. Sociální integrace

Před zavedením pojmu sociální inkluze se veřejná sféra a občanská společnost klonila k termínu sociální integrace, který dnes opouští. V pojetí obou je rozdíl, který je nutné rozlišit, tak aby nedocházelo k jejich záměně.

Cílem sociální integrace bylo nastavit pravidla společnosti a vzdělávací opatření tak, aby byl člověk integrován do společnosti, což měl být nejvyšší stupeň lidské socializace. Sociální integrace byla považována za nekončící proces, během nějž byl člověk začleňován do většinové společnosti. K jejímu úspěšnému dovršení existovaly předem speciálně nastavené podmínky, které měly jedinci se začleněním napomáhat. Nejpřijatelnějším přístupem byl v tomto ohledu tzv. koadaptační přístup, kdy měla společnost za úkol odstranit bariéry a vytvářet taková opatření, aby znevýhodněným jedincům proces usnadnila (Slowík, 2007). Ani zde se nehovoří pouze o integraci školské, ale také o nutnosti připravit znevýhodněné jedince na integraci pracovní a komunitní (Jesenský, 1995). Rovněž sociální integrace měla vést k zabránění exkluze či segregace.

Co však odlišovalo integraci od sociální inkluze, byl postoj k speciálním zařízením, která v souladu se zákonem vznikala. Jednalo se např. o speciální školy či další ústavy, kde se sociálně znevýhodnění vzdělávali odděleně od většinové populace chodící do běžných škol (Slowík, 2007). Ve skutečnosti byli tedy žáci s určitým znevýhodněním separováni do paralelních škol s učivem, které přizpůsobili jejich potřebám údajně proto, aby jim to vzdělávání ulehčilo a umožnilo jim přejít do další fáze společenské integrace a zařazení do běžného života (Jesenský, 1995). Řada výzkumů však vypovídá o zcela opačných důsledcích (Bartoňová, Vítková, 2016). Vznikala zde skupina vyloučených osob, jejichž zařazení do společnosti bylo poté velmi náročné. Právě separace znevýhodněných dětí od většinové populace byla hlavním důvodem, který vedl v 90. letech světové organizace k odklonu od myšlenky sociální integrace a k přijetí konceptu sociální inkluze, který se nyní prosazuje i u nás.

d. Sociální inkluze

Zastánci sociální inkluze se k začleňování znevýhodněných osob staví principiálně odlišně. Také oni vnímají, že „*jde o nekonečný proces, ve kterém se lidé s postižením mohou plně zúčastňovat všech aktivit společnosti*“ (Slowík, 2007: 32). Avšak zatímco v integraci šlo o to, hledat způsoby, jak jedince zapojit do většinové společnosti prostřednictvím nástrojů v separovaných zařízeních, v inkluzi je nově kladen důraz na to, aby celá společnost a stát dokázaly vytvořit natolik příznivé prostředí, aby znevýhodněný jedinec nemusel o vyloučení vůbec uvažovat. Konkrétně jde tedy o to, že společnost již nemá vytvářet speciální prostředky a oporu péče formou oddělených speciálních škol, ale je-li to jen trochu možné, většinu znevýhodněných jedinců zapojit do běžných zařízení (Slowík, 2007).

Na termín sociální inkluze lze nahlížet nejen z hlediska politického, ale i z hlediska sociální spravedlnosti a lidské důstojnosti. „*Sociální inkluze je proces, který má zlepšit podmínky, příležitosti či schopnosti jedinců a skupin, což má vést k udržení důstojnosti a k efektivnějšímu zapojení osob do života ve společnosti*“ (UNESCO, 1994).

První oficiální autoritou, která začala termín sociální inkluze používat, byla organizace UNESCO, která se problematikou zabývá již od 70. let. Koncept sociální integrace jím tak byl pozvolna nahrazován. Významným momentem, kdy došlo k definování cílů inkluzivního vzdělávání, byla konference UNESCO v Salamance roku 1994, na níž spolupracovali zástupci vlád, mezinárodních organizací ze specializovaných vzdělávacích agentur a dalších mezinárodních vládních a nevládních organizací. Ve vydaném prohlášení se dohodli na principech a strategii, která měla inkluzivní vzdělávání pro děti se zvláštními potřebami zavést do praxe a reformovat tradiční podobu školy (UNESCO, 1994).

Mezi základní body salamanského dokumentu patří, že každé dítě má základní právo na dosažené vzdělání a vzdělávací systém by měl být uzpůsoben tak, aby pokryl širokou diverzitu vlastností a potřeb každého žáka. Inkluzivní škola by měla být vhodná pro děti postižené, nadané, pouliční či pro děti tuláků a nomádů, pro děti z jiných etnik či kulturních minorit a děti ze znevýhodněných či marginalizovaných oblastí či skupin (Lynch, 2000). Je zřejmé, že se jedná o obecný dokument, jehož základní body si každá země musí uzpůsobit dle kulturního nastavení a konkrétní geopolitické a socioekonomické situace.

Dalším důležitým setkáním na mezinárodní úrovni bylo Světové vzdělávací fórum v Dakaru roku 2000, z něhož vzešel dokument „*Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners*“. Jeho základní myšlenkou je, že „*by školy měly vypomoci všem dětem bez ohledu na jejich fyzický, intelektuální, emocionální, jazykový a jiný stav (8)*“. Zároveň vyzývá nevládní organizace ke spolupráci s oficiálními národními orgány a s akademickou obcí (Lynch, 2000).

V prosazování inkluzivní společnosti se nyní aktivně angažuje většina evropských států a za tímto účelem někde provádějí také výzkumy, jejichž výsledky mají napomoci změnu prosadit. Jednou ze zemí je například Velká Británie, kde vznikl index sociální inkluze, jehož využití má mnoho rozměrů. Několikaletý výzkum si dal za úkol vytvořit praktický návod pro školy a díky vytvořeným nástrojům měření měl umožnit sledování průběhu inkluze (Bartoňová, Vítová, 2016). Tento index je i nadále testován a vyvíjen, aby ho bylo možné využít obecně i ve vytváření další metodiky pro znevýhodněné osoby (Huxley, et al 2012).

Inkluzivní školy jsou ve srovnání s neinkluzivními školami také považovány za efektivnější, protože umí lépe hospodařit s finančními prostředky (UNESCO, 1994). K dalším ztrátám pak dochází během samotného pracovního procesu, do něž je obtížné znevýhodňované osoby zařadit. Například ve zprávě ze Světové banky týkající se Romů v Srbsku a Rumunsku se odhaduje, že vyloučením tohoto etnika ze společnosti dochází ke ztrátám produktivity ve výši 231 milionů Eur v Srbsku a 887 Eur v Rumunsku (de Laat, 2010 in World Bank, 2013).

e. Kdo jsou znevýhodněné děti

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se nejčastěji setkáváme s různými pojmy, které se snaží různým způsobem pojmenovat skupiny dětí, kterých se inkluze týká. Obvykle se setkáme s pojmem dětí postižených, sociálně znevýhodněných či jen s pojmem znevýhodněných dětí. Je nutné si uvědomit, že postižené děti tvoří pouze jednu ze skupin, kterých se inkluzivní vzdělávání týká. Ani termín sociálně vyloučené děti není všeobsáhlý, protože ne všechny děti jsou ze sociálně slabých rodin. Jak uvádí salamanský dokument

znevýhodňovány mohou být děti rovněž výjimečně talentované či děti různých etnik (Lynch, 2000). Proto se domnívám, že pojem znevýhodněných dětí je mnohem komplexnější a objektivnější a ve své práci se ho snažím používat tak, abych předešla redukci.

Při bližším pohledu na situaci v České republice zjistíme, že jednou ze silných skupin inkluzivních dětí tvoří děti sociálně vyloučené. Podle příručky o.p.s. Člověk v tísní (2013) „*Mají na to*“ lze na kategorizaci těchto dětí aplikovat tři faktory, které se nutně nemusí překrývat. Prvním z nich je, že rodinní příslušníci nedokážou dítěti poskytnout patřičnou podporu ve vzdělávání a neumí nebo nechtějí se školou řádně komunikovat. V některých zemích k tomu dochází rovněž kvůli existující jazykové bariéře, která komunikaci rodičů se školou komplikuje. Například výzkumy hispánských dětí v amerických školách prokázaly, že neznalost angličtiny rodičů si učitel často vysvětloval jako jejich nezájem o děti a o dění ve škole (Petrone, 2016 in *School Education Journal*). Nutno dodat, že v českém prostředí se s jazykovou bariérou ze strany rodičů setkáme spíše ojediněle. Mnohem častěji se v okruhu dítěte vyskytuje rizikové chování rodičů např. závislost či násilí. Mezi sociálně znevýhodněné děti bychom také neměli zcela automaticky zařazovat příslušníky etnických skupin či imigrantů, i když některé výzkumy prokázaly, že tyto skupiny patří dlouhodobě mezi ohrožené. Např. v Německu proběhla roku 2000 plošná evaluace žáků, z níž vyplynulo, že nejslabšími žáky byly děti imigrantů nejen z první, ale i z druhé generace (Muthukrishna, 2011).

V případě České republiky se počet imigrantů výrazně nezvyšuje, ale je nutno zmínit zejména romské etnikum, které v minulosti kvůli špatnému institucionálnímu nastavení romské děti celoživotně odsoudilo k exkluzi z většinové společnosti. Z celoevropské srovnávací analýzy agentury FRA vyplývá, že romská minorita byla v oblasti přístupu ke vzdělávání dlouhodobě znevýhodňována nejen v ČR, ale v celé Evropě. Data z výzkumů mimo jiné ukazují, v kolika letech většina Romů ukončila vzdělání. V případě České republiky to bylo u 52 % romských dětí již před dosažením 16 let. Důvody se různily. Podle výpovědí respondentů k tomu přispěl omezený přístup ke vzdělávání, pocit dostatečného vzdělání, anebo nedostatek finančních prostředků. (dostupné online <http://fra.europa.eu/DVS/DVT/roma.php>, dne 17. 11. 2016). Podle údajů z Evropského střediska bylo dosud v ČR ve zvláštních školách přes polovinu romských dětí. Česká republika se v rámci Evropy umístila také na druhém místě v umístění dětí se zdravotním postižením do zvláštních škol (dostupné online <http://www.erc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf>, dne 16.9.2016).

Ve svém výzkumu jsem se mimo jiné snažila zjistit, které ze skupin znevýhodněných dětí jsou v mnou vybrané škole zastoupeny.

2. POSTOJ EVROPSKÉ UNIE A ČESKÉ REPUBLIKY

K tomu, aby se podařilo inkluzivní vzdělávání úspěšně prosadit a aby poté dobře fungovalo, nestačí státům pouhá změna zákonů. Je nutné správné nastavení podmínek ve školách. V tom případě jsou školy často vybízeny k nastolení spolupráce s dalšími externími stranami, které jsou někdy k tomuto účelu zřizovány. Vedle jednotlivých státních orgánů, jsou zde orgány Evropské unie, jejichž úkolem je celý proces evropským státům usnadnit,

poskytnout jim zázemí, popřípadě řešit problémy, které během procesu nastanou. Evropská unie stála rovněž u zrodu inkluzivního vzdělávání a jeho základy jsou zakotveny v samotné úmluvě.

a. Evropská unie

Pro Evropskou unii je dosažení inkluzivního vzdělávání jedním ze základních cílů zakotvených v post-Maastrichtské dohodě z roku 1992. Otázky vzdělávání se týkají také článků zakládající Evropské úmluvy. Článek 14 se věnuje právu na vzdělání, které je povinné, a proto má být bezplatně poskytnuto všem občanům Evropské unie. Zároveň se zde uvádí, že „*musí být respektována svoboda zakládat vzdělávací zařízení při náležitém respektování demokratických zásad a právo rodičů zajišťovat vzdělání a výchovu svých dětí ve shodě s jejich náboženským, filozofickým a pedagogickým přesvědčením v souladu s vnitrostátními zákony, které upravují jejich výkon.*“ V článku 21 se zakazuje jakákoli diskriminace založená na pohlaví, rase, barvě pleti, etnickém nebo sociálním původu, postižení atd. Rovněž článek 24 přiznává osobám se zdravotním postižením „*právo na zajištění nezávislosti, sociálního a profesního začlenění a právo na účast na společenském životě.*“ (Listina základních práv Evropské unie, 2010).

Roku 2007 byla při Evropské unii zřízena organizace „*Fundamental Rights Agency*“ (dále FRA), která má vést dialog mezi členskými státy, evropskými orgány a organizacemi občanské společnosti. Agentura má hlídat práva občanů celé unie. Respektuje ale skutečnost, že lidská práva v různých členských státech nejsou koncepčně univerzální a standardizovaná a je nutné je vnímat dle specifického kontextu každého státu (Thiel, 2014). Agentura FRA poskytuje orgánům EU a vládám expertní analýzy. S OOS spolupracuje prostřednictvím platformy „*Fundamental Rights Platform*“ (dále FRP), která má za úkol podávat orgánům EU nové informace a zpětnou vazbu (dostupné online: https://europa.eu/european-union/about-eu/agencies/fra_en, dne 19. 09.2016).

Orgány EU jsou si dobře vědomy skutečnosti, že nestačí pouze strukturální změny prosadit. Mezi veřejným, soukromým a dobrovolným sektorem musí fungovat nepřetržitá spolupráce, tak aby mohly sdílet poznatky a expertízu (Tett, 2007). Ozývají se však i kritické hlasy, které tvrdí, že EU neposkytla žádná bližší vodítka, jak by měla občanská společnost a státy sociální inkluze dosáhnout a jak by měla vláda monitorovat a hodnotit její úspěšnost (Graham, 2016). Ne všechny státy byly vůči změnám vzdělávacího systému otevřené od samého počátku.

f. Postoj státu České republiky

V dakarském dokumentu se uvádí, že inkluzivnímu vzdělávání často brání bariéry ze strany státu, instituční uspořádání a pedagogická nevybavenost (Lynch, 2000). To byl zřejmě rovněž případ České republiky, kde instituční podmínky a organizační uspořádání nahrávaly sociální exkluzi, jež se týkala zejména romského etnika a dětí se zvláštními potřebami. Tyto děti byly často zcela automaticky zařazovány do zvláštních škol. Snahám o transformaci předcházely občanský aktivismus ve formě stížnosti podané k Evropskému soudu. Teprve rozsudek „*D. H. a ostatní proti České republice*“ a následná kritika z Evropské unie vedly k průlomů státní politiky v oblasti vzdělávání (2007).

Do té doby panovaly s malými obměnami praktiky nastavené státem v době první republiky. Zvláštní školy byly u nás zřízeny po první světové válce pro děti s mentálním postižením či s jiným znevýhodněním. Počet žáků ve zvláštních školách se od roku 1960 zvýšil z 23 tisíc na zhruba 60 tisíc, přičemž většinu z nich tvořily romské děti (Věc D. H. a ostatní proti ČR, stížnost č. 57325/00, 2007). Vedle zvláštních škol, státní vzdělávací systém postižené a další jinak znevýhodněné děti cíleně segregoval v internátních ústavech až do 90. let. Tam se je snažil vzdělávat speciálními metodami, aby je v dospělosti mohl integrovat do společnosti. Třebaže došlo v době transformace ke strukturálním změnám vzdělávacího systému spolu se vznikem nové legislativy s cílem odstranit negativní důsledky segregovaného vzdělávání, speciální přístup k znevýhodněným žákům byl zachován, i přes vytvoření otevřeného systému speciálních škol a rozšíření poradenská péče (Jesenský, 1995). Ačkoli si nově Romové mohli doplnit vzdělání ze zvláštní školy a od roku 1996 začaly být zřizovány přípravné třídy, které je měly předpřipravit na studium na základních školách, na celkovém počtu žáků romského původu studujících ve zvláštních školách se toho moc nezměnilo (Věc D. H. a ostatní proti ČR, stížnost č. 57325/00, 2007).

K zásadní změně tedy došlo až s novelou školského zákona č. 27/2016 Sb. a novely zákona č. 82/2015 Sb., díky němuž se přístup k žákům se speciálními potřebami změnil. Ti nyní mohou využívat tzv. podpůrná opatření, která jim mají výuku a integraci do běžných škol usnadnit. Ve vyhlášce z listopadu 2015 se mimo jiné konkretizuje poskytování podpůrných opatření, za něž odpovídá škola, a která mohou být vytvořena na základě školského poradenského zařízení. Žák se speciálními potřebami může mít individuální vzdělávací plán. Školské poradenské zařízení poté sleduje a hodnotí, je-li plán dodržován. Pokud tomu tak není, Česká školní inspekce, orgán zodpovědný za nápravu, učiní nápravná opatření. Za účelem usnadnění průběhu výuky a začlenění žáků se speciálními potřebami vznikla pozice asistentů pedagoga, který je během výuky přítomen a žákům asistuje. Speciální neboli praktické školy se rušit nebudou, avšak část programového vzdělávání pro děti s lehkou mentální retardací přestane existovat právě z důvodu jejich přesunu do běžných ZŠ. (dostupné online z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>, dne 19. 09. 2016).

Za účelem poskytnutí podpory školám a školským pracovníkům zřídilo Ministerstvo školství organizace, kterým dalo za úkol vypracovat vhodnou metodiku a analýzy. Významnou institucí a oporou je Národní ústav pro vzdělávání, který v souvislosti s tím přišel s projektem RAMPS VIP (I-III), jež přináší metodickou podporu pro asistenty, speciální pedagogy a učitele škol (dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/titulni-info> dne 22.9. 2016). Dále je inkluze podporována ze strany Národního ústavu vzdělávání - Centrum podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV), který přinesl v letech 2010, 11, a 12 zprávy o zavádění inkluze (Bulant, 2012).

Dalšími podpůrnými institucemi jsou pedagogické vysoké školy v čele s Univerzitou Palackého v Olomouci, která spolu s akademiky z dalších pedagogických fakult a obecně prospěšnou společností Člověk v tísni roku 2016 vypracovali projekt s názvem „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Výsledný katalog podpůrných opatření byl určen primárně pro pracovníky škol tj. pro odporné asistenty, učitele, ředitele škol (dostupné online z <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>, dne 22. 9. 2016).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že stát ve spolupráci s Evropskou unií nabízí školám řadu podpůrných opatření. Je však otázkou, jestli školy považují tato opatření za dostatečná. Tento aspekt byl jedním z témat, které mě v mé případové studii zajímal.

3. OBČANSKÁ SPOLEČNOST V BOJI ZA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Důležitým aspektem pro fungování sociální inkluze je rovněž postoj občanské společnosti, popř. širší veřejnosti. Právě tento sektor musí být ochoten státem nově zavedená pravidla přijmout, např. projevy solidarity či otevřenými postoji. Pokud k tomu nedojde, může se stát, že mnozí z členů veřejnosti se budou snažit zákony a nastavená pravidla obcházet a aktivně je tak podkopávat (Kymlicka, 2002).

Podívám-li se do historie, rovnost ve vzdělávání byla jedním z témat občanské společnosti již od 60. let. Zpočátku se jednalo zejména o začlenění širších skupin do systému vzdělávání, které jim bylo dosud zcela nebo částečně odpíráno. Za nejznámější občansko-právní hnutí je často považován americký boj za rovná práva Afroameričanů v USA v 50. letech 20. století. Iniciátor změn Martin Luther King se dal do boje se státem a s ústavou, dokázal zmobilizovat davy a postupně změnit smýšlení většinové veřejnosti. (Heidekin, Mauch, 2012).

3.1. Definice důležitých konceptů

Občanská společnost sehrála v oblasti lidských práv významnou roli již od samého počátku. Nejprve to byli zejména aktivisté, kteří disponovali schopnostmi zmobilizovat jiné a vytvořit sociální hnutí. Často se opírali o myšlenky uznávaných akademiků a vzdělavců. Díky nim se daly věci do pohybu, tak aby se otázky lidských práv podařilo prosadit i na půdě politické a přenést je do podoby zákonů. Nicméně změna ve společnosti nikdy neprobíhala lineárně a v krátkodobém časovém horizontu. Často to byla cesta trnitá, plná kompromisů a vzájemných ústupků mezi různými uskupeními občanské společnosti a státem (Trujillo, Paluck in World Bank, 2013).

Příklad amerického boje za rovnoprávnost je dimenzí aktivismu, kdy se část občanské společnosti snaží vyjednat společenskou a politickou změnu formou protestů, demonstrací anebo jinými radikálními způsoby. Občanská společnost je tak platformou pro transformaci, pobízí k různým politickým, sociálním a ekonomickým změnám (Graham, 2016). Staví se proti zavedeným praktikám státu nebo proti zastaralým společenským stereotypům a normám. Dalo by se tedy říci, že aktivismus je obvyklý zejména na počátku zavádění změn.

K prosazení a zavedení změn se však občanská společnost nemusí nutně uchýlovat k protestům či ostrým konfrontacím. Další alternativou, jak ovlivňovat společenské dění je formou sdružování. Podle této perspektivy ovlivňují dobrovolné uskupení a spolky dobré fungování institucí, podílejí se na upevňování norem, budují sociální důvěru a sociální sítě (Putnam, 2005). Pokud by docházelo k porušování lidských práv nebo k vyloučení některé skupiny, občanská společnost může působit na stát, aby nesprávné zacházení změnil či odstranil. Občanská společnost je tedy jakýmsi strážcem demokracie, a pokud je příliš slabá, má to vliv na oslabení státu a na další negativní aspekty (Putnam, 1995). Sdružování může

mít různé funkce, ale v souvislosti se zaváděním změn je důležité zmínit roli advokační, kdy spolky usilují o hájení práva a zájmů různých skupin, mobilizují veřejnost a vyvíjí nátlak na stát (Potůček, 2005). Walzer uvádí, že pokud existuje silná síť spolků a různorodých skupin, bude společnost více inkluzivní, protože různé typy osob a uskupení ve své rozrůzněnosti mohou působit na demokratickou formu státu (1998).

Důležitou perspektivou je také to, že občanská společnost je veřejnou sférou. V této aréně politických debat se občané setkávají a mají zde prostor vyjádřit svůj názor, prostor k aktivismu a k transformaci (Graham, 2016). Právě zde se dlouhodobě formuje veřejné mínění. Zejména advokační občanské spolky tu komunikují s širší veřejností a ovlivňují její vnímání tak, aby postupně mohla přehodnotit své dosavadní postoje (Alexander, 2006). V případě inkluzivního vzdělávání je širší veřejnost důležitým elementem, bez něhož by bylo fungování zavedených změn neproveditelné a je nutné ho brát v potaz.

Vedle těchto forem může občanská společnost navazovat partnerství a spolupráci se státem. OOS tak mohou vypomáhat zejména v oblasti zpracovávání expertíz, poradenství a substituovat některé služby, které se státu nevyplácí poskytovat. Způsob spolupráce může být různorodý, od vytváření korporací mezi formálními OOS a státem, po model programové spolupráce (Potůček, 2005). V oblasti inkluzivního vzdělávání je v současnosti spolupráce mezi organizacemi občanského sektoru a státem velmi běžný a využívaný způsob. OOS dodává know-how, které má být podpůrným materiálem při zavádění nových kroků.

Nelze však opomenout, že mnohé organizace občanské společnosti jsou dnes transnárodního charakteru, a jsou napojeny na celoevropskou nebo celosvětovou síť, tak aby se svými partnerskými organizacemi cíleně spolupracovaly. Spolupráce je nastolena rovněž s mezinárodními organizacemi jako je např. UNESCO či Světová banka, které mají již od svého vzniku zakotveno, že k prosazování univerzálních práv mají být přizvány advokační skupiny, mezivládní organizace a místní komunity. Protože se univerzální lidská práva ve společnosti značně zpopularizovala, rostou také příležitosti pro transnárodní OOS. Ty se v mnohém podílí i při prosazování inkluzivní politiky (Thiel, 2014).

3.2. Příklady českých OOS působících v oblasti sociální inkluze

V souvislosti s výše uvedenými koncepty působení OOS se v oblasti zavádění sociální inkluze v ČR setkáme zejména se dvěma formami. Zatímco v první etapě advokační OOS svým aktivismem zejména upozornily na existující problém a postavily se na stranu poškozených, čímž se tak často ocitly v opozici vůči státu, ve druhé části se (v některých případech stejné) OOS rozhodly nastolit určitou formu spolupráce se státem nebo s organizacemi, které stát zřídil za účelem úspěšného zavedení sociální inkluze, tak aby se společně přenesly přes existující překážky. Vedle toho se rovněž snaží objektivně informovat širší veřejnost o problematice inkluzivního školství a v této oblasti ji vzdělávat.

3.2.1 Advokační role OOS

Na počátku všeho stála stížnost 18 občanů romského původu z Ostravska z roku 1999, které zastupovalo Evropské středisko pro práva Romů z Budapešti (ERRC). Ti zahájili soudní spor proti České republice, která jim odpírala právo na vzdělání, tedy jedno ze základních

lidských práv, a roku 2007 spor vyhráli. (Věc D. H. a ostatní proti ČR, stížnost č. 57325/00, 2007). Tento počín byl jakýmsi aktivismem z řad občanů, kteří se přitom opřeli o odbornost OOS.

Advokační neziskovou organizací, která se již od počátku svého založení roku 2000 snažila hájit práva vyloučených dětí, je brněnská Liga lidských práv (dále jen LLP). Obrátilo se na ni několik rodičů, kteří nebyli spokojeni s odsunutím svých dětí do speciální školy. LLP ale především stojí za projektem Férová škola, který od roku 2005 udílí základním školám certifikát na základě splněných podmínek sociální inkluze. V současnosti je do projektu zapojeno přes 30 škol z celé republiky. Na svých webových stránkách má organizace vypracované podpůrné materiály pro ředitele a učitele ZŠ, aby mohli konkrétní případy poruch lépe pochopit a s žáky ve třídách lépe pracovat. (dostupné z <http://llp.cz/temata/prava-deti/ferova-skola/> dne 25. 9. 2016). Mnou vybrané škole byl tento certifikát udělen. Během výzkumu jsem se proto činností LLP zabývala podrobněji (dostupné z <http://www.ferovaskola.cz/ferovych-skolach/> dne 26. 12. 2016).

Také nadnárodní Nadace Open Society Fund se od roku 2011 podílí na projektech týkajících se včasné péče pro děti a rodiče ze sociálně vyloučených lokalit. V roce 2012 organizovala OSF putovní výstavu s fotkami mladých Romů, kteří zažalovali český stát u Evropského soudu za rasovou diskriminaci. Členové nadace se rovněž aktivně podíleli na přípravě novely školského zákona a s partnery v poslanecké sněmovně vedli debaty kolem kulatého stolu. Pro poslance a politiky organizovali návštěvy inkluzivních škol. Vedle toho podporuje nadace přímo školy, buď finančně nebo metodikou či morálně. Vytvořila rovněž iniciativu Liga komunitních škol. V každém kraji chtějí vytvořit alespoň jednu modelovou inkluzivní školu, která bude příkladem pro ostatní. Snaží se však také zapojit rodiče znevýhodněných dětí ve svých centrech i ve školách zejména přes alianci Rodiče za inkluzi. Tato platforma funguje od roku 2014 a komunikuje o problematice dovnitř i ven, např. pořádá semináře a školení (dostupné na <http://osf.cz/co-delame/vzdelavani-deti-a-mladych-lidi/> dne 25. 9. 2016).

Od roku 1996 působí také pražská o.p.s. Nová škola, jež realizuje projekty v oblasti celé ČR, která stála u zrodu zavádění romských asistentů pedagogů do škol a rovněž poskytují doučování pro žáky, síť čtenářských klubů. Poskytují také vzdělávání pro asistenty pedagogů ve svých kurzech a pomoc školám formou zvyšování kvalifikace.

3.2.2. Korporativistický model

Druhým důležitým aspektem českých OOS je spolupráce se státem. Jak již bylo řečeno, při bližším pohledu zjistíme, že jde o téměř stejné organizace, které zpočátku hájily práva postižených skupin. Jejich úloha ale během celého procesu vykristalizovala do nové formy. Spolupráci navázaly buď s ministerstvem školství, nebo s dekoncentrovanými úřady státu, s nimiž pak vytvářejí analýzy a metodiku pro školy. Mezi tyto instituce patří např. Ústav pro vzdělávání, pedagogické fakulty apod.

Příkladem, kdy expresivní činnost neziskové organizace slouží k podpoře zavádění státních opatření je působení o. p. s. Člověk v tísni, která se svými projekty snaží nejen vzdělávat veřejnost v oblasti sociální inkluze, ale také vytváří metodiku a analýzy, z nichž mohou čerpat školy i MŠMT. Terénní programy vytvářejí již od roku 1999. Od roku 2006 poskytují rovněž Programy sociální integrace. Existují také předškolní kluby, kluby matek a doučovací

programy pro znevýhodněné děti, které lze nalézt v devíti regionech ČR a pokrývají 60 měst (dostupné online na <https://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace> dne 9. 10. 2016). Roku 2013 vypracovali odborníci z o.p.s. Člověk v tísni spolu s akademiky z Univerzity Palackého v Olomouci analýzu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nasbíraná kvantitativní data vycházela ze školské matriky a měla zmapovat oblast základního vzdělávání a zpřehlednit tuto problematiku za účelem snazšího zavedení sociální inkluze do škol. V dalším projektu ze stejného roku spolupracovala organizace s pěti pražskými základními školami. Cílem bylo zejména zaměřit se na sociálně znevýhodněné děti (často romské). V rámci projektu také vznikly kluby matek a kluby pro školní děti a byla vytvořena metodika na evaluaci úspěšnosti doučování dětí (Člověk v tísni, 2013).

Od roku 2010 funguje o.p.s. EDUin, který si dal za úkol zejména informovat širší veřejnost, aby ji poskytla systematický a srozumitelný přehled o veškerých změnách ve vzdělávání a v oblasti českého školství. Organizace cílí na širší veřejnost z toho důvodu, že vnímá, že není od odborné veřejnosti a tvůrců změn informovaná v dostatečné míře. Inkluze je jedním z mnoha témat, o nichž informují. EDUin realizuje různé semináře a přednášky, působí v médiích a na internetu prostřednictvím pravidelně vydávaných tiskových zpráv. Zároveň pomáhá v různých projektech učitelům lépe učit. Na svém portálu vede tzv. mapu aktivních škol, které se zaměřují na různé typy programů, což může být výhodné pro rodiče, kteří se rozhodují, do jaké školy své děti zapsat (dostupné online: <http://www.eduin.cz/proc-eduin/> dne 26. 2. 2017).

Organizace neziskového sektoru se sdružují do aliance za účelem snazšího dosažení svých cílů. Jedním z příkladů je členství mnohých z nich v České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání. ČOSIV je jakousi platformou, která rozvíjí kontakty s orgány státní správy, neziskovými organizacemi, akademickou obcí a dalšími odborníky. Vydává publikace a zároveň pořádá odborné konference a přednášky např. ve spolupráci s pedagogickými univerzitami (dostupné online na <http://www.cosiv.cz/o-nas-2/> dne 3. 12. 2016).

4. PODOBY ORGANIZAČNÍ KULTURY ŠKOLY

Podíváme-li se na pojem kultury obecněji, zjistíme, že je velmi mnohoznačný a existuje řada přístupů. V širším pojetí zahrnuje materiální a duchovní výtvořiny lidí. V užším pojetí, kterého využívá např. kulturní antropologie, je kultura vztahována zejména k projevům a chování lidí. V tom případě kulturu vnímáme jako souhrn zvyklostí, symbolů, komunikačních norem či sdíleného hodnotového systému (Murphy, 1999). Během výzkumu jsem si všimla zejména tohoto aspektu.

Vzhledem k tomu, že jsem se snažila zachytit kulturní prostředí konkrétní organizace školy, využívám při svém výzkumu rovněž teorie organizační kultury E. Scheina. Také v jeho pojetí není kultura vnímána jen skrze materiální artefakty, ale lze ji vypořádat v chování a myšlení všech členů určité organizace (Schein et Lukášová, 2010). Existují dva odlišné přístupy, jak organizační kulturu zkoumat. V mém případě jsem nestudovala organizační kulturu tak, abych ji zachytila jako jednu z proměnných se všemi kauzálními vztahy, ale naopak mně zajímal žitý svět praktik, zkušeností a významů (Šmídová et Havrdová, 2011).

Protože kultura prostupuje všemi aspekty školy, lze ji nalézt nejen v podobě formální komunikace, ale i v běžných neformálních interakcích (Deal, Peterson, 2009). Určitý typ kultury na škole bude tudíž existovat i bez záměrné angažovanosti aktérů. Společným úsilím se však zaměstnanci a žáci mohou pokusit vytvořit prostředí, které kladně ovlivní podobu a výsledky školy, tak aby to bylo příznivější pro inkluzivní vzdělávání. Existuje řada studií, které potvrzují, že správně nastavené kulturní normy a hodnoty významně korelují s dobrými výsledky studentů a s úspěšností školy (Deal, Peterson, 2009).

4.1. Jak vést inkluzivní školu

Fungující organizace je často spojována s typem vedení, které je distribuováno mezi více osob, a jednotlivé úkoly jsou delegovány na více zaměstnanců. Naopak autokratickému přístupu vedení školy je dnes přisuzována větší míra neúspěchu. Učitelé škol musejí mít pocit, že se podílejí na rozhodovacím procesu a plánují vše společně (Deal, Peterson, 2009). Mezi normy, které mají vliv na úspěšnost školy, patří sdílené poslání a loajalita ke škole, budování sociální důvěry mezi zaměstnanci a žáky a dobrý vztah k místní komunitě (Bulant, 2012). Podle Bartoňové a Vítkové by mělo dále být součástí inkluzivní školy tzv. kurikulum, tj. vize a řízení školy, které se může týkat obsahu učiva, metod či vzdělávacích cílů (2016). Naopak na vedení školy nepříznivě působí neustálé zavádění novinek, nejasné instrukce pro pracovníky škol a nárůst administrativních povinností (Bartoňová, Vítková, 2016). Důležitou oblastí je také přístup k inovacím. Školy, které se k nim staví kladně a oslavují i malé úspěchy mají výhodnější postavení (Deal, Peterson, 2009).

4.2. Přístup k žákům v inkluzivní škole

Bartoňová a Vítková hovoří v souvislosti se vzděláváním v ČR o kontradikci mezi tradiční a novou inkluzivní školou. V tradiční škole hrálo důležitou roli hodnocení a motiv výkonu, kdy se žák snažil dosáhnout co nejlepších výsledků a vyhnout se neúspěchu. Tento typ instituce se rovněž snažil eliminovat různorodost všech účastníků (2016).

V inkluzivní škole však panuje potřeba blízkosti a sociální rozvoj žáka, různorodost se nestírá, ale naopak je vítána, protože se škola snaží začlenit žáky s postižením, sociálně znevýhodněné i děti z různých etnik (Bartoňová, Vítková, 2016). Systém by měl být transparentní a děti by měly cítit, že zadané úkoly jsou proveditelné, měly by mít důvěru ve vlastní schopnosti a zároveň dostávat zpětnou vazbu za svůj výkon. Žáci by měli mít pocit, že se mohou ke všemu vyjádřit a že mohou o věcech spolurozhodovat. Zatímco v tradičních školách se od žáků očekávalo pouze sedět tiše v lavicích a na vyžádání se hlásit, v inkluzivní kultuře je důležité, aby školy přijímaly demokratický proces do denních rutin (Bartoňová, Vítková, 2016). Žáci by se měli podílet na rozhodování a přijmout určitou zodpovědnost namísto represivního systému, který byl upřednostňován v tradičních školách. K dalšímu rozvoji školy dochází zejména v případě, že organizace podporuje týmovou spolupráci a kreativitu, zapojí-li každého podle jeho možností a potřeb a klade důraz na vztahy a sociální interakci (Ruairc, Ottesen, Precey, 2013). Co se týče hodnocení, mělo by být autentické a mnohoúrovňové, stejně jako dávání instrukcí. Školy by neměly rovněž zapomínat na

uspořádání prostoru třídy, tak aby vyhovovalo všem (dostupné online na <http://www.wholeschooling.net/Journal of Whole Schooling/IJWSIndex.html>, dne 30. 10. 2016).

Spolupráce a interakce by měla fungovat i mezi pedagogy. Speciální pedagogové a učitelé musí spolupracovat a partnerství nemá existovat pouze na úrovni pedagogického sboru, ale také mezi externími stranami. Jednou ze stran je také místní komunita, která může při začleňování žáků se speciálními potřebami do běžné školy napomoci (Sharma, 2016).

5. SPOLUPRÁCE RODIČŮ A ŠKOLY

Důležitým aspektem v kultuře inkluzivní školy jsou týmová práce a sociální interakce mezi rodiči a partnery školy. Mezi rodiči a školou by měla existovat vzájemná důvěra (Sharma, 2016). Spolupráce rodičů a školy je vítaným aspektem, který povede u dětí k lepším výsledkům (Bartoňová, Vítová, 2016). Naopak neochota spolupracovat s rodiči a externími subjekty je vnímána negativně. Proto jsem se snažila během výzkumu zaměřit i na tento aspekt.

5.1. Formální komunikace rodičů se školou

Za nejběžnější formu komunikace a navázání spolupráce mezi rodiči a pedagogy se považuje setkávání na třídních schůzkách. Tento postup byl využíván na tradiční škole a stejně tak existuje i na školách inkluzivních. V procedurách inkluzivní školy je však kladen větší důraz na citlivý přístup v komunikaci pedagogů s rodiči. Obzvláště pokud se jedná o prostředí, které je odlišné od prostředí většinové populace, mohlo by dojít k nepochopení odlišností, což by mohlo budoucí spolupráci značně zkomplikovat (Petroni, 2016).

S rodiči inkluzivních dětí se pedagogové mohou setkávat i mimo rodičovské schůzky, aby např. probrali konkrétní studijní plán a vyřešili další postup. V tom případě je kromě citlivého přístupu ze strany pedagogů nutné nastolit jakousi rovnováhu, protože přesila ze strany odborných pracovníků školy proti menšině zastoupené rodiči může rodiče od spolupráce odradit. Zpráva z šetření na školách z roku 2012 z Centra podpory inkluzivního vzdělávání (dále CPIV) uvedla, že právě to někdy rodiče automaticky vedlo do defenzivy. Odborníci by se tedy vždy měli snažit o partnerství a rovnocenný vztah, aby rodiče nezastrašili (Bulant, 2012).

Vedení školy a jeho pracovníci si musejí být vědomi toho, že kultura není pouhým cílem, ale nekonečným procesem, kdy všichni aktéři společně vyvíjejí úsilí proti útlakům a proti jakékoli marginalizaci (Muthukrishna, 2011). Inkluzivní praktiky v rámci kultury jsou procesem neustálé osobní a kolektivní reflexe, neustálého vyjednávání (McMaster, 2015).

5.2. Neformální setkávání

V případě komunikace mezi školou a rodiči se však nejedná pouze o osobní setkání rodičů a učitelů na formální bázi. Další z možností jsou aktivity, které školy organizují, aby se zde setkali rodiče mezi sebou, blíže se seznámili s pedagogy a společně se odreagovali. Školy by měly být otevřeným prostorem, kde se budou všichni setkávat a tentokrát neřešit nic zásadního jako je prospěch dítěte, ale v uvolněné atmosféře budovat společně vztahy. Toho

může škola dosáhnout pořádáním celé řady aktivit, kam budou rodiče přizváni jako např. pořádání besídek, dnů otevřených dveří, sportovních dnů apod. (Bulant, 2012).

Ve zprávě z CPIV si výzkumníci všimli, že velkou roli při vytváření vřelé komunikace mezi rodiči a školou hraje také velikost školy. V menších školách, které nemusejí být nutně pouze v malých městech a často nesou přízvisko školy rodinného typu, existují užší vazby mezi učitelem a žákem. Oproti tomu ve velkých institucích nebývá pozice vedoucí ke komunikaci a práci s rodiči tolik výhodná. Jejich třídy jsou přeplněné, což pro inkluzivního žáka znamená těžší postavení (Bulant, 2012).

5. 3. Vliv rodičovské angažovanosti na rozvoj dítěte

Přístup rodičů k dětem je považován za významný faktor, který ovlivňuje aktivitu dětí ve škole. Pokud se rodiče angažují a zajímají se o školní výsledky a prospěch svých dětí, je to pro jejich děti výhodnější nastavení. Existují snahy vytvořit metodu, jak rodičovské zapojení měřit.

Americký teoretik Hoover-Dempsey vytvořil model se sadou determinantů za účelem měřit rodičovskou angažovanost. Je nutno dodat, že nejvíce se zatím využívá na americké střední třídě a bez pečlivého uvážení ho automaticky nelze beze změn přijímat v jiných zemích, protože zde mohou hrát roli také jiné faktory. Mezi determinanty patří smysl pro zodpovědnost, která je bude motivovat pomoci svým dětem se školou. Dále, jsou-li schopni efektivně tuto pomoc doručit. Třetím determinantem je to, jestli rodiče mají časovou kapacitu a dostatečné znalosti a dovednosti, aby byli schopni se školou spolupracovat a dětem pomoci a v neposlední řadě zde hraje roli také kladný přístup ze strany učitelů (Holloway, Yamamoto, 2008).

Na základě těchto teorií jsem postupovala během výzkumu, kdy se výše uvedené konceptualizace staly mými východisky v průběhu celého výzkumu.

Empirická část

6. METODOLOGIE VÝZKUMU

Téma sociální inkluze ve vzdělávání jsem si zvolila proto, že tuto problematiku považuji v současnosti za velice aktuální. Zároveň se domnívám, že jde o oblast, která u dotčené veřejnosti vzbuzuje značný rozruch, což ve mně vyvolalo řadu otázek. V nemalé míře jsem se setkala s negativním postojem, který mě překvapil, a tudíž jsem měla potřebu najít nějaké ucelenější odpovědi.

Jsem si vědoma skutečnosti, že na tuto problematiku lze nazírat z mnoha perspektiv. Z hlediska mého studijního oboru by bylo tedy například možné zkoumat postoj rodičů inkluzivních dětí nebo naopak postoj odpůrců inkluzivního vzdělávání. Já si však vybrala instituci školy, protože se domnívám, že právě škola spolu s učitelem sehrává v inkluzivním vzdělávání klíčovou roli. Zároveň mě zajímalo, jaké faktory, mohou přispívat k jejímu

fungování. Vybrala jsem si proto konkrétní základní školu, kde jsem zkoumala, jakým způsobem zde dosud sociální inkluze funguje. Následně jsem popsala a dále interpretovala faktory, které k tomu přispěly. Výběr školy proběhl podle předem stanovených kritérií.

Na školu jsem pohlížela jako případ zasazený do určitého prostředí a závislý na činitelích, jež ovlivňují její existenci a fungování, nikoli jako na uzavřenou organizaci, odtrženou od vnějšího prostředí. Chtěla jsem uceleně zachytit koexistenci školy ve vnějším prostředí, které ji obklopuje a vlivy, které ji přímo i nepřímo formují. Zajímalo mě, jak škola dokáže vytvářet spolupráci s rodiči a s místní komunitou, jak ji ovlivňuje spolupráce s LLP, nebo jak vnímá nastavené podmínky ze strany orgánů veřejné správy a samosprávy. Přestože typ kvalitativního výzkumu příliš nenahrává vytváření objektivních závěrů a zobecnitelných výsledků (Disman, 1993), doufala jsem, že výsledky alespoň nějakým způsobem napomůžou do problematiky sociální inkluze ve vzdělávání přinést další pohledy.

6.1. Strategie výzkumu a výzkumný design

Vzhledem k tomu, že jsem v mém výzkumu nechtěla využít žádných statistických metod či jiných způsobů kvantifikace (Glaser, Corbinová, 1989 et Hendl, 2005) byla pro mě výhodnější kvalitativní strategie. Ta se zakládá na nenumerativním přístupu, kdy má badatel k dispozici velké množství dat od malého počtu jedinců. Flick uvádí, že „*výsledkem výzkumu po analýze těchto dat může být buď vytvoření nové hypotézy, nebo dojde k vytvoření nových pohledů a porozumění, který mohou k vytvoření nové teorie přispět, případně dále rozvinout empiricky zakotvenou teorii* (2014)“. Zajímaly mě pohledy a perspektivy účelově vybraného, omezeného vzorku aktérů, kteří se vztahovali k organizaci školy, tak aby to mělo význam pro zodpovězení výzkumných otázek. Mým cílem nebylo pouze zastoupený jev popsat, ale rovněž ho vysvětlit, případně zachytit procesy a vztahy, které mezi zkoumaným fenoménem existují. Mou snahou bylo z nashromážděných dat vytvořit podrobný a hluboký pohled na daný fenomén (Hendl, 2005: 104).

Protože bylo mým úmyslem popsat fungování společenského jevu v prostředí konkrétní školy, kde se přirozeně vyskytuje, zvolila jsem si design případové studie (Yin, 2009). Výhodou tohoto typu designu je, že lze s pomocí jejích metod zkoumat sociální inkluzi v celé její hloubce a porozumět kontextu a procesům, které se k ní vážou. Podle Flyvberga je případová studie výhodnou volbou, v případě, že chceme zjistit, co daný jev způsobuje a spojit příčiny daného jevu s výsledky. Dalším benefitem tohoto designu má být i vysoká validita. Naopak slabinou případové studie mohou být sklony výzkumníka, přehánět nebo podceňovat souvislosti, k čemuž může dojít zejména, když výzkumník danému jevu dostatečně nerozumí (Flyvberg, 2011).

Hledala jsem odpovědi zejména na otázky typu „jak“ a proto jsem si zvolila typ explanatorního výzkumu, do nějž lze případovou studii zařadit (Yin, 2009). K případové studii existují dva různé přístupy. Zatímco Yin vychází spíše z pojetí vědeckého realismu a pracuje rovněž s kvantitativními daty, Stake se na případ dívá z konstruktivistického a interpretativního hlediska a usiluje o holistické pojetí reality, když chce interpretovat různé pohledy účastníků (Hendl, 2005). Vzhledem k tomu, že jsem pracovala pouze s kvalitativními

daty a interpretovala jsem pohledy a přístupy vybraných respondentů, domnívám se, že jsem využila spíše Stakův přístup.

Stake definuje případovou studii jako „úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě se svou vlastní identitou. Případ jsem tak vnímala jen jako prostředek, který mě měl dovést k cíli, tedy k porozumění daného jevu (Stake, 1995 et Hendl, 2005). Stake dále uvádí, že úkolem výzkumu není odhalit realitu, ale konstruovat jasnější realitu díky jasnějšímu popisu a interpretaci (Hendl, 2005).

6. 2. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Na samém počátku jsem se nejprve zamyslela nad obecnými cíli výzkumu. Maxwell v této souvislosti hovoří o cílech intelektuálního, praktického a osobního charakteru přičemž zmiňuje, že lze často zvolit více cílů najednou (Maxwell, 2005 et Šváříček, Šed'ová, 2014). Bylo tomu tak i v mém případě. Chtěla jsem, aby tento výzkum alespoň trochu přispěl k rozšíření odborného poznání v oblasti inkluzivního vzdělávání na školách a tyto poznatky pak mohly být např. využity při dalších výzkumech podobného charakteru. Zároveň mě tato oblast zajímala osobně.

V teoretickém zakotvení problematiky sociální inkluze jsem se zaměřila na empirické výzkumy, které daný fenomén reprezentovaly, na teoretickou literaturu a odborné publikace týkající se tématu, které vyšly z OOS nebo nadnárodních organizací (Flick, 2006). Na základě nastudované literatury jsem dospěla k formulaci následující hlavní výzkumné otázky (Šváříček, Šed'ová, 2014):

„Jaké faktory pozitivně přispívají k fungování sociální inkluze na školách?“

Abych dokázala tuto obecnou otázku zodpovědět, vytyčila jsem si tři základní okruhy, které vyplynuly z teoretického kontextu a zároveň by byly relevantní k mému studijnímu oboru. Jsem si vědoma toho, že na inkluzi se obvykle pohlíží z pedagogického hlediska, což nebylo mým záměrem, a proto se zde například pouze velmi povrchně dotýkám oblasti výukových metod.

Na základě nastudovaných oblastí jsem vytvořila podotázky, které mi měly umožnit výzkum zrealizovat a zároveň by vedly k zodpovězení otázky hlavní. Tyto okruhy se posléze staly východiskem pro další části práce. Snažila jsem tyto okruhy zahrnout v praktické části, při vytváření předběžných okruhů otázek do hloubkových rozhovorů a byly reflektovány také v analýze dat a v závěrečné kapitole.

První oblast se týkala toho, jakým způsobem může školám k lepšímu fungování sociální inkluze napomoci občanská společnost. V souvislosti s tím mě zajímaly organizace občanské společnosti, které v této problematice působí. Proto jsem vytvořila tyto podotázky:

„Jakým způsobem spolupracuje škola s OOS v souvislosti se sociální inkluzí ve vzdělávání? Jaký typ pomoci ze strany OOS je prospěšný k fungování sociální inkluze na školách?“

Zatímco v teoretické části jsem činnost organizací obecně popsala, v praktické části jsem zkoumala konkrétní OOS s advokační a expresivní rolí, která se vztahovala k mému případu.

Dalším okruhem, byla organizační kultura, která se na škole vyskytuje. Dle teoretického východiska se zdál být pro fungování sociální inkluze výhodnější určitý typ kultury, který jsem chtěla blíže zkoumat a analyzovat. Podotázka zněla:

„Jak přispívá kultura školy k fungování sociální inkluze ve školách? Který typ kulturního prostředí je výhodnější. A proč tomu tak je?“

Zjišťovala jsem, jaké prostředí panuje na této škole. Zajímalo mě rovněž, jak škola vystupuje navenek, ať vůči rodičům nebo vůči komunitě, do níž spadá. Dále jsem chtěla zjistit jak aktéři, kteří se k případu vztahují, vnímají a interpretují kulturu a prostředí této školy.

Důležitou oblastí v instituci školy je rovněž navázání komunikace a spolupráce s externími stranami, mezi něž lze zahrnout především rodiče, místní komunitu a obec, popř. státní orgány veřejné správy a samosprávy. Přestože jsem původně uvažovala pouze o orientaci na vztahy mezi pracovníky školy a rodiči, při sběru dat jsem narazila i na další strany, které jsou v souvislosti s existencí školy podstatné, a to jsem se rozhodla zahrnout do analýzy. Na základě toho vyzvaly následující otázky:

„Jakým způsobem si škola buduje vztahy se svými partnery? Jaké formy spolupráce jsou pro rozvoj školy a pro fungování sociální inkluze výhodné?“

Zajímalo mě, proč jsou pro školu dobré vztahy prospěšné. Dále to, jak škola tyto vztahy vytváří a udržuje a jakým způsobem z toho může vytěžit. Chtěla jsem také, aby byla reflektována nejen perspektiva pracovníků školy, ale rovněž rodičů dětí a odborné expertní OOS.

Po vytvoření otázek jsem se snažila výzkum zrealizovat na základě správně zvoleného případu, kde na vybraném vzorku dokážu faktory nalézt, popsat a interpretovat, tak aby došlo k zodpovězení výzkumných otázek. Bylo nutné nalézt školu, která má se sociální inkluzí zkušenosti, což jsem chtěla podepřít prokazatelným hodnocením, které pocházelo z věrohodného a uznávaného zdroje.

6.3. Volba případu a výzkumného vzorku

U případové studie hraje důležitou roli správný výběr případu. Bylo tedy nutné, aby případ korespondoval s výzkumnou otázkou a daný jev zde byl skutečně zastoupen. Vzhledem k tomu, že mě zajímaly faktory, které pozitivně přispívají k fungování sociální inkluze na školách, hledala jsem školu, která by tato kritéria splňovala a měla s fungováním sociální inkluze bohaté zkušenosti. Chtěla jsem nalézt extrémní typ případu, kde se dle zjištěných kritérií sledovaný fenomén projevuje v maximální míře (Šváříček, Šedřová, 2014). Ke kritériím výběru jsem dospěla následujícími způsoby.

Na portálu o.p.s. EDUIN, která se zabývá vzděláváním, jsem našla databázi s interaktivní mapou aktivních škol, rozdělenou do různých kategorií. Jednou z nich byl i rovný přístup škol ke vzdělávání, s registrováním škol vlastníci certifikát Férové školy udělovaných organizací Ligy lidských práv (dostupné online: <http://www.eduin.cz/mapa-aktivnich-skol/> dne 11.2.2017). Udělený certifikát

jsem shledala za podstatný ukazatel, který mi pomůže nalézt vhodnou školu, kde mají se sociální inkluzí dlouhodobější zkušenosti, a která s ní umí pracovat. Dalším indikátorem, který sehrál při výběru školy určitou roli, byla poloha školy. Chtěla jsem, aby se škola nacházela mimo Prahu, popř. někde v mém okolí. Žiji v malém městě ve Středočeském kraji a zajímalo mě, jakým způsobem se s problematikou sociální inkluze vypořádávají mimopražské školy. Myslím si také, že o pražských školách již vzniklo dost vysokoškolských prací podobného typu. Zaujalo mě rovněž, že se jedná o relativně malou školu venkovského typu, protože již v teoretickém zakotvení jsem našla teorii opírající se o data, která mluvila ve prospěch fungování sociální inkluze v prostředí malých škol (Bulant, 2012).

Mnou vybranou školu zde nazývám pseudonymem ZŠ Hvězda. Se školou jsem navázala kontakt již několik měsíců před provedením výzkumu, kdy jsem se osobně setkala s ředitelkou, která byla velmi vstřícná a přislíbila spolupráci. Během tohoto sezení jsem však zjistila, že certifikát Férové školy již této škole vypršel. Avšak vzhledem k tomu, že důvodem toho byl spíše nedostatek času ze strany pracovníků Ligy lidských práv, nikoli pochybení ze strany školy, nic nebránilo tomu, abych zde ve výzkumu pokračovala.

V kvalitativním výzkumu je vzorek vybírán zejména z aktérů popř. ze situací. Extrakty z nasbíraných dat jsou následně interpretovány jako výsledky prezentovaných vzorků (Flick, 2006). Bylo tomu tak i v mém případě, kdy aktéry spojoval mnou vybraný případ. Vzorek byl sice zkonstruován náhodně, ale s předem stanoveným cílem nalézt odpověď na mnou položené výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu mělo být hlubší porozumění fenoménu sociální inkluze, chtěla jsem zkoumat různé dimenze, abych mohla popsat a vysvětlit rozličné zkušenosti aktérů a to, jak si své zkušenosti interpretují (Disman, 1993). Rozhodla jsem se tudíž neučinít rozhovory pouze s pedagogickými pracovníky školy, ale vzorek rozšířit o rodiče dětí z této školy a o perspektivu pracovníka NNO, která se touto problematikou zabývá.

Přestože se v designu případové studie občas využívá kompletního sběru, což znamená, že do vzorku jsou zahrnuty všechny dostupné případy (Flick, 2006), v mém případě k tomu nedošlo. Postupovala jsem v souladu s graduálním sběrem dat (Šváříček, Šedřová, 2014), kdy jsem nejprve provedla hloubkové rozhovory s pracovníky školy a teprve posléze následovala se sběrem dat od dalších aktérů.

Náhodný vzorek byl vytvářen převážně metodou sněhové koule (Miovski, 2006, et Šváříček, Šedřová, 2014). Rozhovory s pedagogy jsem s ohledem na jejich časové vytížení a omezený přístup do školy provedla během jednoho dne. Mým záměrem nebylo získat data pro výzkum pedagogického rázu, a v otázkách jsem vycházela zejména z okruhů, které vyvstaly na základě teoretického kontextu. Poté následoval rozhovor s pracovnící Ligy lidských práv v Brně, kterou jsem si účelově vybrala s ohledem na provázání s případem. V poslední fázi jsem postupně prováděla hloubkové rozhovory s rodiči dětí této školy, kteří byli vybíráni účelově podle toho, jestli jejich děti disponují nějakým znevýhodněním. Na rodiče jsem získala kontakt o ředitelky školy. Při výběru rodičů bylo pro mě rozhodujícím kritériem, aby pocházeli buď ze skupiny inkluzivních dětí, nebo aby šlo o rodiče, jejichž děti z nějakého důvodu přestoupily z jiné školy, což mohlo souviset s určitým typem kultury, který dětem nevyhovoval. Díky znalosti terénu ředitelky školy, která předem vytipovala respondenty ochotné spolupracovat, jsem získala kontakty na rodiče, které tyto parametry splňovali. Na základě svých zkušeností ředitelka usoudila, že zejména s rodiči sociálně znevýhodněných

děti, bude těžké navázat spolupráci. Z toho důvodu nejsou ve vzorku vůbec zastoupeni, přestože jich je na škole celá řada.

Data jsem postupně otevřeně okódovala, abych získala základní představu o tom, co data vypovídají a pokračovala ve sběru. Vzorkování jsem ukončila poté, co jsem dosáhla nasycenosti a data již nevypovídala o nových poznatcích (Strauss, Corbinová, 1999).

6.4. Metody sběru a analýzy dat

S ohledem na typ a design výzkumu, jsem dospěla k závěru, že bude vhodné, když si jako metodu pro sběr dat zvolím hloubkové rozhovory. Protože jsem chtěla zachytit perspektivu aktérů ze tří různých skupin, jež spojoval případ jedné konkrétní školy, připravila jsem okruhy otázek pro tři různé rozhovory, abych je přizpůsobila odlišnému kontextu. Stále jsem však brala ohled na výzkumné otázky. Ze skupiny pedagogů a rodičů jsem získala pět rozhovorů, což jsem doplnila o jeden rozhovor s pracovnící OOS. Terénní pozorování proběhlo jen v malé míře, když jsem byla ve škole, a bylo spíše doplňujícím pohledem (Švaříček, Šedřová, 2014).

Hloubkové rozhovory jsem prováděla na základě verbální techniky polostrukturovaných rozhovorů, jejichž cílem bylo zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě. Prostřednictvím rozhovoru jsme se snažila získat výpovědi aktérů, jež spojuje téma sociální inkluze na mnou vybrané škole, abych tak tento jev co nejvíce pochopila a mohla ho interpretovat (Švaříček, Šedřová, 2014). Připravila jsem si základní okruh otevřených otázek, přičemž jsem usilovala o to, aby otázky nebyly sugestivní a nekonkrétní (Švaříček, Šedřová, 2014). Během rozhovoru jsem se souhlasem aktérů vše zaznamenala na diktafon. Na papír jsem si poznamenala základní údaje respondentů, které jsem považovala za podstatné, což se u jednotlivých skupin mírně lišilo. Dospěla jsem k závěru, že v případě tohoto výzkumu není věk důležitým kritériem pro výběr respondentů, a proto ho neuvádím. Orientační okruhy otázek pro polostrukturované rozhovory jsou uvedeny v příloze. Často jsem je však musela přizpůsobovat konkrétní situaci, např. podle toho, o jakého pracovníka školy se jednalo nebo podle toho o jaké zkušenosti rodič začal hovořit.

Prvním místem sběru dat bylo prostředí školy, kam jsem vstupovala jako cizinec s prozrazenou identitou a zároveň jsem se stala zúčastněným pozorovatelem (Švaříček, Šedřová, 2014). Vzhledem k tomu, že jsem zde nikoho neznala, a ve své pozici jsem si sama nemohla zcela volně rozhovory domlout, mým zprostředkovatelem se stala ředitelka školy, která mi nejen umožnila vstup do tohoto prostředí, ale vytipovala vhodné respondenty. Vzhledem k využití zprostředkovatele, jsem si vědoma určité míry subjektivity, která se k tomuto výběru váže. Volba s kým rozhovor vést však nebyla předem naplánována. Došlo k tomu spíše spontánně až ve dne, kdy jsem do školy přijela rozhovory provést. Hlavním kritériem výběru respondentů byly zkušenosti pedagogů a jejich délka působení na škole. Avšak roli zde hrály i jejich časové možnosti a čas rozhovor provést. Domnívám se však, že by to nemělo vést ke snížení validity výzkumu. Do vzorku se podařilo získat zkušené pedagogy prvního i druhého stupně. Data jsem získala rovněž od ředitelky školy a její zástupkyně. Rozhovory trvaly v rozmezí 45 a 50 minut. V porovnání s rozhovory s rodiči musím kriticky přiznat, že na kvalitě rozhovorů je znát, že se odehrávají v pracovním

prostředí, a že se mi nepodařilo nastolit tak uvolněnou atmosféru, jakou bych si představovala. Zároveň jsem po uskutečnění rozhovorů s rodiči zjistila, že učitelé nereflektovali na problémy, které se na škole odehrávaly v souvislosti se šikanou způsobenou romským chlapcem z druhého stupně, a teprve později jsem odhalovala jen drobné náznaky, které s tímto tématem mohly souviset.

Po prvním sběru dat jsem začala rozhovory přepisovat. Po přepsání jsem se snažila zaměřit na to, jestli jsou zde data, která budu moci využít při analýze. Vzhledem k tomu, že se mi podařilo získat různé typy pracovníků školy, zjistila jsem, že mám několik různých pohledů na danou problematiku, což bylo pro mě výhodné. Teprve po první fázi sběru dat jsem provedla rozhovor s pracovnící Ligy lidských práv se sídlem v Brně, která mi poskytla podrobnosti k získávání certifikátu, ale velice přínosné byly i její zkušenosti s dalšími subjekty, což mi umožnilo lépe porozumět souvislostem. V poslední fázi jsem začala postupně provádět rozhovory s rodiči dětí, na které jsem dostala kontakt od ředitelky školy. S každým z rodičů jsem se sešla zvlášť na různých místech a rozhovory trvaly mezi 60 až 90 minuty.

Výsledkem nasbíraných dat bylo velké množství nestrukturovaného materiálu. Přepsané rozhovory jsem pozvolna otevřeně kódovala podle významu, s využitím metody papír a tužka. Na základě sémantických vztahů jsem kódy spojila do deskriptivních kategorií dle logiky. Pro vytvoření kategorií jsem využila techniky vyložení karet, kdy jsem se snažila kódy uspořádat do určité významové linky, na jejímž základě jsem potom sestavila text (Šváříček, Šed'ová, 2007). Během analýzy jsem využívala techniky konstantní komparace, kdy jsem jednotlivá data mezi sebou porovnávala a hledala podobnosti a rozdíly a shody různých aktérů jsem komentovala (Šváříček, Šed'ová, 2007).

6.5. Zajištění kvality výzkumu

Zatímco kvůli velkému množství dat, které při sběru získám, se kvalitativní výzkum vyznačuje slabou standardizací a nízkou reliabilitou, jeho výhodou je, že lze dosáhnout vyšší validity (Disman, 1993). Validitu, kterou lze charakterizovat jako „*rozsah, do jakého případ přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých referuje a stupeň, do jakého je závěr správně interpretován*“ (cit podle Cohen, 2000 et Šváříček, Šed'ová, 2014) jsem chtěla zvýšit tak, že jsem v průběhu práci konzultovala se svou garantkou, která byla jakýmsi zástupcem vědecké obce. To mělo napomoci tomu, aby mé nálezy byly skutečně v souladu s položenými otázkami. Správnosti jsem dosáhla zejména tím, že jsem si nedomýšlela ani nedoplňovala data, ale k mnou vyvozeným interpretacím jsem používala pouze data z přepisů rozhovorů, tak aby byly podepřeny důkazy (Šváříček, Šed'ová, 2014). Důvěryhodnost jsem se snažila zajistit správným výběrem respondentů, kteří měli s danou problematikou zkušenosti, i když jsem k tomu využila zprostředkovatele. Zároveň jsem se v analýze snažila přiměřeným způsobem využívat přímých citací, které jsem občas krátila a vybírala to nejpodstatnější, co se vázalo ke kategoriím. Jasně jsem odlišovala, co je citace respondentů a co je vlastní interpretace (Šváříček, Šed'ová, 2014).

Na výzkum jsem se snažila nahlížet reflexivně. Protože nedílnou součástí výzkumného procesu je i subjektivní vnímání výzkumníka (Flick, 2006), který se při výzkumu stává aktivním činitelem procesu (Denscombe, 1995, Cohen, 2000 et Šváříček, Šed'ová, 2014).

Abych dosáhla sebereflexe, zdokumentovala jsem svůj vhled a přínos do výzkumu od návrhu výzkumu po sběr dat až po analýzu. Věděla jsem, že k určité míře subjektivity dochází při vedení rozhovoru, kdy je nastolena určitá spolupráce s respondentem, a že k ní dochází i v interpretacích samotných respondentů.

Účelem přenositelnosti a aplikovatelnosti je určit „*kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiném prostředí*“ (Šváříček, Šeďová, 2014). Proto jsem se snažila zdokumentovat celý výzkumný proces. Spolehlivost výzkumu jsem chtěla zajistit přesným přepisem nahrávek rozhovorů, tak aby byla zcela zachována původní data. Konzistenci otázek jsem zajistila tím, že jsem nejprve provedla rozhovor pouze s aktéry první skupiny, abych otestovala, jak otázkám aktéři rozumí. Díky tomu jsem zjistila, které otázky jsou pro aktéry těžší, a ke kterým se dokážou lépe vyjádřit. Mohla jsem tak lépe reagovat během rozhovorů na případné nejasnosti (Šváříček, Šeďová, 2014).

6.6. Etika výzkumu

Před každým rozhovorem jsem aktéra požádala o poučený souhlas s participací na mém výzkumu a o umožnění nahrávání, což jsem zaznamenala na diktafon. K zajištění důvěrnosti jsem zvolila pro všechny aktéry pseudonymy a smyšleným jménem jsem označila rovněž název školy, geografický popis obce a názvy dalších reálií. U školy jsem také záměrně neuvedla název mikroregionu. Jsem si vědoma toho, že zejména data s rodiči, která popisují jejich životy, jsou velmi osobní a citlivá, a proto s nimi zacházím se vší opatrností. Veškerá získaná data jsem skladovala na chráněném místě (Šváříček, Šeďová, 2014). Oproti tomu jméno organizace Ligy lidských práv uvádím, protože se nedomnívám, že je to v rozporu s etikou výzkumu a dostala jsem k tomu souhlas od pracovnice organizace.

Interpretace dat s pedagogy

7.1.1. Vytvoření kategorií

Po vstupu na školu jsem provedla hloubkové rozhovory s pěti pracovníky školy. Vzor s otázkami polostrukturovaného rozhovoru příkládám v příloze. V interpretacích používám pouze pseudonymy respondentů. Jejich specifikace jsou pro přehlednost v tabulce. Považovala jsem za důležité uvést zejména jejich dobu působení na škole, stupeň, kde vyučují, či jejich pozici na škole.

Pracovní funkce	Pseudonym	Výuka	Doba působení na škole
Ředitelka	Alena	vedení školy, výuka	cca 10 let, nezjištěno
Zástupkyně školy	Jitka	vedení školy, výuka	4 roky
Pedagožka	Anna	výuka 4. třída	od září, 1. rok
Pedagog	Mirek	výuka 2. stupeň	2 roky
Speciální pedagožka a asistentka	Hana	výuka 1. stupeň a 6. třída	3 roky

Po přepisu rozhovorů a provedení otevřeného kódování mi vyvstaly 4 kategorie, které zde nazývám: a) *Naše škola*, b) *Naši partneři*, c) *Rozvoj školy a inovace*, d) *Postoj k sociální inkluzi*. Některé z kategorií dále člením na subkategorie. V každé kategorii shledávám řadu shod, ale i odlišné interpretace. Před samotnou interpretací jednotlivých oblastí, zde přináším základní informace o ZŠ Hvězda.

7.1.2. Základní popis případu

Pro školu, kterou jsem si zvolila, jsem vybrala pseudonym ZŠ Hvězda. Zřizovatelem školy je místní obecní úřad a v současnosti je zde něco přes 100 žáků navštěvujících deset tříd, kdy každý ročník je zastoupen jednou třídou včetně přípravného ročníku. Škola zaměstnává cca 16 pedagogů. Součástí školy je rovněž mateřská škola a družina, která se nachází v přilehlém komplexu se zahradou. Škola se nachází ve Středočeském kraji v obci s cca 1000 obyvateli. Nachází se zde také obecní úřad, obchod, hospoda, knihovna, spolek hasičů, z památek např. kostel a menší zámeček. Spojení s okolními městy zajišťuje autobusová a železniční doprava. Odkaz na web školy a obce nezveřejňuji s ohledem na etiku výzkumu.

Ředitelka školy uvedla, že počet inkluzivních dětí se zde po novelizaci zákona nijak nezměnil. Nadále se jedná zejména o děti sociálně znevýhodněné a o děti s lehkým mentálním postižením. Uvedla:

„Pro nás v současné době je to číslo víceméně už daný průměrným procentem. A to se za posledních 10 let moc nemění.“ (Alena)

Pedagogové se zároveň shodli na tom, že pro školu není sociální inkluze ničím novým a mají s ní dlouholeté zkušenosti. Na škole nejsou oddělené či speciální třídy, které by sloužily k výuce pouze některé skupiny žáků jakožto speciální či výběrové třídy. Z rozhovorů s nimi také vyplynulo, že na škole jsou heterogenní třídy, kdy je běžné, že třída se skládá z žáků bez specifických potřeb v kombinaci se znevýhodněnými dětmi. Toto znevýhodnění může být mentální i sociální, přičemž mezi sociálně znevýhodněné děti na této škole často patří romské děti z místní obce. Respondenti potvrdili, že skladba dětí je různorodá.

„V první třídě jsou myslím tři, ve druhé třídě dvě, ve třetí možná i čtyři, tam je to takové hraniční. Ve čtvrté třídě je jedno sociálně slabší. Dvě děti jsou s individuálem jedna je podle specky. Na vrchu tam už je těch dětí patnáct a tam už jsou taky dva. Tak ty dvě až tři děti na třídu.“ (Hana).

Školu navštěvují děti z obce, ale rovněž z přilehlé spádové oblasti. Pro školu je vcelku obvyklé přijímat děti nejen od první třídy, ale i v dalších ročnících, k čemuž dochází buď vlivem přestěhování se dětí do vesnice, nebo z důvodu jejich přestupu z jiné školy. Dynamika školy je ovlivněna i demografickými parametry. Ředitelka k tomu dodala:

„Teď jsem se přesně dobrala k tomu, že v devítce je sice pět dětí, ale ani jedno z dětí nezačalo první třídu tady. Všichni se sem přistěhovali. Tam byly hodně slabý ročníky a byla tam relativně velká migrace. Taková první početnější třída byla osmička, ty začínaly asi v 18 dětech. Pak to kleslo na deset a dost se to zamíchalo. Teď třeba jsou tam zase děti, jedna holčička se vrátila. Takže nějaký pohyb tam je.“ (Alena)

Škola se řídí podle Speciálního vzdělávacího programu „Tvoříme společně školu“, který je také uveřejněn na internetu. Jeho součástí je dlouhodobá vize či poslání školy. Mezi jeho body patří:

- a) individuální přístup a respektování specifických zvláštností dětí,
- b) rozvoj osobnosti dětí a podpora kladných sociálních vztahů, morálních vlastností a komunikačních schopností
- c) spokojenost rodičů- spolupráce a vstřícnost
- d) vzdělávání učitelů
- e) škola jako metodické centrum
- f) naplnění kapacity školy- budování dobrého jména a image školy

Dalším bodem jsou základní podmínky, které si škola vytyčila za cíl. Materiální podmínky se týkají vybavenosti školy, která je přizpůsobena dětem se speciálními potřebami. Děti se podílejí svými výtvary na výzdobě interiéru. Třída je opticky rozdělena tak, aby se zde nacházel prostor nejen ke studiu, ale i k odpočinku. Vedle naplnění materiálních podmínek je ve vzdělávacím programu také kladen důraz na splnění psychosociálních podmínek, mezi něž patří rovné postavení všech dětí, poskytnutí dostatečné volnosti v souladu s pravidly a řádem a uzpůsobení vzdělávání podle konkrétního nastavení a možností dítěte.

7.1.3. Naše škola

V této kategorii jsem shrnula několik aspektů. Kvůli lepší přehlednosti člením kategorii na další subkategorie. Nejprve si všímám kultury školy a toho, jak aktéři svou školu vnímají. Jaké je zde podle nich kulturní prostředí, nebo jak se ke škole vztahují. Škola je aktéry často považována za sdílený prostor. Primárně jde sice o pracovní prostředí, kde jim je umožněno pracovat, vyučovat, ale kromě toho je to také místo společného setkávání, kde mají možnost něco společně vytvářet. Někteří si uvědomovali tuto sounáležitost a spolupráci v souladu se školním vzdělávacím plánem „Tvoříme společně školu“, kde je obsažena myšlenka společného vytváření určitého kulturního prostředí, kde by se cítily děti dobře. Vnímali to jako určité poslání či společnou vizi, kterou by se měli všichni řídit.

„Máme ho v názvu v podstatě - Tvoříme společně školu. Takže to je ten školní vzdělávací program, který tvoří od určité doby každá škola, a my si rozhodujeme, kde bude které učivo a tak dál.“ (Jitka)

„Tvoříme společně školu a cílem hry je, aby to všichni přežili ve zdraví. Školní vzdělávací program má název Tvoříme společně školu a to je součástí povinné školní dokumentace a je to v návaznosti, jak na tý škole fungujeme.“ (Alena)

Nutno dodat, že společné poslání znalo spíše vedení školy a další respondenti z řad učitelů vnímali kulturu školy spíše v jiných souvislostech. Jednou z nich byla funkční spolupráce se svými kolegy.

Na tamějším prostředí aktéři oceňovali, že jde o školu s menším kolektivem, kde je setkávání a komunikace s kolegy mnohem snazší. Během rozhovorů často hovořili o škole jako o „domácí, malé, venkovské či rodinné“ a někteří to kladli do protikladu se školami, které nazývali „velkými, obrovskými či městskými“. Tím však nechtěli říci, že ve srovnání s většími školami je nutné na ně ZŠ Hvězda nahlížet zcela odlišně a že by ve srovnání s nimi jejich škola v něčem zaostávala ani to, že by snad „velkými“ školami pohrdali.

„Já mám tu výhodu, že sem učila nejdřív na městské škole, na speciální škole, teď jsem na venkovské. Je to samozřejmě tady o něčem jiném, protože ten počet žáků je menší, ale problémy tady máme stejné.“ (Jitka)

„Jsou tady děti z jiných škol, nemusí jít o děti integrované, ale měly nějaký problém v jiném kolektivu a teď jsou tady. Víím, že některý rodiče je dají jinam, ale pak se může stát, už se nám stalo, že se vrátí zpátky, protože nemá zkušenosti v té obrovské škole.“ (Hana)

Někteří aktéři považovali za důležité zmínit, že pro ně nejde jenom o to připravit průměrné či nadprůměrné žáky na přestup na střední školu, ale zároveň jsou tu děti inkluzivní, kterým se věnují a nechtějí je přehlížet.

„To znamená, jsem přesvědčená o tom, že fungujeme z tohoto pohledu jinak, ale nemůžu soudit, jak to funguje jinde. Snaha o to, neodepsat slabší děti. A ty co na to mají, připravit na přestup na střední školu, tak aby uspěly.“ (Alena)

„Mluvila jsem s kolegyní. Ta má dítě v XX a tam jsou dvě první třídy a tam nejsou děti integrovány...Protože někdy ty asistenti, co jsem se takhle bavila, tak oni jsou využíváni hrozně místo učitelů, když ten učitel vypadne, tak jsou využívány. Co sem třeba slyšela, když je to obrovská škola, tak tam vždycky někdo chybí a to dítě potom třeba měsíc vůbec nemá od něj pomoc. Potom ten asistent nezvládá tu pomoc s tím dítětem, což je pro to dítě hrozná škoda. Tady se tohle vůbec neděje.“ (Hana)

Tuto kategorii dále člením na tři subkategorie podle společných aspektů, o kterých se však domnívám, že se stále váží ke kulturnímu prostředí školy.

Názvy kategorií jsou: a) Učitelé pospolu, b) Vztahy s dětmi, c) Dětský kolektiv.

a. Učitelé pospolu

Z rozhovorů vyplynulo, že setkávání mezi pedagogy probíhá nejen formálně během schůzí pedagogického sboru, ale zcela běžná je neformální komunikace v prostoru školy, zejména ve sborovně, kde se pedagogové domlouvají na dalších postupech, předávají si informace o dětech apod. Aktéři se domnívali, že i menší prostory školy mohou komunikaci usnadnit a napomoci ke snazšímu setkávání.

„Tím, že jsme menší kolektiv, tak jsme pořád v jednom chumlu, buď ve sborovně, na chodbách, setkáváme se společně.“ (Jitka)

„Já si většinou zjišťuju od učitelů, co by měly umět za každou cenu třeba malou násobilku, vyjmenovaná slova, sčítání pod sebou, nebo i hodně praktických věcí. Když nic nemáme, co by si řekly tak něco vymyslím sama. Děti si neřeknou úplně přesně, ale spolupracujeme s ostatními pedagogy a oni mi říkají. Probereme to konkrétně.“ (Hana)

Komunikaci mezi pedagogy jsem viděla osobně během hlavní přestávky, kterou jsem strávila ve sborovně. Panovala zde živá a přátelská atmosféra. Učitelé si navzájem předávali informace o absencích některých dětí, o tom jaká v konkrétní třídě toho dne převládala atmosféra. Dále porovnávali, jak jsou toho dne děti soustředění apod.

Vedle neformálního setkávání a řešení problémů se pedagogové setkávají se svým vedením na pravidelných poradách, kde se společně řeší pedagogické či provozní záležitosti školy. Aktéři se shodli, že na poradách je možné se v záležitostech, které nebyly direktivně nařízeny různými vyhláškami či regulacemi, podílet na rozhodovacím procesu, a že zejména v oblastech pedagogického rázu jim vedení umožňuje stát se rovněž spolutvárci.

„Diskutujeme, jak co, že jo. Tak napůl. Všechno napůl. Některé věci jdou diskutovat, a některé věci jsou podle zákona tak to je direktivní.“ (Hana)

„Myslím si, že demokraticky. My řekneme svůj názor a pak se domluvíme tak nebo tak. Nebo deset názorů a spojí se to. Každý má k tomu něco. A nebylo by to, že by vedla jedna osoba a ostatní by museli poslouchat. Spíš když jsou to takové ty akce s dětmi, tak každý si řekne názor a uzpůsobí se to celkově. Nebo když jsou školy v přírodě, tak určitě není nakázáno, kam se pojedou, ale rozhodne se podle zkušeností, tam kde to třeba znají a tak.“ (Anna)

„Spíše demokraticky. Třeba bezpečnost práce a tak dále, bez diskuze to je pevně daný a každý to musí respektovat a plnit. Jinak veškeré ostatní věci co se týče výuky, interakce učitelů a žáků, to je všechno na diskuzi, paní ředitelka je vstřícná každému názoru. Ne že by s každým souhlasila, ale vždycky dojde ke konsenzu. Nemá s tím žádný problém. Aspoň se nad tím zamyslí nebo něco ještě vylepší.“ (Jitka)

Domnívám se však, že příznivá velikost a atmosféra ve škole pro aktéry nebyla považována za důležitou pouze kvůli snazší komunikaci mezi pedagogy. Větší důraz než na funkční vztahy mezi pedagogy aktéři kladli na to, jak se zde cítí jejich děti.

b. Vztahy učitelů s dětmi

Aktéři považovali správnou atmosféru a harmonické prostředí za podstatný přínos pro děti a domnívali se, že právě škola rodinného typu a menší třídy v tom hrají významnou roli.

„Aby se tu děti měly dobře. Tam je pořád, že jsme malá rodinná škola, na čem si zakládáme, že děti jsou v menších třídách, kde jim je líp a každýho známe velice dobře, než když je to třída o 30 dětech. Je to takový rodinný.“ (Anna)

Respondenti ale rozuměli tomu, že nestačí pouze spoléhat se na velikost školy či počet žáků ve třídách. Ta sama o sobě příznivé prostředí pro děti nezaručí. Domnívali se, že je rovněž nutné k tomu přispět a svým vlastním přístupem se na vytvoření příjemného prostředí podílet. Aktéři zmiňují, že pedagogové často v této oblasti působí nad rámec svých pracovních povinností. Někteří uvedli, že díky vlídné atmosféře se cítí lépe zejména menší děti.

„Mně to přijde takové rodinné, domácí. Třeba výzdoba je tu hezká. Máme ve třídách kytičky, nástěnky, barevno. Není to takové to sterilní. Je to takové barevné, trošičku jiné. Třeba paní učitelka vedle prvňáčků má všechno puntikované. Tam vám doporučuju zajít. Takové domácí. Ty učitelky si to hýčkají. Paní učitelka je schopná sednout si k šicímu stroji a celé to obšít. To je hrozně důležité pro ty prvňáky, ty děti se tam těší, jakoby byly doma. Samozřejmě pro ten první stupeň je to důležitý. Pro ty vyšší už ne, tam je to spíš naopak.“ (Hana)

Počet dětí ve třídě se v průměru pohybuje mezi 15 až 20 žáky, což je v porovnání s většinou škol nižší. Právě to bylo aktéry často interpretováno jako důležitý faktor, díky němuž mohou poskytnout kvalitnější výuku, protože na děti mají mnohem více času.

„Myslím si, že tyhle menší školy jsou určitě lepší než ty větší. Tím, že těch dětí je tady míň a my na ně máme víc času. Snažíme se jim víc věnovat. Víc se tu známe“ (Mirek)

„Já vám řeknu příklad, já když jsem začínala, tak sem jich měla 36 a ještě sem psala vysvědčení a takový ty nesmysly, do dnes si kladu otázku jak sem to zvládla. Když jich máte do těch patnácti, tak je to zase o něčem jiném, protože než pochopíte toho 36. žáka, tak je pomalu konec školního roku. Takže se klidně může stát, že ten, který tu vaší pomoc nejvíc potřebuje, tak k němu ani nedojdete. Do těch dvaceti to furt jde, těch 19, 20. Přes tu třicítku je to neúnosný. To už není ono.“ (Jitka)

Správný počet dětí ve třídě je ale rovněž aspektem, který příznivě působí na vytváření důvěry a dobrých vztahů mezi učitelem a žákem. Aktéři uvedli, že učitelé své děti lépe znají, mohou se jim více věnovat a dokáží je lépe nasměrovat. Pro děti je snazší za pedagogy přijít a řešit s nimi jejich problémy.

„Každýho známe velice dobře, než když je to třída o 30 dětech. Je to takový rodinný.“ (Anna)

„Samozřejmě si můžou v podstatě říct, když se jim něco nelíbí nebo se svýma starostma, kdykoliv říct svůj názor. Kdykoliv můžou za mnou přijít. Nemam pocit, že bych se po nich nějakým způsobem vozil. Spíš naopak pro mě je to projev důvěry, když za mnou přijdou.“ (Mirek)

„Jednak interakce žák učitel, oni vědí, že můžou za námi přijít a my jim rádi pomůžeme, když ne hned tak zítra. A nástěnky, podílejí se děti na práci školy, vytvářejí výzdobu školy. Chodí sem rádi, až na výjimky“. (Jitka)

Vedle vztahů, které vznikají ve třídě, existují i možnosti setkání při mimoškolních aktivitách. Aktéři uvedli, že se děti snaží namotivovat a i v případě neúspěchů jsou dětem oporou.

„I odměnu takovou třeba včera zrovna. Včera jsme byly na akci, na vybíjený. Zúčastnily se, bylo to fajn. Nevyhrály teda, ale tak jsme říkaly dneska, že jim připravíme diplomy, protože tu školu prezentovaly hezky, neudělaly žádnou ostudu, byly fajn, tak abysme jim udělaly takovou odměnu.“ (Anna)

K tomu, aby se děti na škole cítily dobře, je rovněž důležité dobře vycházet se svými vrstevníky či s dětmi z jiných ročníků, což může být mnohdy nelehký úkol.

c. Dětský kolektiv

Aktéři vnímali, že díky menším třídám a rodinné atmosféře školy je prostředí příznivější také pro vzájemné setkávání, k čemuž nedochází pouze uvnitř třídního kolektivu, ale pro děti je snazší skamarádit se i s dětmi z jiných ročníků. Jeden z postřehů byl i ten, že to může být výhodné zejména pro děti se znevýhodněním, protože se o ně mohou jiné děti postarat v případě potřeby.

„Když máte ve třídě 15 dětí nebo 30 dětí, tak ten rozdíl mezi tím přístupem někde to musí být znát. Ty děti se setkávají i mezi jednotlivěma třídama. Je úplně normální, že se setkávají šestáci s osmákama. Já si myslím, že určitě je lepší, že je to tu menší, protože pokud je nějaký problém, tak v tý malý skupině vypluje na povrch a spíš ho můžeme řešit. Než v tý velký škole, kdy ty školy dělají, že ten problém neexistuje.“ (Mirek)

„Nám ta velikost vyhovuje, je dobrý, že ty děti se setkávají všichni, Jak velký tak malý dohromady. Když je velká škola, tak ten první stupeň se nepotkává s tím druhým.“ (Anna)

„Pro ty integrované děti je to určitě lepší, když je to menší škola. Když tady z velkého ročníku vědí, že tady máme hemofilika. Na té velké škole by se ztratil. Tady vědí, že musí dávat pozor, jinak by byl průšvih. Všichni ho znají, vědí, jak vypadá, co mají dělat. Nejenom vůči němu, ale vůči všem těm integrovaným. Vědí, kdo je kdo.“ (Hana)

V první kategorii jsem se věnovala vztahům a vazbám uvnitř organizace. Je zjevné, že aktéři považovali za důležité nastolit správnou a otevřenou komunikaci, která povede k upevnění vztahů s kolegy, ale i dětmi. Uvědomovali si, že tomu může částečně napomáhat i harmonické prostředí rodinného a venkovského charakteru.

Vedle vnitřní podoby organizace, však hraje roli také to, jak škola dokáže komunikovat s dalšími stranami, se kterými potřebují navázat spolupráci. Existovalo několik skupin, se kterými se škola snažila vytvořit partnerství.

7.1.4. Naši partneři

V této kategorii se chci věnovat zejména nejdůležitějším partnerům, s nimiž škola nastoluje různé formy spolupráce a tomu, jak aktéři tuto spolupráci hodnotí a interpretují. Na základě toho jsem vytvořila čtyři subkategorie, které nazývám: a) Rodiče, b) Certifikát Férová škola, c) Veřejná správa, d) Obec.

Předpokládala jsem, že nejvíce zmiňovanými partnery pro pracovníky škol budou rodiče a užší rodina. To se také prokázalo, protože aktéři na rodiče v rozhovorech naráželi v nejrůznějších souvislostech. Budování vztahů považovali za prospěšné kvůli dětem, ale rovněž kvůli existenci samotné školy.

a. Rodiče

Nejběžnější formou komunikace a udržování vazeb s rodiči je formální setkávání během třídních schůzek, popřípadě svolání rodičů z důvodů řešení náhlé a nečekané situace či problému. Aktéři vyzdvihovali, že jsou schopni reagovat v případě nutnosti velmi rychle. Zároveň zmínili, že na prvním stupni zkoušejí poměrně novou formu tripartitních třídních schůzek.

„Jednou za čtvrt roku máme rodičovskou schůzku, když potřebují, zavolají, napíší na online školu nebo voláme my jim. Řešíme briskně, okamžitě, teď hned. Oni třeba na prvním stupni si dělají tripartitní schůzky. Takže je tam přítomen rodič a žák a učitel a je to individuálně.“ (Hana)

„My tím, že jsou to malé děti tak dost často, protože ty děti vlastně předáváme, takže s nima komunikujeme docela hodně. Ty třídní schůzky jsou taky docela často. My sme měly teď v listopadu poslední. Když má ale nějaký dítě problém tak okamžitě se volá a hned se to řeší, anebo chodí do tý družiny a všechno se hned řeší.“ (Anna)

Všimla jsem si, že aktér, který působil ve vyšším ročníku, měl negativní zkušenosti s rodiči některých dětí. Nedařilo se mu nastolit správnou komunikaci a spolupráci, kterou pokládal za potřebnou. Příkladal to nezájmu některých rodičů.

„V rámci schůzek. Většinou tam chodí spíš tam na ty schůzky rodiče dětí, který to nepotřebujou. Takže spíš ty problémový zase dostat do školy je spíš unikum. A když ty jejich děti něco provedou, tak se jejich rodiče zvou do školy.“ (Mirek).

„Řekněme, že se tady snažíme pracovat s těma dětma. Ale ty rodiče to berou jako samozřejmost. Nemaj žádnou povinnost a berou to jako samozřejmost. Ta škola by měla vzdělávat a rodina vychovávat a nějak bysme spolu měli komunikovat.“ (Mirek)

Vedle formálního setkávání s rodiči, organizuje škola mnoho akcí pro své děti a rodiny také nad rámec svých povinností. Škola organizuje řadu akcí jako např. karneval, besídky, jarmarky, pasování prvňáků, den dětí apod. Během akcí se snaží děti zapojit.

„Ano, různé akce pro děti, karnevaly, vánoční besídky, vánoční jarmarky sme ted' měli. Potom zakončení školního roku, kde se pod jménem obce prezentujeme, máme tam starostku a pak děti vystupují. Tam každá třída si vytvoří nějaký program a mají nějaké vystoupení ty děti. (Anna)

Aktéři uvedli, že o školní akce je velký zájem nejen mezi rodiči, ale mezi dalším příbuzenstvem a účast rok od roku roste. Zároveň vnímali potřebu nastolit mezi rodiči vzájemnou spolupráci, aby došlo k vytvoření partnerství.

„Mají zájem. Jako ta poslední akce ty vánoční trhy, rodiče kupovali ty výrobky od dětí a měli sme tam i krátkej program, neformální setkání, diskuze, určitě ano, mají o to zájem.“ (Hana)

„Vždycky byla akademie tady na školní zahradě, ale protože těch rodičů je už tolik, oni se vždycky chodí dívat i babičky, dědečci, tetičky. Já bych řekla, že ty akce jsou větší a větší. Třeba ten jarmark byly dva stánečky a ted'ko už se to rozrůstá. Je to taky taková ta prestiž. Ty rodiče vidí, že se tady něco dělá, takže je to takové hezké“. (Jitka)

„Na všechny tyhle akce chodí nejen děti, ale babičky, fakt dost lidí.“ (Anna)

„Určitě, oni musejí vidět, že my jsme jejich partneři a ne jenom já nevím, že máme zájem s nima spolupracovat. Přijdou se zeptat a my jim odpovíme. (Jitka)

Díky aktivitám, které škola pořádá, může lépe působit navenek a zároveň dokáže odolat vnějším tlakům, které mohou mít negativní vliv na její existenci. Aktéři si uvědomovali, že jako malá vesnická škola musí dobře působit na rodiče, aby o školu neopadal zájem a zajistilo jim to dostatečný počet dětí. K vytvoření dobrého dojmu na rodiče slouží zejména dny otevřených dveří či pořádané akce.

„My jsme vesnická škola, která bojuje o přežití. A protože pokud budou rodiče přesvědčený o tom, že ta škola funguje, tak tu budou děti. Pokud o tom přesvědčený nebudou, tak tu děti nebudou.“ (Alena).

„V dnešní době když se bojuje o ty děti na těch školách. Ted'ka je sice hodně dětí. Potřebujeme děti třeba do přípravky, do školky nebo do první třídy. Protože čím víc dětí bude, tím lepší. Boj určitě ne, sme rádi když přijdou. Ne že bysme se přetahovali, to určitě ne. Proto se dělej ty dny otevřených dveří.“ (Hana)

Další možností na této škole, která by mohla kladně působit na vnější okolí a zejména pak na rodiče dětí je certifikát Férové školy, který byl škole udělen Ligou lidských práv.

b. Certifikát Férová škola

Pedagogové povětšinou věděli o tom, že jim byl certifikát Férové školy udělen, i když nejvíce souvislostí vědělo jen vedení školy. Pouze jedna pedagožka si vůbec neuvědomovala, že certifikát škole byl udělen, což bylo dáno její krátkou dobou působení na škole. Pedagogové se shodli na tom, že ocenění Férová škola je pro školu významné jako dobrá reklama, která by mohla posílit reputaci školy a získat dobrý vliv u rodičů, kteří do budoucna zvažují výběr školy pro své dítě.

„Určitě, každé ocenění je významné. Myslím si, že rodiče, který koukají na ty stránky, se rozhodnou podle toho. Spousta rodičů např. ekonom nekouká na to, co se mluví, ale co se píše černé na bílém. A hlavně že vidí, že ta škola... že někdo ji kontroluje, že jí má někdo v merku. Určitě ten rodič ví, že se tady něco děje“. (Hana)

„Tý škole to asi možná něco přineslo. Tím, že sme malá škola, takže každej dobrej počín, pro nás znamená určitý posun dopředu. Takže kvůli těm lidem určitě jo. Takže tady z toho hlediska určitě jo.“ (Mirek).

Avšak zazněl i hlas, že certifikát sám o sobě není to nejdůležitější, a že škola dokáže stejně dobře přistupovat k dětem i bez tohoto ocenění.

„My to neděláme dobře, že bysme chtěli být Férová škola, my to děláme i bez papíru. A podle toho jedem.“ (Jitka)

Nejvíc podrobností o získání certifikátu věděla ředitelka školy, která uvedla, jaké okolnosti tomu předcházely. Dalo by se říci, že udělení předcházela spíše shoda náhod, než plánované úsilí ze strany vedení.

„Někdo mě oslovil. To byla asi Tannenbergerová... jak to bylo (přemýšlí). Jestli tady byla na nějaké akci od Člověka v tísní a jestli ji napadlo, že by ta škola mohla certifikát získat. Mám ten pocit, že jo.“ (Alena)

K tomu aby mohli ocenění dostat, museli splňovat podmínky, o nichž hovořím v souvislosti s interpretací dat, které jsem získala z Ligy lidských práv.

„Museli jsme splnit podmínky, které byly pro ten certifikát stanovený. Takže vlastně tam už byla sociální inkluze jako jedna z podmínek. Přijely na nějakou kontrolu. Na školení nikoli.“ (Alena)

Ředitelka zároveň vyjádřila pocit, že o obnovení certifikátu sice zájem mají, ale pracovníci z Ligy lidských práv nereagovali na její žádost, proto od snahy získat certifikát znovu prozatím upustila.

„Když se někdo objeví, tak klidně. Já sem jim psala, že to období končí a nic se nedělo. A abych si strhla triko kvůli dalším papírům, a dalšímu vyběhávání na to nemám čas.“ (Alena)

ZŠ Hvězda tedy s LLP nenastolila dlouhodobou spolupráci. Podle interpretací některých pedagogů, probíhala výuka a sociální inkluze na škole již před udělením dle uznávaných parametrů. Certifikát jim ale poskytl jakýsi pocit zadostiučinění a plnil spíše funkci dobré reklamy. Vedle toho se pedagogové shodli na tom, že škola nespolupracuje se žádnými

dalšími neziskovými organizacemi a našli se i respondenti, kteří se proti neziskovým organizacím poměrně ostře vymezovali.

Obvyklými partnery každé školy jsou rovněž různorodé orgány státní správy a místní samosprávy.

c. Veřejná správa a samospráva

V souvislosti s novelizací školského zákona došlo ve školách k administrativním změnám. Zejména pro aktéry z vedení školy znamenaly změny zákona určitý nárůst byrokracie, čehož si povšimlo zejména vedení školy. Řadoví pedagogové přílišnou změnu v tomto ohledu nezaznamenali.

„Jo, papírový. V papírech. Změnily se formuláře, nic víc. To není negativní vztah k inkluzi. Jak to ve skutečnosti bude fungovat, to nejsem po půlroce oficiální inkluze ochotna hodnotit. Jsme v pokusném ověřování.“ (Alena)

„Čím dál tím víc papírování, my na to papíry umřeme. Jinak nevidím tam ani do plusu ani do mínusu. Protože my už s tou inkluzí, tehdy se tomu říkalo jinak... integrace, ono to je sice každé slovo jiné. Ale v podstatě to tady funguje... Takže inkluze pro nás není nic nového. Jenom nám daly nové papíry, jinak se to platí. Do toho já paní ředitelce nezasahuju, to si dělá sama. Mně už takové věci nebaví (Jitka)

Tato aktérka také pozitivně vnímala, že se škole podařilo získat kladné hodnocení od České školní inspekce.

„Velice kladně to hodnotila i Česká školní inspekce, když tady byla, protože tady máme kromě nás i speciální pedagogy, já sem tedy taky kromě učitele i speciální pedagog a máme tady i asistenty a to všechno tady funguje na velice dobrý úrovni.“ (Jitka)

Vedle toho se musí škola řídit vyhláškami a nařízeními ministerstva školství. Ministerstvo na školy působí spíše zpovzdálí, ale zásadním způsobem. Hodnocení práce a aktivit ministerstva školství však vyznělo u většiny víceméně negativně. Tato aktérka zaznamenala, že ministerstvo nemá řadu věcí vyřešených a nedokážou jim tak dát jednoznačné instrukce, které by jim pomohli.

„Oni neví. Tady jsou dotazy konkrétně na nějaké dítě, do které skupiny má být zařazeno, tak oni pořádně neví. Sem slyšela odpověď, že budou chodit dva roky kontroly, ale oni nebudou postihovat ty učitele, protože oni sami neví. Takové ty děti, co jsou zkrátka jasné s tím postižením, které je to jasné např. DMO (pozn. dětská mozková obrna), zraková vada, sluchová vada nebo něco, tak dobrý. Ale takové ty děti, které jsou hraniční, to je pořádek, jak to bylo. Jsou zkrátka hraniční. Ted' záleží, do jaké skupiny se budou posunovat a jak se s nima bude pracovat a to se pořádek neví. V tom bych řekla, že je víc práce teda.“ (Hana)

Někteří neměli pocit, že je v politice, kterou ministerstvo vytváří, dostatečně podporuje. Vnímali, že ministerstvo vytváří politiku pouze na základě teoretických konceptů, kdežto škola se musí soustředit na praktické zavádění, což může být zcela odlišné.

„Ministerstvo školství nás podporuje? No já nevím teda... tak rozděluje peníze školám. Paní ministerka Valachová to vymyslela. Jak sem říkala inkluze a integrace pro nás není nic nového. To je jenom nový výraz, i když má úplně jiný význam. Vlk se nažral a koza zůstala celá. Opravdu necítím podporu ze strany ministerstva...Paní ministerka to cítí, ale my ne. Tam je to teorie, tady je to praxe, to je celý. My nemáme nic proti ministerstvu, nějaký existovat musí. Já osobně jsem za svoji praxi zažila asi patnáct ministrů. Všichni něco přinesli, něco odnesli. Všichni se museli nějak zviditelnit.“ (Jitka)

Pro tohoto respondenta byla politika ministerstva zcela nepřijatelná z důvodů nesouhlasu se sociální inkluzí, proti které se vymezoval.

„Já když vidím, poslouchám ministryni Valachovou, tak bych...tak se mně ty názory vůbec nelíbí. A je to proti normálním dětem a do budoucna to bude přítěží.“ (Mirek)

Z výše uvedeného vyplývá, že partnerství s veřejnou správou aktéři přijímali spíše jako povinnost a nutnost kvůli zákonům a nastavení celého vzdělávacího systému, ale přesto v tom nespatovali nic, co by je jako školu posouvalo či směřovalo.

Oproti tomu na spolupráci a vztahy s obcí nahlíželi aktéři diametrálně odlišně a stavěli se vůči tomu velmi pozitivně a považovali ji za smysluplnou.

d. Vztahy s obcí

Aktéři vnímali velmi úzké propojení s obcí, které šlo nad rámec běžných vztahů zřizovatele, a všímali si dobré spolupráce. Dle mého názoru se tedy nejednalo pouze o běžný typ spolupráce, který lze nalézt na většině škol. Vedení školy kladlo důraz na udržování velmi kladných vztahů s obecním úřadem i se starostkou.

„S obcí jsme ve velmi úzkém kontaktu. Paní starostka se tu zastaví nejen na každou akci samozřejmě, když něco potřebujeme, tak paní ředitelka tam zaběhne nebo se domluví a ona se tady zastaví jenom tak na kafe, zeptat se jak se máme. To je skutečně spolupráce jak má být. Ta spolupráce je skutečně na vysoké úrovni. Těch akcí máme víc, máme vánoční trhy, velikonoce. Ted' bude nějaká ta výstava. Na každou akci paní starostka je, ještě se nepamatují, že by chyběla.“ (Jitka)

Určitě jo, já nevím, ted'ka nějaký ten dětskej den, besídky před vánocema, nějaký trhy. Já si myslím, že to funguje dost dobře ta spolupráce s obcí. (Mirek)

Obec rovněž propůjčuje svůj pozemek k pořádání školních akcí. K propagaci těchto akcí je využíván taktéž obecní měsíčník. Díky tomu je škola ve zdejší obci živým a dynamickým prvkem, který je vnímán širší veřejností nejen rodiči dětí, kteří sem chodí.

„Ano, různé akce pro děti, karnevaly, vánoční besídky, vánoční jarmarky sme ted' měli. Potom zakončení školního roku, kde se pod jménem obce prezentujeme. Máme tam starostku a pak děti vystupují. Tam každá třída si vytvoří nějaký program a mají nějaké vystoupení ty děti. Potom se tam pasují ty předškoláci a prvňáci dostanou nějakou knížku. To bývá u nich na hřišti, na jejich pozemku.“

Jak kdy, podle toho jak je ta akce zaměřená. Vloni to měli celkově na hřišti, teď to byla zahradní slavnost, tak to bylo na hřišti. (Anna)

„To jsou různé domluvy na různé akce, to všechno jde přes obecní měsíčník, že to vidí všichni obyvatelé, to není jen přes ten úřad. To jde přes širší veřejnost, každý rok je pořádán den otevřených dveří, potom jsou na vánoce různé betlémy, vystoupení... teďka bude na velikonoce pořádáno různé tvoření pro děti a rodiče.“ (Hana)

Mám-li shrnout výše uvedené výpovědi, vyplývá z nich, že pedagogové se snažili nastolit dobré vztahy a spolupráci zejména s rodiči. Za tímto účelem vytvářelo vedení školy řadu příležitostí ve formě školních akcí. Velmi dobré vztahy a partnerství si škola vytvořila také s místním obecním úřadem, který školu nadstandardně podporuje. Škola si budovala důležité místo v komunitě obce. Naopak se domnívám, že další strany byly pedagogy vnímány spíše jako podružný aspekt.

7.1.5. Rozvoj školy a inovace

Za další významnou oblast jsem považovala vztah aktérů k rozvoji školy a kladný přístup k inovacím. Aktéři vnímali, že škola se stále nějak rozvíjí a zavádí různé novinky. Tuto kategorii jsem rozdělila na dvě subkategorie: a) rozvoj školy, b) inovace ve výuce

a. Rozvoj školy

Respondenti uvedli, že škola stále něco nového buduje. Zmínili vznik nové knihovny, dílny atd. Dále uvedli, že dochází k postupné rekonstrukce některých částí. Jedna z aktérek viděla souvislost také s přístupem ředitelky, která vyvíjí aktivní přístup a díky účasti na různých projektech dokázala pro školu zajistit něco navíc.

„Materiálně to je nová zahrada, rekonstrukce tělocvičny, nová multifunkční učebna, kde máme pracovky, keramiku, výtvarky. Nová učebna v patře, protože děti nám trochu přibylo, takže jsme potřebovali prostory. Co ještě, rekonstrukce mateřské školy, další třída MŠ, nová knihovna. Spousta knížek, protože paní ředitelka zpracovává různé projekty, které přinášejí finance samozřejmě, takže pořád něco. Zrovna včera jsme koupili nové šatny a objednali novou třídu lavic, protože jich máme málo. Důležitá je židle, když si dítě nemá kam sednout, tak to je průšvih, že jo.“ (Jitka)

„Tělocvična je nová, dílna, knihovna půda je nová, třída na půdě je nová, předtím se otevírala třída v mateřské škole, upravovala se kuchyně atd. Po materiální stránce bych to ani nekomentovala. Co se týče výukový, tak si myslím, že ten vývoj je průběžnej.“ (Alena)

„Já myslím, že jsou pořád nějaké inovace. Tady ta knihovna tady třeba loni nebyla, takže děti mají možnost půjčit si knížky domu, vždycky v úterý, ve čtvrtek.“ (Hana)

Škola se snaží do výuky zařazovat moderní technologie jako tablety a nově i interaktivní tabule.

„V každé třídě máme možnost pracovat s interaktivní tabulí, mají k dispozici asi 15 tabletů, počítačovka funguje.“ (Alena)

„Využíváme tablety, pracujeme s interaktivními tabulema, kde ty děti vidí tu výuku trošku jinak než jenom sešit tužka.“ (Hana)

Vedle snahy rozvíjet vybavení školy a pozvolna ji renovovat zde podle výpovědi aktérů existuje i moderní přístup k výuce.

b. Inovace ve výuce

Do výuky nezahrnují jen moderní technologie, ale snaží se zavádět novější přístupy jako je např. populární výuku matematiky podle profesora Hejného či genetickou formu čtení.

„Teďko je tady třetím rokem výuka podle profesora Hejného matematiky, což si myslím, že je taková hezká změna i je tu genetická forma čtení nově. Pak různý tvořivý věci.“ (Anna)

Aktéři uvedli, že je dobré střídat různé metody ve výuce, což má zajistit lepší výsledky všech žáků. Obvyklou frontální výuku učitelé kombinují s prací v párech, se zadáváním projektů nebo s praktickými příklady.

„Já třeba v předmětech, který mám tak je nechám taky se rozvinout, protože mám vlastně vědu, přírodovědu, kde vím, že to jde. Takže teďka když jsme měly Přemyslovce, tak sem říkala, že to učivo je pro ně těžký, že těch panovníků je moc. Tak jsme to pojali tak, že sme to zpracovávali formou projektu, že každé měl jednu postavu a zpracoval si to za pomoci tabletu a zjistil a myslim si, že jim to hodně dalo a že si to pamatujou docela slušně. Nebo zase v přírodovědě měli chuť si zasadit zasít nějaký semínku, tak určitě jim v tom nebráním. V těchhle předmětech je to lepší když to dělaj v párech, ve skupinách, v matematice asi ne. Ono je to lepší, protože je to víc baví a my se snažíme, aby uměly spolupracovat, ne všechny děti umějí spolupracovat.“ (Anna)

Využívají zároveň různých soutěží a pohybových aktivit, tak aby zaujali rovněž děti, které trpí různými poruchami soustředění.

„My tady hodně děláme, že když se procvičuje třeba násobilka, tak se rozdělují do skupin a mají papíry a běhají a píšou ty výsledky. Nebo v českém jazyce mají, že máme třeba dvacet kartiček na vyjmenovaná slova, jsou tam vynechaný ýčka a oni vždycky musej chodit, zapamatovat si slovo a napsat to do toho sešitu. Oni potřebují spíš něco takového než sedět 45 minut. Oni hlavně nevydržej. My tam máme jednoho kluka s ADHD, a to se nedá sedět 45 minut.“ (Anna)

Na škole mají speciální pedagožku, která má s vytipovanými inkluzivními dětmi dodatečné hodiny, kde se po konzultaci s jejich třídními učiteli zaměří na oblasti, které je nutné s dětmi procvičovat, což činí dle výpovědi aktérky na konkrétních příkladech ze života, kdy jsou zcela zabrané do činnosti a zapomenou na to, že se vlastně něco učí.

„Probereme to konkrétně... třeba když jdeš domů, co vidíš. S každým dítětem to chce jinak, například minulý rok tady byla holčička a ta si neřekla, ale většinou to vyplynulo ze hry. Například jsme se

zaměřily na tu kuchyň a chtěly jsme na příkladech, co se dělá v kuchyni, v koupelně, protože to mají v prvouce...hlavně nenápadně, aby nebylo vidět, že se učí. To bych řekla, že je největší úspěch.“ (Hana)

„Já mám ráda, když děláme něco praktického ze života, třeba vyplníme složenky z pošty. A potom si zahrajeme nějakou hru, když vidím, že makají. Nebo jsem jim udělala nějakou tvořivou hodinu. Tedka třeba byly samé čtvrtletky, písemky. Tak sem jim udělala nějaké uvolnění, a že si mohou něco odnést. Nebo sme hrály i kostky, to mají počítání padesátky, stovky, tady tím trénují tu matiku. I ten zrakový vjem, i když se nesmí brát nějaké sázky, tak počítáme.“ (Hana)

Aktérka zároveň uvedla, že na této škole se nestává, že asistenti pedagoga slouží dlouhodobě jako záskok za nemocného učitele, což považuje na některých velkých školách za poměrně běžnou praxi.

„Protože někdy ty asistenti, co jsem se takhle bavila, tak oni jsou využíváni hrozně místo učitelů, když ten učitel vypadne, tak jsou využívány. Co sem třeba slyšela, když je to obrovská škola, tak tam vždycky někdo chybí a to dítě potom třeba měsíc vůbec nemá od něj pomoc. Potom ten asistent nezvládá tu pomoc s tím dítětem, což je pro to dítě hrozná škoda. Tady se tohle vůbec neděje.“ (Hana)

Pedagogové pocítují volnost a možnost tvorby výuky podle svého uvážení. Dochází zde rovněž k hospitacím.

„Způsob výuky to už je na každém učiteli. Paní ředitelka na každý hospitaci spíš nasměruje, doporučí. Za každou hodinu si zodpovídá učitel. A paní ředitelka, až když přijde paní inspektorka. No dopadli jsme dobře při poslední inspekci.“ (Jitka)

Co se týče hodnocení dětí, někteří pedagogové uvedli, že kvůli odlišným schopnostem dětí hodnocení přizpůsobují dle potřeb.

„Dáváme známky, ale spíš tady u některých dětí musíte ocenit i snahu. Některý dítě by bylo na čtyřku, ale když vidím, že mu to nejde, ale že se snaží, tak mu dám lepší známku. Nebo se stává, že jim ty testy moc nejdou, tak je radši ještě ústně přezkouším. Tak je chci motivovat. Vždycky dostávají razítko, a když maj pět razítek, tak dostávají jedničku, což je pro ně dobrý, že maj takovou tabulku, a vědí kolik kdo má razítek.“ (Anna)

Pedagogové nebyli příznivci slovního hodnocení, které v minulosti zkoušeli u inkluzivních dětí. Toto hodnocení se ale stejně muselo převádět na známky, a to byl jeden z důvodů, proč od něj ustoupili.

„Známky máme číselný, na prvním stupni učitelé většinou ještě hodnotí týdně do žákovské knížek, jak to dítě pracuje. V rámci třídních schůzek, v rámci pohovoru, když je potřeba. Jednu dobu sme měly slovní hodnocení u integrovaných dětí u některých předmětů, ale teď momentálně oficiálně slovní hodnocení to nepoužíváme. Tak nějak děti se těch známek dožadují a za druhý, v naprostý většině se slovní hodnocení musí stejně převádět na čísl. Na vysvědčení se nepoužívá.“ (Alena)

Z výše uvedených dat vyplývá, že tato škola je dynamickým prostředím, kde jsou změny na denním pořádku a dochází k nim v linii rozvoje školy, ale i v souvislosti s inovativním přístupem ke vzdělávání.

7.1.6. Vnímání sociální inkluze

Vedle těchto kategorií se aktéři různým způsobem vyjadřovali k existenci sociální inkluze na školách. Někteří vnímali, že se pro školu nejedná o nic nového a že škola měla kladný vztah k začleňování znevýhodněných dětí i před novelizací. Všimla jsem si, že někteří z pedagogů nečinily příliš velký rozdíl mezi integrací a inkluzí.

„Tady ta škola se snažila integrovat vždycky. Paní ředitelka je pro integraci, pro inkluzi, takže možná že teď nastoupily nějaký děti, ale vždy tady byly inkluzivní děti. Takže inkluze pro nás není nic nového. Jenom nám daly nové papíry, jinak se to platí, do toho já paní ředitelce nezasahuju, to si dělá sama, mě už takové věci nebaví.“ (Hana)

Pro některé bylo téma sociální inkluze silným tématem, o němž si nebyli jisti, že jde o dlouhodobě udržitelný a správný systém.

Tato aktérka měla pocit, že se oproti minulosti změnilo posuzování mentálního postižení a nedovedla si vysvětlit, jak je to možné.

„A já osobně, kdybych měla říct svůj vlastní názor, tak nevím, jestli je to to právě ořechové. Protože skutečně některé případy, hlavně mentálně retardovaní jedinci, u těch sociálních tam je to jiná věc, ale mentálně retardovaní jedinci. Za nás, já když jsem to studovala tak bylo paní jednoznačně profesorkou Černou řečeno, že mentální retardace je záležitost neměnná. Dneska jsme se dopracovali už k tomu, že je měnná, protože některé děti, které byly na přešetření, tak už u některých jim ta mentální retardace nevyšla. To je na hlavu postavené. Prostě když je někdo mentálně retardovaný, tak je mentálně retardovaný. Tam není žádný posun, může být, ale když to vezmeme na bodové hodnocení, tak nějaký ty bodík, ale tohle není možné.“ (Jitka)

Jeden z aktérů se domníval, že zejména některé romské děti by měly setrvat ve speciálních školách. Zdůvodňoval to tím, že by to pro ně bylo výhodnější z hlediska budoucího uplatnění a odkazoval při tom na vlastní zkušenost.

„Měli jsme tady holku postiženou, byla úžasná, prostě jedničkářka. Máme tady děti, místní cikány. Podle mého názoru ty děti patří do zvláštní školy, sem nepatřej. To je prostě můj názor...Jednak nestíhají, jednak viděj, že ty ostatní děti jsou někde jinde. V tý zvláštní škole by byly mezi svejma, někde by to směřovalo, měly možnost využít nějakýho učebního oboru. Tady vylezou v osmé, v devátý třídě a jdou rovnou na pracák. To mně hrozně vadí. Já osobně si myslím, že jim to škodí, ano.... Vždycky je ta překážka v rodině, máme tady problém s těma cikánama, s těma Romama třeba. Netvrdím, že všechny, některý bílí jsou ještě horší. Moje osobní zkušenost tady je prostě taková.“ (Mirek)

Na překážky, které by mohly bránit fungování sociální inkluze ve vzdělávání, se někteří dívali obecně a za zásadní považovali zejména přístup a nastavení celé společnosti. Překážky

viděli v lidech, kterým chybí sociální citění. V tom případě dle nich nepomůže ani existence správných zákonů.

„Všechno je to v lidech. Pokud je člověk takovej, že je schopnej sociálního citění...Pokud nemá člověk zájem nebo není nastaven nějakým způsobem vstřícnému sociálnímu vnímání dětí, který mají nějaký problém, tak to žádný zákon nespraví...To, že to dostane příkazem jako zákon, tak to stejně nebude fungovat.“ (Alena)

Jiný aktér si všímal konkrétních skupin lidí, nejčastěji rodičů a rodinného prostředí. V této souvislosti Hana uvedla, že rodiče mohou přistupovat odmítavě k přítomnosti inkluzivních dětí na škole a preferovat výběr jiné školy. Domnívám se, že aktérka čerpala ze zkušenosti nabyté ze školy Hvězda, protože je zde docela velké zastoupení romských dětí.

„Určitě předsudky, to myšlení těch obyvatel. Určitě tomu brání, že se nebudou líbit. (pozn. rodiče), že jejich ideální dítě, když to přeženu, chodí s nějakým Ferdou do třídy. Zkrátka ty rodiče s rasistickými názory to dítě dají rovnou jinam. Jsou různé názory, ale že by to byla úplně překážka.“ (Hana)

Také uváděli, že zásadní překážkou může být dysfunkční rodinné prostředí. Pokud selže rodina, je pro pedagogy, kteří mají dle jejího názoru učit, nikoli řešit rodinné zázemí, velmi obtížné děti z komplikované situace vytáhnout a přivést je na správnou cestu.

„Já se obávám, že té sociální inkluzi brání ta rodina konkrétní. Protože veškeré problémy vycházejí z rodiny, nikdy ne ze školy. Protože rodina zajišťuje to gró od malinka od narození, až než to dítě jde do nějakého zařízení. A když tam se to pokazí, tak se pak těžko napravuje, někdy to jde, někdy to nejde. Někdy, když ta rodina spolupracuje, dá se pomoci, ale my nejsme ani sociální pracovníci ani psychiatři ani já nevím...Na to máme OSPOD, který nepracuje, jak má. My sme učitelé, my je máme naučit číst a psát a počítat. My už sme nástavba tý rodiny. Takže veškeré ty problémy, vždycky z rodiny. My už pak jenom jak říká paní ředitelka, my sme jen hasiči a ty problémy jen hasíme.“ (Jitka)

Jedna z aktérek viděla problém v třídním kolektivu, který nemusí znevýhodněné děti snadno přijmout.

„Ten kolektiv těch dětí je nemusí přijmout. A taky ta společnost není dobře nastavená. Já si myslím, že teda určitě ne.“ (Anna)

Na základě toho by se dalo shrnout, že aktéři z řad pedagogů si uvědomovali, že správné prostředí školy a přístup učitelů sám o sobě nestačí. Sociální inkluze je širší problém týkající se celé společnosti, kdy špatné postoje mohou celé jejich úsilí zkomplikovat či zhatit. Jejich pohledy byli velmi rozmanité.

Po ukončení interpretace dat učitelů jsem podobně postupovala i se získanými daty z organizace neziskového sektoru LLP, kde jsem se snažila vytvořit alespoň některé kategorie, které by alespoň trochu pokrývaly předešlé kategorie.

INTERPRETACE DAT Z OOS

7.2.1. Vytvoření kategorií

Liga lidských práv udílí certifikát, jenž byl udělen i škole, kterou zkoumám. Zajímalo mě tedy, co vše obvykle udělení certifikátu předchází, a jaká kritéria musí být splněna, když se chce škola stát Férovou školou. Dále jsem chtěla zjistit, jak jinak tato OOS školám pomáhá. Nejprve jsem se zaměřila na webové stránky, kde jsou uvedena základní kritéria, která jsou pro udělení certifikátu důležitá, a následně jsem se vydala do sídla LLP v Brně, kde jsem učinila hloubkový rozhovor s jednou z pracovnic, aby mi pomohla do problematiky přinést bližší vzhled. Jméno aktérky zde neuvádím, protože se domnívám, že to není nutné.

Na základě okódovaného rozhovoru a s ohledem na výzkumné otázky jsem vytvořila 4 kategorie, které nazývám: a) *Formy pomoci*, b) *Standardy Férové školy*, c) *Postoje učitelů*, d) *Vnímání sociální inkluze*.

7.2.2. Formy pomoci

Podle výpovědi aktérky organizace působí celou řadou způsobů a udělení certifikátu tedy není jejich jedinou aktivitou. Mimo jiné také pomáhají rodičům, kteří mají určitý problém se školou. Dále spolupracují s dalšími organizacemi neziskového sektoru a ministerstvem na různých projektech přes platformu ČOSIV. V menší míře také pořádají semináře a vzdělávací kurzy pro učitele.

Na základě těchto poznatků jsem kategorii rozčlenila podle typu práce, na které se LLP podílí na subkategorie s názvem: a) *Advokační činnost*, b) *Výměna zkušeností*, c) *Udílění certifikátu*.

a. Advokační činnost

Respondentka uvedla, že rodičům pomáhají například v případě, že škola neoprávněně odmítne přijmout dítě, což je diskriminační přístup. Kdysi působili rovněž v roli facilitátorů mezi školou a rodiči, což museli ale v současnosti z časových důvodů omezit.

„Ten certifikát je jedna z našich aktivit. My děláme i spoustu jiných. Jedna je ta advokační činnost, tomu se tak jako říká, lobbingová, ale advokační je širší pojem. Zároveň jsme v týmu měli i právníčku, která právě řešila případy, kdy ti rodiče byli ze školy odmítnuti.“

„Řešili jsme dřív i takový klientský věci v uvozovkách. Rodiče přišli, že mají nějaký spor ve škole, něco nefunguje ve škole, nějaká komunikace obvykle. Takže my jsme jako takový facilitátor. Teď už to děláme méně, protože těch případů bylo moc a je to hrozně časově náročný.“

Vedle přímé spolupráce s rodiči jsou rovněž mentory a spolutvůrci různých vzdělávacích projektů, které jsou přínosem pro pedagogy a vedení škol.

b. Výměna zkušeností

Tento typ činnosti zahrnuje spolupráci na různých projektech, poskytování školení pro učitele a vedení školy. Nabízejí rovněž hospitaci a školení pro učitele z malých škol s malotřídkami, kterým kvůli nízkému počtu učitelů chybí zpětná vazba.

„A potom spolupracujeme se školama v různých projektech. Tam záleží potom na tom, co jsou naše aktivity. Někdy vyloženě dáváme zpětnou vazbu učitelům v hodinách. To je pro některé učitele taky cenný, hlavně v těch malotřídkách, kdy si nemůžou jít vzájemně do hodin, protože to nestíhají. Takže vzdělávání, to jsou taky naše činnosti. Tady to jsou takový ty nejběžnější.“

„My teď budeme mít akademii pro ředitele, která jim má pomoc v rozvoji jejich strategického myšlení, a takových lídrovských kompetencí v rámci vedení, protože je rozdíl mezi vedením a řízením. Aby ty školy měly nějakou svojí vizi toho, kam se chtějí rozvíjet, aby to nedělaly jenom na základě té evaluace. Ale aby ty ředitelé o tom přemýšleli i z dlouhodobějšího horizontu.“

Aktérka uvedla, že v rámci platformy ČOSIV existuje propojení s Českou školní inspekcí a ministerstvem školství, kam mohou šířit dobrou pověst Férových škol.

„My spolupracujeme hlavně hodně s Českou školní inspekcí právě skrze Moniku Tannenbergovou a jsem součástí i České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání takzvaný ČOSIV, kde jsou sdružený všechny neziskovky, který se zajímají o inkluzivní vzdělávání a v rámci toho je i takový každoměsíční nebo tříměsíční setkání všech, kde si vyměňujeme ty informace a zkušenosti a zároveň tam existují i propojení na ministerstvo, takže tam spolupracovat tady s tou sférou státní.“

„My víme, který ty školy jsou dobrý. Víme, kde je co dobrý a můžeme šířit tu dobrou praxi až směrem k ministerstvu a říkat jim, tady v té škole mají super tohle, protože to ministerstvo má větší váhu.“

LLP dále navazuje spolupráci s řadou NNO, které jsou podobného zaměření, např. s METOU, s Člověkem v tísní, s Charlie Karlín apod. K setkávání dochází zejména při spolupráci na projektech nebo v rámci platformy ČOSIV, kde si vyměňují zkušenosti a plánují další kroky.

c. Udílení certifikátu

Aktérka uvedla, že v současnosti existuje v České republice třicet Férových škol. Omezení platnosti certifikátu na dva roky zdůvodnila tím, že může během této doby dojít k řadě nežádoucích změn, které mohou situaci na škole změnit natolik, že již nebude kritéria Férové školy naplňovat.

„Myslím si, že se může stát hodně věcí za dva roky. Může se změnit ředitel, ředitelka, může se obměnit velká část pedagogického sboru a může se ta atmosféra v té škole hodně obměnit. Takže našim velkým cílem je tady ty resty z minulosti vlastně teď dohnat a nějakým způsobem ten certifikát má dokazovat tu kvalitu, a ne že tam bude automaticky navždy. Protože těch změn je v té škole za jeden školní rok hafo a za dva roky opravdu extrémně hodně.“

K získání certifikátu je nutné získat většinou nad 80 z maxima 100 bodů. Při evaluaci škol využívají odborníky vytvořeného dotazníku, v němž je brán ohled na standardy, kterým se více věnují níže.

„Pro tu evaluaci využíváme tady toho dotazníku, který vyvinula kolegyně Monika Tannenbergerová, který byl její disertační prací, takže je to akademicky, metodologicky ověřený dotazník, který má 4 části, jednou jsou podmínky, praxe, kultura a relace a v každé té části jsou tam různé indikátory.“

Avšak správné vyplnění dotazníků samo o sobě nestačí, protože nedílnou součástí celkové evaluace je hospitace hodin a vyhodnocení výukových metod. Oba dva nástroje pak používají zároveň a považují je za rovnocenné.

„Potom záleží, když vidíme hodiny. My jdeme do školy a zeptáme se, tak nám ukažte to nejlepší, co tady máte. Ono, jak se teď o tý inkluzi teď hodně mluví, tak někdy je to těžký posoudit, jestli to ti učitelé zaškrtaávají, protože to tak skutečně tak cítí, nebo jestli to někde načetli. Ale zase na druhou stranu, podle toho, jak vždycky vidím ty hodiny a vychází ten nástroj, tak vlastně je to dostatečně validní v tom, že ty data odpovídají, že mi to na sebe nasedá. Takže tam není žádná, že bych viděla super hodiny a dotazník vyšel úplně špatně nebo naopak viděla bídný hodiny a dotazník byl výbornej.“

Pokud na škole objeví velké nedostatky, nabídnou vypracování plánu, kde si společně stanoví cíle k jejich odstranění. Aktérka však uvedla, že ne vždy je pravidlem, že chce škola setrvat na spolupráci. Reakce můžou být různorodé a někdy dochází k mylnému vnímání konceptu sociální inkluze pracovníky školy.

„Protože oni někdy si hodně věří, ale potom vyjde najevo, že to co oni dělají, není inkluze, ale je to integrace. To se často stává, že mi přijedeme do té školy a oni mi začnou vyprávět: Máme tady 8 dětí s tímhle postižením a 3 s tímhle postižením a dva úplně s těžkým postižením. A vlastně se zjistí, že ty děti tam jsou, což je dobrý první krok, ale není to inkluzivní přístup.“

Respondentka dále uvedla, že vzhledem k tomu, že některé školy jsou velké, není v jejich silách shlédnout a zhodnotit všechny učitele. Zároveň konstatovala, že vlivem novelizace nedošlo ani tak k nárůstu zájemců o certifikát, ale vnímá spíše nové otevření vůči tématu.

„Myslím si, že se to téma se jenom víc otevřelo všude a mluví se o tom a ty učitelé to mají v hlavě. Někteří učitelé to nemají jako nějakou pozitivní změnu, někteří to mají jako negativní změnu. Takže hodně záleží jak a kdo.“

K certifikaci se školy někdy uchýlí po předchozí spolupráci na jiných projektech.

„Je to různý. Hodně to záleží konkrétně. Někdy se stane to, že tam přijedeme, uděláme evaluaci, přijdou výsledky a už se to dál jinak nerozvíjí. Nebo to může být, že se to rozvíjí nebo dostanou certifikát nebo s tou školou spolupracujeme v rámci jinýho projektu. A spíš víme, že je dobrá. To bylo teď. Měli jsme školu, s kterou jsme dlouhodobě spolupracovali a vlastně tu certifikaci jsme tam udělali až po nějakých letech. Řekli sme si, vlastně to by bylo dobrý, kdybychom vás ocertifikovali. Hlavně i pro nás by to bylo dobrý.“

Za důležité důvody, proč chtějí školy označení Férová škola, považovala to, že je to pro ně určité označení kvality a zároveň jim to poskytne pocit zadostiučinění a motivace do další práce.

„Já si myslím, že je to nějaký takový certifikát kvality. Něco jak byla A-Klasa nebo teď jsou ty biovýrobky s tou zelenou vlaječkou. Nebo je to pro ně možná i nějaký pocit uspokojení, jako slyšet od někoho dalšího. Možná je to takový: Oceňujeme vás za to, co ste udělali a může to být jako i dovnitř. Teď sme na něčem pracovali a chtěli slyšet, že to dělali dobře a nedělali zbytečně. Takže slyšet to, děláte dobrou práci a pokračujte v tom. Takže se tak namotivuje.“

Zároveň si myslí, že se často může jednat o dobrý signál pro okolí, že mají v místě bydliště kvalitní školu, což přinese škole konkrétní užitek při prezentaci na veřejnosti.

„Dobřej signál pro rodiče, pro celou tu obec. Někdy to může být v té obci jako – to je divná škola. Tak myslím, že to může být pro ně dobrý způsob toho se prezentovat na veřejnost, jako někdo řekl a má to potvrzený z nějakých zdrojů a je to osvědčený.“

Respondentka považovala školy s certifikátem za nejlepší u nás, i přes drobné nedostatky, které v nich přetrvávají.

„Na to, abyste našla úplně dobrou školu, kde je všechno dobře tak to je...jako když si představíme ten inkluzivní ideál, který máme tady v hlavě, tak mi víme, že každá z těch našich certifikovaných škol má nějaké mezery. Ale to neznámá, že oni na nich nepracují a nesnaží se rozvíjet. Některý ty školy jsou na vynikající úrovni a pedagogický sbor je super. Pořád jsou to nejlepší školy, který jsem v České republice viděla.“

Liga lidských práv v souvislosti se sociální inkluzí využívá akademicky ověřených norem, které jsou zahrnuty v dotazníku. Navíc má také vypracované obecné standardy, kde jsou formulovány nejzásadnější oblasti, které charakterizují faktory přispívající k fungování sociální inkluze na školách.

7.2.3. Standardy Férové školy

Na webových stránkách Férové školy jsou čtyři hlavní oblasti, na základě jejichž plnění může být certifikát škole udělen. Nazývají se „*Standardy férové školy*“. Prvním aspektem je kultura školy, následována podmínkami. Mezi další normy se řadí praxe a relace.

Do oblasti *kultury* patří postoje učitelů, hodnoty a projevy zaměstnanců školy. Zkráceně lze říci, že škola má přijímat všechny žáky ze spádové oblasti a existují zde mechanismy, které pomáhají individualizovat přístup k jednotlivým inkluzivním žákům, pokud selhává edukační mechanismus.

Podmínky školy mají inkluzivní žáky podporovat např. v rozpočtech školy, kde jsou dlouhodobě stanovené strategie. Třídy jsou heterogenní a ve škole tak například neexistují speciální či výběrové třídy. Volnočasové aktivity jsou dostupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí. Škola také zajišťuje vzdělávání zaměstnanců.

Oblast *praxe* se zaměřuje na vytváření individuální vzdělávací strategie pro žáky, které je potřebují. Dále je zde uvedeno, že při výuce mají být využívány rozmanité didaktické metody a žáci mohou spolupovytvářet edukační proces.

Do oblasti *relace* patří vztah rodičů a pedagogů, který má být partnerský. Škola by měla být jakýmsi komunitním centrem dané lokality. Učitelé si pravidelně hospitalizují svou výuku apod. (dostupné online: <http://www.ferovaskola.cz/standardy-ferove-skoly>, dne 26. 3. 2017).

V souvislosti se standardy považovala aktérka za nejsnáze splnitelné kritérium podmínek, zatímco nejtěžší bylo podle ní vytvořit správné kulturní prostředí.

„Nejlehčí jsou podmínky. Podmínky to je vlastně to, že mají pomůcky, že jsou bezbariérový. To už tak nějak postupně se děje. Nebo že vyloženě neodmítnou nějakýho žáka, že mu řeknou ty sem ani nechod'. Nebo že jim žáci neodcházejí naopak na speciální školy. Nejtěžší naopak pro ně je kultura, což je nastavení politiky školy, nastavení nějakých cílů, vizí, toho aby ta inkluze prostupovala tou školou.

Obtížnost nastavit správné kulturní prostředí respondentka zdůvodňovala tím, že není snadné, aby správné kulturní normy prostoupily všemi dokumenty a rovněž, aby zůstaly zapsány do povědomí všech pedagogů.

„U té kultury je to o tom, jak si to oni srovnají v hlavě. Aby tu inkluzivní vizi měli prostoupenou všema dokumentama, tak to je hodně složitější. Ale to je z našeho pohledu i ta pozice toho ředitele, i to, že je schopen to předat dolů. Protože on když to předá, tak to propadne i na ty děti. Oni jsou v tahu těch dennodenních věcí. Možná je potřeba se nad jednotlivostmi se zastavovat někdy.“

Oblast *praxe* se váže ke vhodně zvoleným metodám. Přestože je v normách zakotvena důležitost rozmanitých didaktických metod, respondentka uvedla, že nejsou nastavená přesná pravidla, jak odlišné metody zkombinovat. Považovala za správné, že učitelé mají možnost si sami vybrat styl výuky, který jim více vyhovuje.

„To si myslím, že záleží hodně i na učiteli, co jemu je příjemný, přes co jako jít nechce. Někdo ty projekty dělat nebude, protože mu to nevyhovuje, ale má rád malý skupinky a aktuální úkol na tu hodinu.“

Dále uvedla, že mnohem podstatnější je, aby byla správně zvolena různorodost výuky, a není kvůli tomu nutné zcela upustit od frontální výuky.

„Nejsme tady odpůrci frontální výuky, ten problém s tím je, že ne každému ta výuka vyhovuje. Není vhodná na všechny aktivity. Je to spíš o tom, spíš to mixovat, dodat tomu tu heterogenitu různých způsobů. Není to ani frontál ani ne pořád tohle. Někdy to dělá smysl. Třeba na 10 procent času to dává smysl nebo na 15. Ty metody ve výuce jsou různorodý. Já osobně taky nejsem pedagožka, já jsem socioložka.“

Respondentka rovněž zmínila, že v dotazníku jsou některé otázky, které stále činí problémy. Jedna z nich se týkala hodnocení a zní: *„Který z následujících prvků je pro Vás nejdůležitější při hodnocení žáka. (výkon, snaha, posun, sebehodnocení)“*.

„Tady je otázka v té praxi hned na první stránce, ta otázka 12. A oni říknou, že všechno je pro ně stejně důležité. A potom jim řekneš, to nemusí být všechno stejně důležité. A oni se pokusí zamyslet a pak teda něco jsou schopní vyplodit ze sebe, ale považují to za hodně složitý.“

Oblast relace se zejména zabývá vztahy pedagogů s rodiči. Respondentka vnímala, že pedagogové se často na některé rodiče dívají kriticky.

„Často si taky učitelé stěžují na vztah s rodičema, že rodiče jsou jejich nepřítel. Nebo prostě, že rodiče se nestarají o přípravu doma. To je jako jejich obvyklej leitmotiv, opakující se, že oni doma nic nedělají, a co my potom s nima máme dělat“

Na postoj pedagogů se však snažila podívat s nadhledem a pochopit některé důvody, proč může k nespolupráci docházet. Uvedla, že některým rodičům chybí schopnosti či ochota.

„.... A nepřemýšlej, že kdybych přišla domů z práce předpokládaj, že tady budu ještě hodinu něco psát. Tak mu řeknu, no nebudu prostě. Tak u těch dětí to tak nějak očekáváme. Já nevím...Hlavně očekáváme, že ty rodiče budou ochotní a schopní. Já třeba doučuju středoškoláky matiku a to se jako nedá, to normální rodič neví. A hlavně jak to vysvětlit dítěti a teď ten člověk v tom má tu emoci, takže je to těžký. Je to začarovaný kruh.“

Aktérka pohlíží na učitele přísněji než na rodiče, u nichž se domnívá, že nejsou profesionálně vybaveni a jejich emoce jim mohou zabránit plnit povinnosti a chovat se, tak jak by neměli.

„Někdy chybí vůle od rodičů, někdy od učitelů. Já osobně za sebe kladu větší odpovědnost na toho učitele, protože ten rodič je ten profesionál, ten rodič je v emoci, a vždycky bude, protože svoje dítě má rád a učitelé mi nato kontruju, ale oni se k nim nechovají hezky, třeba je plácnou po hlavě nebo něco takovýho. Já řeknu, no dobře, ale tohle není jejich zodpovědnost, hodnotit, jakým způsobem se...jestli ten rodič má rád to dítě, musejí předpokládat, že jo. Ale komunikace je těžká no.“

Kromě rodičů, jednájí pedagogové s dalšími stranami a různě se k nim vztahují. Aktérka si všimla, jaké postoje v některých případech pedagogové, se kterými je často v kontaktu, zaujímají.

7.2.4. Postoje učitelů

Vzhledem k tomu, že se respondentka často setkává s řadou pedagogů, nasbírala mnoho zkušeností. Snažila se pojmenovat důvody, které je vedou k některým jejich názorům a postojům.

Jednou z oblastí je postoj pedagogů k sociální inkluzi. Uvedla, že mnohdy si pedagogové vysvětlují koncept sociální inkluze integrativně.

„Někdy teď ta situace je horší v tom, že oni mají v hlavě nějakou utkvělou představu, co ta inkluze je, mají to hodně integrativní v hlavě. Takže ten náš úkol je hodně vysvětlující, hodně říkáme co je to teda ta inkluze. A ta inkluze není, že za pačesy dotáhneme nějaké dítě do třídy. To prostě není a není to ani to, že ten učitel je z toho úplně vydřenej.“

Dále si všimla, že za jejich odmítavým přístupem se může skrývat strach z nových věcí. Nebo jde o nechuť pramenící z pocitů neoprávněné předchozí kritiky.

„Oni mají často strach pedagogové, mam pocit, že se trošku bojí, že neví, co budou dělat a cítí to jako nějaký ohrožení, že po nich chtějí něco, co neví, jestli to můžou zvládnout.“

„Já si myslím, že to zvládnout můžou, otázka je jestli chtějí. Ale teď je myslím si v tom strach. Mají pocit, že dělají něco špatně. Oni mají často pocit, že to je jako, že teď je kritizujeme, že doted' učili špatně a že teď musejí učit po novu. Nevím, ty nálady jsou různé.“

Dle aktérky dobrá vůle ředitele školy prosadit sociální inkluzi sama o sobě nestačí, pokud nejsou pracovníci stejně naladěni.

„Myslím si, že bez ředitele to nejde, ale nemyslím si, že jenom ředitel to může změnit. Třeba když bude ředitel extrémně pro-inkluzivní a celý pedagogický sbor ne, tak oni budou, jako to mi tady nechcem. Je pravda, že je to ten člověk, který si sestavuje tým, ale někdy to těm ředitelům trvá hrozně dlouho sestavit si tým a plus někdy to může mít těžký vůči zřizovateli, takže on je na takový nepříjemný pozici.“

Zaznamenala také, že někdy mají učitelé pocit, že lze inkluzi provést jen u některých skupin dětí a naopak pro některé děti ji považují za neuskutečnitelnou.

„Oni někdy učitelé mají takový to: My můžeme dělat inkluzi, ale jenom pro tyhle děti. Jenom jako ...Já nevím, my můžeme inkludovat třeba autistu, ale tadyty další ne. To je pro mě už takový divný. Myslím si, že učitel a škola jako taková je velkej motor a může pomoci dosáhnout velkej věci.“

Setkala se také s tím, že pedagogové kritizovali některé strany, se kterými škola musí spolupracovat např. OSPOD, Speciální pedagogická centra apod. Podle ní se učitelé negativně stavěli zejména k teoreticky orientovaným zaměstnancům, kterým chybí praktické znalosti v oboru. Pedagogové od nich občas také postrádají dostatečnou oporu.

„Jo oni to často vidí, jako že ty úředníci nikde nikdy nebyli v žádný škole. To je taková jejich častá odpověď, že jsou to teoretici, oni sedí v kanceláři v Praze a rozhodují tady o nás a přitom nikdy neučili. Což nemusí být vždycky úplně pravda. Takže to je jedna věc, a druhá věc je, že mají pocit, že ti lidi nejsou ani pedagogové. Oni teda když už jsou schopni přijmout, že jsou pedagogové, tak určité teoretici, a jinak to nejsou pedagogové, tedy ti lidi, kteří studovali pedagogiku. Takže tam se někdy cítí osaměle. Někdy to osamění vyplývá i z toho, že nemají dostatečnou podporu v dalších službách, třeba v SPCčku nebo někdy nemají dobrou spolupráci s OSPODEM.“

Učitelé přisuzovala velmi významné postavení, protože jeho osoba sehrává v životě dítěte významnou roli a může ho tak výrazně formovat správným i nesprávným směrem.

„Ten učitel s tím dítětem tráví hodně času a může tvarovat myšlení těch dětí, což je na jednu stranu úplně wow, ale na druhou stranu mě to u některých učitelů docela děsí. Možná ani ty učitelé to ani tak nevnímají.“

Vedle zkušeností, které měla aktérka s postoji některých pedagogů, také zmiňovala své osobní názory k sociální inkluzi a překážky, které by mohly bránit jejímu fungování.

7.2.5. Vnímání sociální inkluze

Respondentka považovala za největší překážky, které by bránily fungování sociální inkluze zejména omezené vnímání lidí, kteří si vůbec neuvědomují, že je nutné něco změnit.

„Já cítím tu překážku v těch hlavách, to určitě. A pak si myslím, že je to i o tom, že na to nejsme zvyklí ani o tom přemýšlet v tom prostoru. Já bydlím tady v Brně a tam je takovej ostrůvek, zastávka na tramvaj a vlastně tady je chodník a člověk tam musí přeběhnout, tam není přechod. Člověk tam jako se vrhá pod ty auta. A mě přijde, teď to teď třeba nemyslím jenom někoho na vozejku, protože tam není žádný nájezd, sjezd. Takže jsou to věci týkající se toho, že mi pořád nejsme schopni na ty věci myslet. Nikdo v tom prostoru nepřemýšlí, že by se mohlo něco změnit.“

Zmínila rovněž, že v souvislosti se zaváděním sociální inkluze může existovat strach, se kterým je nutné bojovat zejména kvůli dětem.

„Bojí se změn. To neznamena, že do toho strachu nemůžeme pořád šťourat. To není jenom, že ty lidi ovlivňují sebe, to je mi vlastně jedno, jaký jsou jejich názory, tam je horší to že jsou tam ty děti a oni na něj můžou mít velkej vliv, protože ten učitel s tím dítětem tráví hodně času a může tvarovat myšlení těch dětí.“

Respondentka považovala školu za zásadní místo, kde má ke změně dojít. Uvědomovala si, že škola může děti spojovat i segregovat.

„To postižení má hrozně silný stigma v naší společnosti. A projevuje se i do toho života. Ten život je prvně ta škola a pak už se to táhne. Ta škola může být dobrou spojovací mechanismus a potom to může být i segregací mechanismus, podle toho co si vybereme.“

Dalo by se říci, že respondentka považovala za největší překážky sociální inkluze zejména lidský faktor. Jakožto socioložka si dobře uvědomovala, jaký vliv může mít strach, obavy z nových věcí či obyčejná nepozornost a nechut' něčím se zabývat.

Po ukončení interpretace dat s pracovníci LLP jsem se snažila alespoň částečně vytvořit podobné kategorie, jejichž obsah by se překrýval s kategoriemi vytvořenými z dat učitelů a LLP, i když z jiné perspektivy.

INTERPRETACE DAT S RODIČI

7.3.1. Vytvoření kategorií

Polostrukturované rozhovory s pěti vytipovanými rodiči inkluzivních dětí jsem dělala sice podle předem připraveného seznamu otázek, ale ve skutečnosti jsem musela mnohem pružněji reagovat na konkrétní situaci, než tomu bylo u předchozích aktérů. Často se jednalo o individuálně odlišné zkušenosti s jinak starými dětmi, s jinými problémy. Vzor se základními okruhy otázek přikládám v příloze. V interpretacích uvádím pouze pseudonymy respondentů, popř. jejich potomků, na něž často odkazují. Změněné jsou rovněž jména obcí, měst a dalších škol, na něž aktéři občas odkazují.

V tabulce uvádím údaje, která jsem v souvislosti s rodiči považovala za relevantní. Jsou to pseudonymy rodičů i dětí, ročník, který dítě navštěvuje a typ znevýhodnění dítěte.

Pseudonym rodičů	Pseudonym dětí	Ročník	Typ znevýhodnění
Eva	Katka	ukončeno 2016	Tělesné postižení spondylometafyzární dysplazie
Bára	Tomáš	3. třída	Tělesné postižení, hemofilie
Lada	Tina	9. třída	Porucha učení, epilepsie
Lída	Matěj	7. třída	Porucha soustředění ADHD
Silva	Nikolka	1. třída	Tělesné a mentální postižení Dětská obrna

Nejprve jsem provedla dva rozhovory, které jsem otevřeně okódovala a vytvořila provizorně některé z kategorií. Teprve poté jsem ve sběru dat pokračovala. V tomto případě jsem vytvořila pět základních kategorií, které nazývám: a) *Výběr školy*, b) *Naši učitelé*, c) *Naše škola*, d) *Smysl pro zodpovědnost*, e) *Vnímání sociální inkluze*.

V některých případech je dále člením na subkategorie. Při utváření kategorií jsem se snažila brát ohled na kategorizaci předchozích dvou skupinek aktérů a vytvořit určité shodné okruhy, i když s jinými názvy, tak abych mohla posléze všechna data porovnat. Jsem si vědoma toho, že některé z kategorií jsou poměrně stručné, ale považovala jsem je za důležité kvůli dalšímu postupu vedoucímu k vyvození závěru a zodpovězení výzkumných otázek.

7.3.2. Výběr školy

Jako první mě zajímaly důvody, které rodiče vedly k výběru školy. Všimla jsem si totiž, že pro většinu z nich není škola v místě bydliště, a děti tak musí často poměrně daleka dojíždět, k čemuž dle mého názoru musí mít dostatečnou motivaci. Navíc ne všichni žáci začali v ZŠ Hvězda od první třídy. Chtěla jsem zjistit, jak přestup zvládli a jaké měli zkušenosti s předešlou školou.

a. Důvody k výběru školy

V mém vzorku se vyskytla pouze jedna aktérka žijící ve stejné obci. Přestože její matka zpočátku zvažovala možnost přihlásit dceru do speciální školky, nakonec se rozhodla pro školu v obci, protože měla zájem o to, aby dcera chodila do heterogenní školy. Výhodou pro ni bylo také to, že se zde znala s pedagožkami a její dcera pak s místními dětmi a preferovala domácí přístup.

„Chodí sem úplně od začátku. Byla sem se ptát i na školku v Klasnově, kde je speciální školka, ale pak mi přišlo jednoduší, jí mít tady, dát jí mezi normální děti od malička. Katku znali tady už od malička, tady my jsme malá obec, takže jí znali. S těma dětma přicházela do styku ve školce a nebyl tam rozhodně žádný problém. Já bydlím hned vedle školy a polovina školy jsou moje kamarádky, takže sem věděla, do čeho jde. Mě je to jedno, kde ta škola je. To bylo tím, že to byl domácí přístup.“
(Eva)

Na rozdíl od této aktérky se však ostatní rodiče rozhodli pro školu, která se nenachází přímo v místě bydliště, což jak uvádějí, není vždy jednoduché. Děti tak musí do školy buď vozit, nebo ti větší z nich samy dojíždí. Nalezla jsem případy, kdy byla ZŠ Hvězda vybrána na základě předchozího doporučení. I když prvotním impulzem byla určitá zkušenost, která je vedla k hledání jiné školy.

U Báry šlo o odmítnutí ze strany školky poblíž bydliště a kvůli žádosti o sponzorský dar, který odmítla zaplatit. Postupně tak přehlásila na školu všechny své děti.

„Dojíždíme asi 8km, nejezdí tam od nás žádný autobus, takže vozím děti autem. Nejdřív to bylo tak, že mi kamarádka doporučila tu jejich školku. Jinak ale zkušenost s jinou školou mám jen takovou, že sme zkoušeli syna zapsat k nám na školu. Ale protože je syn nemocný, má hemofilii a do školky blízko od naší vesnice ho nechtěli kvůli tomu přijmout, že jedině kdybych tam s ním byla i já. Později odmítli i mladší dceru, protože teď jak jsou ty silný ročníky, tak tam měli plno... To nás ještě žádali, že jestli chceme děti do školky, tak bysme mohli dát nějaký sponzorský dar od naší obce, že pak by nám děti do školky jako vzali. Tohle jednání se mi teda vůbec nelíbilo, tak sme to zkoušeli jinde. Takže nejdřív tady začal nejstarší syn navštěvovat přípravnou třídu a holka školku, a k ní se potom přidala i ta nejmladší. A teď už chodí syn do třetí třídy, dcera do první třídy a mladší dcera pořád ještě do školky.“ (Bára)

Obdobné odmítnutí ze strany školy zaznamenala i respondentka Lída, když chtěla svého syna přehlásit na jinou školu. Uvádí, že dokonce zvažovala podání stížnosti, což nakonec nedotáhla do konce, protože se bála msty na synovi.

„My sme si před touhle školou vybrali Slavice, jenže v Slavicích nechtějí problémové děti. To chtěla sociálka řešit tak, že mi budeme trvat na jeho přijetí. Oni že na ně podají nějakou stížnost, nevím kam, na okres, že diskriminujou. Ale já sem řekla, že do toho nejdu, protože dají to sežrat jemu, že jo. Já vim, že bych to asi vyhrála, ale za tu cenu, že tam budou stejný problémy, že se mu budou mstít, že ho tam musejí mít.“ (Lída)

U Silvy byla hlavním důvodem pro přestup na jinou školu negativní zkušenost ze speciální školky, kde se dceři nelíbilo a důsledkem toho u ní nastaly psychosomatické potíže. Následně se na základě doporučení rozhodla pro ZŠ Hvězda, protože chtěla zkusit normální školu.

„Nezkoušeli jsme jinou školu, protože tady je jedna známá a ta to má vyzkoušený, taky mají obrnu. Takže na doporučení, My sme ob vesnici, takže paráda. Dřív jsme vozily dceru do speciální školky do města, to byl vyloženě ten stacionář rehabilitační pro děti. A sem chodila do přípravy a teď chodí do první třídy. Tam do toho města chodila vyloženě s nechtí. Tam jsme jezdili. Brečela, ani je moc nechtěli zapojovat. A ke konci furt zvracela. Furt nám tvrdili, že to je od žaludku, že má nějaký ten reflux. Pak sme skončili a nastoupili sem a od té doby nezvracela. Takže sme zjistili, že to bylo asi psychický. Protože pak říkali, že jí tam zavírali, když brečela, a že jí tam zavírali do nějaký ložnice“ (Silva)

Ostatní aktérky pro děti vybraly ZŠ Hvězda poté, co je předtím zklamala městská škola, kde děti prožily celý první stupeň a zahájily druhý, nicméně tam již nechtěly pokračovat. V případě aktérky Lídy, jejíž syn chodí nyní do sedmé třídy a v ZŠ Hvězda je teprve od září, to bylo taktéž na doporučení psychologů, když se syn psychicky zhroutil.

„Úplně to vygradovalo po dvou letech, to se chodí, aby mu udělali ten plán a on se tam úplně sesypal přitom v té poradně. Úplně se rozklepal. Pak nám řekla psychologka, že to už není možný, aby zůstal na týhle škole, že prostě něco se s tím dělat prostě musí. Nám to říkala už ta předešlá psychologka. Ta už říkala: Dejte ho pryč. A my sme říkali, jak bude někam dojíždět ve třetí, ve čtvrtý třídě.“ (Lída)

Městská škola (č. 1.) podle výpovědi aktérky také nerespektovala individuální plán. Syn měl taktéž problémy v kolektivu. Respondentka rovněž uvedla, že měla velmi negativní zkušenosti s jednáním ze strany učitelů a vedení.

„Přestoupili sme z městský školy kvůli malýmu počtu dětí a kvůli tomu, že se nám na velký škole hroutil a psychicky to nezvládl, což vyvrcholilo na druhým stupni třídní učitelkou, která si s ním nesesdla. Bylo to i ze strany dětí. Tam byl sociálně slabší jedinec, který to rozvrátil... Měli sme učitelku na druhým stupni a to sme tvrdě narazili. Ona nejdřív, že super, nedala vědět nic, ale pak sme přišli na schůzku a dostali sme ceres, že sme tam stáli v ředitelně na koberečku a ta jela. Jí vadila všechno, jí vadilo to, že si lehne na lavici, prostě všechno. Přitom měla individuální vzdělávací plán, kterýho se nedržela absolutně. Mají mu umožnit zápisy, že si je může kopírovat, že mu je mají dávat vytištěný, ale vůbec to nešlo.“ (Lída)

V dalším případě se aktérka rozhodla přesunout dceru do ZŠ Hvězda až na druhém stupni. Do školy dojíždí dcera vlakem několik kilometrů. Je zajímaví, že ve srovnání s předešlou výpovědí, zde aktérka městskou školu (č. 2.) nazývá tou „normální“, kde její dcera již nezvládala rychlé tempo. Na rozdíl od předchozí aktérky také nehodnotila předchozí školu tak negativně. Naopak vyjádřila pochopení pro pedagogy, kteří se nemohou v tak velkých školách naplno věnovat dětem se speciálními potřebami.

„My sme začali tady na normální škole. Už vlastně nezvládala učení tam, na třetí základní škole. Vlastně jde o to, že tam je ve třídě 30 dětí a když tam máte v té třídě jako je naše Tina, u kterýho musíte neustále sedět, neustále vysvětlovat, pracovat s ní, tak asi těžko to půjde. Podle tabulek a všeho na toho asistenta neměla právo na asistenta, nedostali sme ho. Takže už sem se na tom druhým stupni, kde je to hrozně rychlí, kde je vlastně připravujou někam dál...ta doba je dneska taková rychlá a naše dítě to vůbec nezvládla. Tina z toho byla nešťastná, brečela, dostávala jednu pětku za druhou, takže to vůbec nemělo význam.“

Pro některé rodiče a jejich děti nebyl přestup úplně lehký a považovala jsem za důležité, jejich příspěvky s postřehy zmínit.

b. Přestup

Vzhledem k tomu, že některé děti přešly z velké školy ve městě na malou vesnickou školu, na kterou nebyly od samého začátku zvyklé, měly s přijetím této skutečnosti a s dalším fungováním určité problémy. Musely si projít jakýmsi stádiem adaptace.

Jedním z důvodů, proč mohlo dojít na nové škole ke komplikacím, byly odlišné požadavky a zažité zvyklosti. Aktérka uvedla, že syn byl zvyklý dělat něco, co po něm nyní již nechtěli. Naopak to bylo považováno za nežádoucí.

„My sme to měli na tý mimořádný schůzce, kdy to svolala ta výchovná poradkyně s tím, že ten přechod na tu školu byl docela problém, protože Matěj se s nikým nebavil. Prostě protože měl tady nakázáno, že nesmí, že musel sedět a být zticha. Tak on seděl a byl zticha a oni z toho byli nešťastný, že se báli co se děje, že sedí a s nikým nemluví. A potom když byli zkoušený, tak na ně upřeně koukal. A že ty děti říkali, že se jim to nelíbí. A pak z něj vytáhli, že tady to museli dělat, že když někdo mluvil, museli se všichni otočit a sledovat ho a nesměli dělat nic jinýho, než ho sledovat. A oni mu řekli, že to už teda dělat nemusí a on jim řekl, že už to teda dělat nebude.... Ted' už se ta situace uklidnila. (Lída)

V jiném případě bylo obtížné zvyknout si na jiné prostředí, kdy si musela dívka zvyknout na novou školu a nový menší kolektiv. Bála se také setkání s Romy, na které nebyla zvyklá. Podle aktérky se to časem vyřešilo i díky dobrému přístupu pedagogů.

„Takže my sme se rozhodli vlastně v šestý třídě, v půli nějak, že jí opravdu přendáme. Samozřejmě začátky pro ni byly těžký. Z třiceti dětí na nějakých pět, šest dětí... Sou tam ty cikáni, na to si Tina těžko zvykala, ale já sem jí říkala, těch je tolik, že je ještě tolikrát potkáš, že jestli nebudou na jedný škole, tak budou na druhý. Jenže oni to tam mají docela pod dohledem ty žáky, který se neumějí chovat... Tina měla těžkej první ten tejdén, kdy plakala na záchodě, nechtěla tam a paní ředitelka říkala, nechte jí dva dny doma, ona se zase vzchopí a přijede. Opravdu, vždycky mi zavolala. Prostě super přístup.“ (Lada)

U maminky, jejíž dcera nastupovala teprve na první stupeň, k obtížím nedošlo. Naopak zároveň viděla velmi výrazné zlepšení, kterého dcera dosáhla v přípravné třídě ZŠ Hvězda, což ji utvrdilo v tom, že bude chtít pokračovat na běžné škole, i přes doporučení, aby byla dcera poslána na školu speciální. Trvala na svém také po konzultaci a podpoře ze strany pedagogů školy ZŠ Hvězda.

„V tý speciální školce byl problém v tom, že když měli někam jet, tak všude se mnou nebo jediné s někým. A my sme potřebovali spíš, aby se otrkala, ona na mě byla strašně fixovaná. Tady udělala za ten rok v tý přípravce a teď ten půl rok v tý škole strašnej krok dopředu. Hlavně po psychický stránce. Víc se baví s dětma. Já si myslím, že se kamarádí úplně s každým a myslím si, že vycházejí hezky jako kolektiv.... My sme nad speciální školou dlouho uvažovali, ale my sme byli loni v SPČku a oni nás chtěli nacpat do toho Medvídko ve městě a já sem to odmítla. To je speciální škola a řešili sme to hodně tady s paní ředitelkou a s asistentkou a ještě s paní učitelkou v přípravce. A ty řekly, co tam bude dělat, vždyť je to chytrá holka. Takže sem si vybojovala vlastně, že to zkusíme tady.“ (Silva)

Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče často hledali odlišnou školu na základě doporučení. Často se ke změně školy uchýlovali po dosavadních zkušenostech z městské školy, protože se domnívali, že škola bude více vyhovovat speciálním potřebám dítěte. V případě přestupu na druhém stupni potřebovalo dítě určitou dobu na to, aby se s novou situací vyrovnalo. Avšak díky kladnému přístupu pedagogů, kteří řešili vše rychle, a profesionálně se podařilo děti na nové podmínky brzy adaptovat.

7.3.3. Naši učitelé

Tak jako pro pedagogy, byly i pro rodiče vzájemné vztahy a spolupráce velmi podstatným faktorem. Aktéři si uvědomovali, že přístup pedagogů k dětem a k rodičům je velmi důležitý. Vedle toho hodnotili učitele také podle toho, jak dokážou jejich děti zaujmout při výuce. Dále podle toho, jsou-li schopni začlenit je do výuky i přes jejich znevýhodnění a mají-li s dětmi dobré vztahy.

Tuto kategorii proto člením na tři subkategorie, které s tím souvisí. Nazývám je: a) Vstřícní a komunikativní, b) Výuka, c) Vztahy s dětmi.

a. Vstřícní a komunikativní

Přístup pedagogů na ZŠ Hvězda aktéři často hodnotili slovy: „dobrý, osobní“. O jejich chování hovořili jako o *vstřícném*, na což během rozhovorů často naráželi. Ti, kteří měli předchozí zkušenosti z jiných škol, rovněž učitele srovnávali.

Tato aktérka srovnává zkušenost z jiného místa, kde se neustále na něco vymlouvali. Díky tomu si však uvědomila, jak moc rozdílné to je na škole Hvězda. Také kvůli tomu, že zde převládá lidský přístup nad neústupností vůči vyhláškám.

„My co jezdíme do lázní, tak jednak tam ten přístup ředitelství, často říkají: nejde, nejde, nejde. Já říkám všechno je to o lidech. U nás jde všechno. Nejde sehnat, nemůžou, musíme jí dát někam jinam, nemaj na to. Já říkám, je to všechno o lidech. Jako tady ani nebyl problém, Katka vlastně nemohla chodit do schodů a chodila do druhého patra. Učitelky jí vzaly dole, odnesly, snesly dolů. Nikdy nebyl problém, že by jí nesnesly a to vážila dvacet kilo, což je docela dost.“ (Eva)

Pro tuto maminku je vstřícným gestem to, že pedagogové dokáží syna ohlídat i přes jeho zdravotní hendikep a přizpůsobit se jeho potřebám.

„Se školou jsme velmi spokojeni, určitě bych neměnila. Všichni jsou fakt hrozně vstřícný, hlavně u syna si toho hrozně vážíme, oceňujeme to, protože má dost náročnou péči a musí se neustále hlídat, aby se mu nic nestalo. Taky je často na invalidním vozíku nebo chodí s berlema. Ta škola nemá bezbariérový přístup, ale pan školník nás pouští zadním vchodem, kde je míň schodů.“ (Bára)

Aktéři si všímali také toho, jakým způsobem probíhá komunikace s pedagogy. Komunikaci a jednání hodnotili jako „rychlé, bezproblémové, osobní“. Uvedli, že zde existuje nejen možnost každodenního kontaktu, ale v případě nějakého problému ho

pracovníci školy okamžitě spolu s rodiči řeší. Řešením problémů se zabývali buď řadoví učitelé, vedení nebo výchovná poradkyně.

„Bylo to rychlý, my sme tam přišli se podívat jeden den, to sem tam jela, druhej den se rozhodli a třetí den tam nastoupila. Nebyl vůbec žádný problém, jenom jsem tam podepsala papíry, a krásně ji vzali. A myslím si, že je spokojená, líbí se jí tam, učitelé berou ohled úplně na všechno i teda ředitelka. Když sem měla jakýkoliv problém, můžu za tou výchovnou poradkyní nebo za třídní dojít, můžu se s ní poradit. Tam problém je hlavně s matikou a s tou angličtinou do dneška.“ (Lada)

„Tomášek má těžkou hemofilii, krvácí do kloubů a svalů, takže má prevenci úrazů. Je jasné, že ve škole se nějakému zranění zabránit nedá, ale v týhle škole reagují perfektně, hned mu dají na postižené místo led a volají mi. Zrovna v pondělí na něj spadl spolužák.“ (Bára)

„Jsme v kontaktu s paní učitelkou a s asistentkou a každý ráno je vidím, když něco potřebuju já nebo oni, tak to můžeme vyřešit“ (Silva)

Tato aktérka si všimla, že ji učitelé ke komunikaci vybízejí a oceňují rovněž poskytnutí telefonních kontaktů na všechny z nich, což jinde nebylo běžné.

„Tady všichni pište, volejte. A já napíšu třeba učitelce SMSku, třeba jak sme řešili tu šikamu, a on nám ráno dělal, že je mu špatně, ale já sem řekla, musí do tý školy. A já jí napsala, jestli mi může napsat, jestli do tý školy došel, a ona mi odepíše, že jo. Je tady, sice nabroušený, ale je. Tam sou telefony na všechny učitele, to se mi v Klasnově v životě nestalo.“ (Lída)

Pedagogové s rodiči běžně a pravidelně řeší i náplň studia dětí, a pokud je zde nějaký problém s neobvyklými výukovými metodami, učitelé rodiče proškolují.

„Paní učitelka jim každé tejdne píše plán, co budou dělat, přesně stránky, úkoly tam maj vypsany. To je i pro nás pro rodiče, to se lepí do sešitu a my podle toho víme, co dělat. Je to úplně úžasný, pro mě je to super... Paní učitelka nám dělá takový schůzky, že nám i ukazuje, co je bude učit v maticce. Protože mají tu metodu profesora Hejného, takže nás doučuje. Já sem z toho jelen. Je to jinak, ono je to hodně o logickém myšlení. Takže nás jednou za čas pozve a řekne nám co a jak, je to bude učit. Takže je to bezva.“ (Silva)

Rodiče si také všimli a ocenili přístup ředitelky školy. V jednom případě aktérka uvedla, že ředitelka byla ochotná se s ní sejít i o prázdniny a jednala vstřícně a s otevřeností.

„A tady prostě my sme přišli, o prázdniny. Paní ředitelka kvůli nám přišla, ukázala nám celou školu. Řekla nám, že jsou tam sociálně nepřizpůsobivý, že prostě je to tam. Ať sme na to připravený, že v každé třídě jsou jeden nebo dva. V některých i víc, to nám všechno řekla na rovinu, ať se s tím smíříme, ale ten přístup byl úplně jinej. Jako když nějaký problém, všechno se řeší okamžitě“ (Lída)

Některé respondentky si všímaly také schopností ředitelky zajistit pro školu různé výhody a dobré postavení. Považovaly ji za akční a ráznou, díky čemuž dokáže věci lépe vyjednat.

„Já myslím, že je taková akční a dokáže sehnat, jako když je potřeba, nebo zařídí prostě. Vymyslí, i když to nejde tak vymyslí, aby to šlo, aby to fungovalo. Furt tam něco viselo, furt tam něco bylo na tý škole. (Eva)

„Ona je taková ráznější ale myslím si, že těm dětem hodně zařídí, a že kdyby nebyla, tak to nebude třeba fungovat. Když sem tady kdysi dělala, tak to bylo na zavření ta škola. Já sem tady byla na praxi v krámě. To tady byl někdo jinej ředitelem. To už je hodně dlouho, a že všichni rodiče z vesnic dávali děti do města do školy, a že to vypadalo, že to zabouchnou tu školu. A pak se to tak nějak rozjelo.“ (Silva)

Kromě neplánovaných setkání s pedagogy se rodiče setkávají s pedagogy také během třídních schůzek, které probíhají obdobně jako na jiných školách. Také v tomto případě si respondentky všimly osobního přístupu, což si vysvětlovaly např. menším počtem dětí ve třídě. Líbilo se jim, že se zde problémy řeší více soukromě, individuálně a zároveň, že o dítěti rodič neposlouchá jen to negativní, což bylo podle zkušeností jedné z aktérek na jiné škole běžnou praxí.

„Na třídní schůzky chodím pravidelně, jsou i hromadné - učitel a všichni rodiče, a i takové soukromé - učitel, žák, rodič. To je dobrý a vyhovuje nám to, protože je to takový osobní přístup, dá se tam řešit něco, co nechceme řešit přede všema.“ (Bára)

„Tam je to individuálně, každéj rodič jde zvlášť. Může se tam za každým učitelem. Protože pět lidí se vystřídá za chvíli. Tam vytáhnou i něco dobrýho. Oni řeknou, nedělá to a to, ale zase ví to a to.“ (Lída)

„Některý rodiče si na schůzky rodiče berou, ale většinou tam chodí sami. U nás většinou sami tam choděj. Paní učitelka je úplně úžasná, ta by snad neřekla, ani kdyby se jí něco nelíbilo. Paní učitelka s náma mluví fakt hezky, mile.“ (Silva)

Respondentka, která bydlí ve stejné obci, má s pedagogy oproti ostatním maminkám užší až přátelské vazby. Uvedla, že učitelky k ní chodily na pravidelné návštěvy a v případě nemoci dcery jí poskytovaly doučování či nosily úkoly přímo domů.

„Vždycky chodily holky ke mně na kafe. Tam co ste teďko vi, sedíte, tak tam chodily holky ke mně. ...já bydlím hned vedle školy a polovina školy jsou moje kamarádky...Jako třeba tady nebyl ani problém, my jsme bydleli hned vedle, tak přijít po nějakých těch operacích a udělat s ní písemku doma, nebo ji chodili doučovat domu. Ale jak říkám, je to asi taky tím, že ty holky jí znaly. Ty holky jsou většinou kamarádky v tý škole. Vedle do Slovičan ...by asi nejezdily, nebo že by vyhodili úkoly, to asi jo, ale takhle to bylo ze známosti spíš.“ (Eva)

Nadstandartní přístup fungoval ale i v jiných případech, kdy např. zástupkyně nabízela dítěti odvoz domů.

„To nám nabízela ta zástupkyně, že ho když tak může i svést, protože je odtud.“ (Lída)

Díky malému počtu dětí na škole se zde všichni znají také s dalšími pracovníky škol a v jídelně není třeba řešit vydávání obědů formou, která je běžná na jiných školách, ale kontakt probíhá mnohem osobněji.

„O přestávku je pouštěj ven, tak si tam můžou běhat. Mě to přijde takový rodinný, že se tam všichni znaj. Jako třeba oběd je, že přijde a oni mu ho dají, protože vědí, že chodí na oběd. Když sme sháněli nějaký chip nebo lístek, tak ne tady se to dává na ksicht.“ (Lída)

Z výše uvedeného vyplývá, že většina maminek si všimla odlišného nastavení učitelů, kteří s nimi dokáží komunikovat ihned a nespolehají pouze na tradiční způsoby, ke kterým patří třídní schůzky. Oceňovaly rovněž přístup a schopnosti ředitelky školy.

Další oblastí, které si rodiče všimali, byl přístup pedagogů k samotné výuce a jejich pedagogické schopnosti.

b. Výuka

Respondentky často hovořily o tom, že na této škole mají učitelé *individuální* či *osobní přístup* také ve výuce a od svých dětí zjistily, že učitelé používají hravé metody. Individuálně přistupují ke všem dětem nejen těm, které potřebovaly zvláštní pozornost, ale zaměstnali také nadané žáky, kteří vše bez problémů stíhali.

Aktérka, jejíž dcera již dělala přijímačky na střední školu, ocenila, že její dceru zde i přes tělesné postižení dokázali perfektně na přestup připravit.

„To určitě. Když to řeknu takhle, Katka si mohla dělat sama, co bylo potřeba, protože to uměla a oni se věnovali téma zbylým dvěma, třem. Vlastně to mohli víc probrat, otestovat nebo tak. Myslím, že na přestup jí připravili výborně. Protože loni dělala přijímačky do Klasnova na Obchodní akademii a pak do Prahy do Jedličkárny. A teďko když tam chodí tak říkali, že to vypadá, že je z výběrový školy a já říkám, ne je z naší obyčejný vesnický školy.“ (Eva)

Individuální přístup usnadnil také nízký počet dětí ve třídě, díky němuž se mohou pedagogové dětem více věnovat.

„Mají tam víc času na ně. Vloni měla paní učitelku Honzovou, která vlastně pomáhá, jako asistenta taky tam někdo měl. Takže občas si sedla k tý Tině, že oni prostě tohle dovolej, nebo prostě tady ten učitel si sedne k ní, pomůže jí, což tady (pozn. na 2. Městské škole) na to nemají čas. Je jich tam třicet, a když oni se budou Tině věnovat, tak ty ostatní budou zlobit....Tady je to lehčí.“ (Lada)

„Něco přepisujem na počítači. Třeba referáty a různý práce má dovoleno psát na počítači. Prostě on se nemusí bát zeptat, já tomu nerozumím. Protože ta učitelka řekne, já si k tobě sednu a vysvětlí mi to.“ (Lída)

Zejména u prvního stupně využívají pedagogové hravou formu učení.

„Mají to zajímavější formou, v tý první třídě si paní učitelka s nima vyhraje. V matice jezděj jako autobusem na zastávky, počítaj hrou. Tak se hodně učej. To je úžasný.“ (Silva)

Aktérky zaznamenaly, že tempo je oproti jiným školám pomalejší, což ale považují za příznivější okolnost.

„Líbí se mi i způsob výuky, přístup k dětem. Tempo výuky v pohodě zvládáme. Od kamarádek z jiných škol vím, že ve srovnání s jinýma školama je to sice asi trochu pomalejší. My sme třeba měli zkušenost, že naše děti třeba začaly brzo číst. Ale s tím pomalejším tempem nemáme problém vůbec, ba naopak. Paní učitelky na děti netlačí, berou to opravdu individuálně, jak kdo zvládá. Máme i možnost doučování, kdybysme potřebovali.“ (Bára)

„No já si myslím, že v těch městech jedou úplně jiným tempem. Hodně sem slyšela, že když tam nastoupí někdo z vesnických škol, tak jsou hodně pozadu, sem slyšela aspoň.“ (Silva)

c. Vztahy s dětmi

Respondentky si všimly, že se pedagogům podařilo s dětmi nastolit dobrý vztah. V některých případech až osobní.

„Měla dobrý vztahy s pedagoga, protože to bylo takový rodinný. Ona od malička měla dost velké přehled. Jednak měla od malička samý jedničky tady ve škole, protože tady od začátku byly tak tři ve třídě...takže na tom byla v učení fakt moc dobře. A s těma holkama, s těma učitelkama si spíš tykala, než jako že by byly pro ni paní učitelky. (Eva)

„Respekt má z učitele na tělocvik, jak s ním chodí na judo. A zná ho i z pozice v tom judu. A nejlíp vychází se svým třídním. Tam to funguje v pohodě. Toho má na angličtinu, na ty pracovní a tak. Tak třeba mu paní učitelka na češtinu udělala úkoly po mailu, protože to po něm nepřečte, takže to píše do mailu. To by jinde nefungovalo. Jsou zvyklí pracovat v takových podmínkách.“ (Lída)

Zejména v první třídě se pedagogové snaží vytvořit co nejpříjemnější atmosféru a působí „maminkovsky“.

„Ty děti oslovují paní učitelky třeba „Světlanka“, prostě jménem. I ty učitelky jdou a pomazlí se s nima, obejmou je. Je to hezký. Já to neznám třeba ze školy, když jsem chodila.“ (Silva)

Některé maminky uvedly, že jednou z nevýhod je, když se střídají učitelé, na které si děti zvykly, protože volí nové postupy a metody, které jim nemusejí vždy vyhovovat.

„Jediný blbý je to, že se tam střídají ty učitelé. My když sme tam nastoupili od šestý třídy, tak sme měli paní učitelku Pavlíkovou, která udělala nějaký rozpis, jeli sme podle toho, domluvili sme se. Jenže jak se ty učitelé střídají, tak je to něco jinýho. Každý má jinej přístup, takže my máme teď problém s tou angličtinou. Pan učitel na ní mluví anglicky, a ona vůbec neodpovídá, nerozumí.“ (Lada)

Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče si učitelů na této škole váží. Mají k nim důvěru a dobře se jim s nimi spolupracuje kvůli rychlému řešení problémů a nadstandardnímu osobnímu přístupu k nim samým i k dětem.

Rodiče si dále všímali různých aspektů, které se vztahují k prostředí školy a někteří ji mnohdy srovnávali s ostatními školami, které znali.

7.3.4. Naše škola

Každá škola má specifické kulturní prostředí. K tomu, aby škola dokázala naplnit své základní poslání, tedy vzdělávací a výchovnou činnost, nestačí jen vytvořit příznivé prostředí uvnitř organizace. Součástí kultury školy se stává i to, jak působí navenek. Prostřednictvím dalších činností může škola nejen dále rozvíjet své děti, ale vytvářet příznivé vztahy s rodiči a s místní komunitou.

V důsledku toho jsem se rozhodla do této kategorie zahrnout to, jak na rodiče nebo na jejich děti působí samotné prostředí uvnitř školy. Rovněž se zde zabývám tím, jakým způsobem

hodnotí další školní aktivity a mimoškolní akce, kterých má škola velké množství. Na základě toho kategorii člením na subkategorie, které nazývám: a) Prostředí, b) Další aktivity školy.

a. Prostředí

Aktérky často v souvislosti s popisem prostředí školy používaly výrazy jako „domácí či rodinné“. Školu označovaly rovněž za *vesnickou*, což však nemělo negativní nádech. Velikost školy jim připadala přijatelná a rovněž výhodnější pro inkluzivní děti. Zdůrazňovali, že se zde všichni znají.

Rodiče mající zkušenost z městských škol si vážili rodinného prostředí, které považovali pro své děti za výhodnější. Obzvláště pokud mají děti problémy s velkým kolektivem.

„Je taková rodinná ta škola, nám to vyhovuje. Je to lepší pro to dítě hlavně, protože se tam cítí jako doma. Já když tady (pozn. na 2. městskou školu) vlezu, já tomu říkám ústav, tady když vlezu na tuhle základku, tady vidím ten hukot tam, a všechno. Náš malej, je takovej citlivka, i když pravej opak Tiny, všechno umí, nemá problém absolutně, je to zdravý dítě. Ale každý ráno pláče, že nechce do školy.“ (Lada)

„Nemám problém s tím, že to je na vesnici. Sem sama z vesnice. Kdyby tady taková škola nebyla, tak bysme asi museli do města, ale doporučovala nám i dětská doktorka, neuroložka, menší školu. Určitě menší škola je lepší. Čím míň dětí tak tím líp a v tom městě když je jich pak třicet, tak vůbec by to nefungovalo.“ (Silva)

Podle akterek sem děti chodí rády, což si některé z nich dávají do souvislosti s tím, že v tomto prostředí je pro ně snazší navazovat vzájemné přátelství mezi dětmi, popř. pomáhat slabším, táhnout je apod. K tomu dochází také mezi různými ročníky, nejen v rámci jedné třídy.

„Děti jsou ve škole spokojené, mají spoustu kamarádů, nevím o tom, že by třeba někdo byl šikanovaný, v obou třídách je dobrá parta. Kamarádí se i s dětmi z vyšších ročníků, vídají se na kroužcích a v družině. Velikost školy i to, že je na vesnici nám naprosto vyhovuje. Je to taková velká rodina, kde se všichni znají. Když nastane nějaký problém, hned se řeší, paní učitelky mají individuální přístup ke všem žákům i rodičům, ne jen k těm ve své třídě.“ (Bára)

„Já sem nechtěla, protože sem viděla v tý přípravce, jak jí ty zdravý děti táhnou, co se všechno naučila, takže sme se domluvily vlastně tady s paní ředitelkou, že to zkusíme, a že když to nepůjde, tak jí dáme někde do speciální školy, ale že to zkusíme a zatím to funguje.“ (Silva)

„Znala je od školky. Se spolužákama vycházela. Když řeknu i ty největší grázlici, když řeknu, pomohli jí, šli jí otevřít dveře. Je to i tím, že to je vesnická škola, myslím si, že jo, že určitě.“ (Eva)

To, že se děti z různých ročníků lépe znají, může být dáno také tím, že vyšší ročníky jsou na některé předměty spojené kvůli nízkému počtu dětí.

„Má kamarády. Spolu jezdí vlakem. Ted'ko jezdí tři odsud. Ještě začal jezdit jeden. Naše třída jsou spojený s deváťákama na některý hodiny, ty jsou v pohodě, na ně sem neslyšela nic. Oni to mají

spojený na pracovky, výtvarku, tělocvik. Třeba čestinu, matiku mají samostatně. A v tý jejich třídě vycházejí dobře. S téma deváťáčkama. Pořád mluví o nějaký deváťáčce.“ (Lída)

„Takže oni komunikujou mezi sebou přes ten facebook. Ty děti mají hezkej vztah mezi sebou. Máme tam ty sedmáky i osmáky, těch je patnáct. Občas jsou spojený. Ty jako občas zloběj, to sou kluci vesměs tak to je jasný, ty se předváděj, že jo. Já si myslím, že jich je taky dost.“ (Lada)

Z výpovědí maminek, jejichž děti jsou na druhém stupni, vyplynulo, že v době rozhovorů škola řešila složitý případ šikany iniciované romským chlapcem. Chlapec ohrožoval děti i učitele.

„Měli sme i zkušenost s šikanou. Ta šikana se týkala třech kluků, to byli bratrance a jeden ještě. Ten co to vymýšlel a ty dva poskokové mu v tom asistovali. Ted' je v ústavu, na dva, tři měsíce. Tam byly pořezaný žiletkou a tak. Jedno dítě bylo v nemocnici a pak podali trestní oznámení. Pak to bylo i sexuální obtěžování.“ (Lída)

Tato aktérka dále uvedla, že se škola snažila šikanu řešit sepsáním petice pro odvolání chlapce a zároveň kontaktováním OSPOD. Proběhla zde také beseda, která měla dětem situaci osvětlit. Zatímco jedna maminka se domnívá, že situaci nezvládla spíše škola, druhá se domnívá, že na vině je spíše OSPOD.

„Sociálka říká, že by to měli řešit líp, ale jak, že jo. O tu hodinu vždycky byl nějaký konflikt a oni říkali, že už nemůžou ani učit. Chtěli po nás, abychom sepsali petici, aby mohli toho kluka odvolat.“ (Lída)

No ted' zrovna tady byl případ. Je to těžký řešit, protože rodiče nesouhlasej dát ho někam do školy a není jiný řešení. Byl tady takovej případ, vyhrožoval, děti se ho bály. Ten OSPOD to neřešil, nechal to zajít hrozně daleko. Ale hlavně oni to tam všechno vyházeli, starý zkušený ženský a jsou tam samí mladý a ty nevědí.“ (Eva)

Tato aktérka se také domnívá, že by se mělo pečlivěji zvážít, je-li dítě schopno dostat se do inkluzivní školy, tak aby neohrožovalo učitele a další děti. Přestože se jedná o romského chlapce, její výpověď nenaznačuje, že by se takto mělo přistupovat pouze k této etnické skupině, ale mluví obecně.

„Neříkam je nějak oddělovat hned, ale vyzkoušet to, a když to tam nepůjde (pozn. na běžné škole) než tam zase dát někoho, kterej je nezvladatelný a bourá celou třídu, tak je to nesmysl přece. Jednak učitelka je pryč, děti se nemůžou soustředit a on je vysmátej.“ (Eva)

Z výpovědí aktérky vyplývá, že kvůli této situaci odešlo ze školy hned několik učitelů.

„Myslím si, že ted' je tam problém s učitelama, protože vzhledem k tý situaci co tam byla, dva nebo tři odešli. Řekli, že tohle nemají za potřebí. Zůstali tam ty skalní, který už jsou tam několik let.“ (Lída)

Rodiče se ale většinou nevymezovali vůči romskému etniku chlapce a dětí, které šikanu provázeli. Pouze jedna z maminek se vyjádřila otevřeněji o romských dětech, když je označila za něco, na co si je nutné zvyknout, ale zároveň konstatovala, že škola je zvládá usměrnit.

„Sou tam ty cikáni, na to si Kát'a těžko zvykala, ale já sem jí říkala, těch je tolik, že je ještě tolikrát potkáš, že jestli nebudou na jedný škole, tak budou na druhý. Jenže oni to tam mají docela pod dohledem ty žáky, který se neumějí chovat.“ (Lada)

Z výše uvedeného vyplývá, že rodičům a jejich dětem na této škole vyhovuje velikost i umístění školy na vesnici. Podle výpovědí se jejich děti v prostředí školy cítí vesměs dobře. Avšak občas dochází ke konfliktům (např. šikaně), které je nutno řešit a jde někdy o tak složitý proces, kdy není snadné situaci vyřešit rychle a tak, aby došlo k uspokojení všech stran.

b. Další aktivity školy

Jednou z možností je pořádání různých kroužků a zájmových činností na škole. Škola ale pořádá celou řadu výletů, exkurzí apod. Do těchto činností zahrnuje i inkluzivní děti. Někdy přivou také rodiče, kteří mohou v případě zdravotních komplikací dítěti pomoci, i když to není bezpodmínečně nutné a s tělesným postižením si pedagogové dokážou poradit sami.

„Ta škola je hodně akční. Pro ty děti se snaží a je jim jedno, když to tak řeknu, černej, bílej, postiženej, tak berou všechny. Byly akce pořád tady. Akorát nejezdila na lyžák. Ale měla aktivity už snad ve školce, už si to tak nepamatuju. I na plavání s nima jezdila, na jakékoliv výlet i exkurze, tam taky byla. U moře byla taky, to sem s nima jela i já. Pak byla v Anglii, to sem taky s nima byla. Pak byla ve škole v přírodě, s kočárem v horách, normálně bez problémů.“ (Eva)

„Mimoškolních aktivit pořádá škola docela dost. Třeba je tam škola v přírodě, jezdí se na hory, a různý zájmový aktivity. Naše děti jezdí na školu a školku v přírodě, chodí na keramiku, zdravotníky, deskové hry, tanečky. Je toho docela dost. Syn se účastnil školy v přírodě se mnou, dostává léky nitrožilně a s komplikacemi, takže nemůže jet nikam beze mě nebo manžela. Škola mi umožňuje zúčastnit se školy v přírodě, což je skvělé.“ (Bára)

„Já bych taky třeba s nima mohla jezdit na výlety, ale záleží. Ted' mají jet někdy v červnu vlakem do Chomutova do ZOO parku, tak sem se nabídla, protože to bude síla ten vozík narvat do toho vlaku. Tak říkali, není problém, když budu chtít, můžu jet. Je to takový kamarádský.“ (Silva)

Tato maminka oceňovala, že výdaje na mimoškolní výlety nejsou v porovnání s jinými školami tak vysoké.

„Oni byli loni v Anglii, tak z toho byla nadšená. To se jí teda moc líbilo. Byl to super přístup vlastně, co oni udělali ten projekt. My sme platili 500 korun. Oni to udělali formou projektu. Oni fakt dělají maximum. To tady (pozn. 2. městská škola), když přijde náš malej, mami 500, mami 300 na výlet. Ale tady super fakt. Bylo to super, že v tý rodině byli tři, že naše K. tam byla s holkama a protože oni víc rozuměj, tak ona věděla, co kdo po ní chce. Samej výlet, byla z toho unavená, snad 3 dny v kuse spala, ale nadšená. Pak s tím učitelem mají spaní v lese. Ted' mají v pátek zrovna spaní ve škole. Takže super, já si myslím, že ona je tou atmosférou fakt nadšená.“

V souvislosti s akcemi, které pořádá škola v obci, rodiče nejčastěji vzpomínali na oslavu Vánoc ve formě jarmarku a rozsvícení stromečku, kterých se většina z nich rovněž zúčastňuje. Některé maminky uvedly také podzimní „Ovoce braní“, Noc s Andersenem a mnoho dalších akcí. Z výpovědí tedy vyplynulo, že škola organizuje velké množství aktivit.

Do části z nich se nějakým způsobem snaží zapojit samotné děti, které něco vyrábějí, nebo jejich rodiče.

„Pořádá. To bývá, na vánoce, na velikonoce a tak. Možná už od pátý třídy se to rozšířilo hodně. Jako dřív to třeba měli ve škole, jenom takovou nějakou prodejní výstavičku, teď to bývá tady před obecnákem před první adventní nedělí a maj tam medování, jabkování, štrůdlování nějaký keramický, furt tam něco vyrábějí, vytvářejí. Zájem roste.“ (Eva)

„A teď minulej pátek měli noc s Andersenem, takže spali ve škole, tak tam taky Nikča spala v pohodě. V pět sme je tam dali a ráno sme je vyzvedávali. A zase všechno bylo zajištěný. Měli nějaký opičí dráhy, tam četli, měli tam nějakýho s tím ohněm. Já sem pak viděla fotky. Tak si to užívají. Každý spal ve své třídě. Zase každý rodič přinesl něco na snídani, aby měli.“ (Silva)

To sme byli na jarmarku, na rozsvěcení stromku. Pekli cukroví. On má hrozně rád, když mají praktický věci, takže pořád něco vyrábějí každý týden. Bramboráky smažili, pekli balíčky vánočního cukroví, to tam pak prodávali. To je pak pro ně. Prodaj to tam. Vlastně jenom na tomhle. Tam člověk potká spoustu lidí, co zná, od vidění třeba. Na tom venkově z těch Hájů tam skončilo spoustu dětí. (Lída)

Maminka, která v obci bydlí a zná více místní poměry, si všimla provázanosti mezi obecním úřadem a školou, kde spolupráce velmi dobře funguje.

„Obec je zřizovatel školy. Jako co je potřeba tak ten úřad zařídí. Jako třeba i dovážely se děti na školu v přírodě, když byl malej autobus nebo vezlo se jim tam jídlo, nebo něco. A ještě vlastně hasiči tady fungujou se školou, když je potřeba, tak se vezme hasičský auto, odveze se, přiveze se... Fakt jak domácnost. Ty vztahy tady fungujou, všechno je o lidech.“ (Eva)

Rodiče si velmi cení toho, že škola pro své děti organizuje řadu aktivit a že se snaží v rámci svých možností, aby byly cenově příznivé. Je pro ně příjemné, že se učitelé dokáží o inkluzivní dítě postarat sami i mimo prostředí školy, nebo pokud to rodič vyžaduje, ho bez výhrad přiberou.

Další kategorie je poměrně stručná, ale považovala jsem za důležité ji zahrnout do analýzy, abych mohla posléze učinit srovnání různých perspektiv mezi skupinami.

7.3.5. Smysl pro zodpovědnost

Ve vybraném vzorku jsem měla rodiče, kteří svým dětem byli výraznou oporou. Jsem si však vědoma toho, že to nemusí být vždy pravidlem a nelze to brát za automatické. Aktérky pomáhaly dětem s výukou a bylo-li to nutné, zařídily dětem rovněž doučování.

Zejména maminky z druhého stupně uvedly, že domácí příprava s dětmi, které mají určité nedostatky, může být náročná a z toho důvodu musí dětem pořizovat doučování.

„V matice od Hejného tápem. Dneska jsem si to vzala. Tady nemám kam se podívat, protože žádnou učebnici nepoužívají a tady prostě nevím. My sme dneska dva nad tím koukali a nevykoukali sme. A máme synovce na gymplu a taky na to koukal. Já mu pořád říkám, zeptej se paní učitelky, ať ti to pořádně vysvětlí. My máme na angličtinu doučování, jenže to je zase učitelka, co učila tady, takže ona jela podle těch jejich učebnic a my jsme přinesli jinou. Takže ona mu ná vymyslet článek, aby se trochu pocvičil.“ (Lída)

„V šestý, sedmý, osmý, furt sem to připravovala, vždycky sem to vypsala z té látky, přeříkala to. Ona má i problém, že se stydí, před tou tabulí má strach. Mami, já to řeknu špatně...Neříkám, že to máme tak nabytý, že bysme se tři, čtyři hodiny učili. To už sem vzdala. To sem dělávala, ale letos v té devátý třídě už říkám, nauč se to sama, převyprávíš mi to. A má tam ty holčiny na doučování, tak aby to fungovalo i u nás doma.“ (Lada)

I přes drobné potíže se aktérky domnívaly, že domácí příprava je důležitá a domácí úkoly jsou pro děti přínosem.

„Já si myslím, že musejí mít nějakou povinnost, nějakou přípravu. Je pravda jak jste říkala, že za první kolikrát potřebujou něco vytisknout, nebo počítač, internet. Jednak je to drahý, jednak ty rodiče s tím neuměj. Kolikrát to uměj děti v první třídě, ale ty rodiče ne. To chápu, to znám a to sem docela studovaná, ale já si myslím, že by měli mít domácí úkoly.“ (Eva)

„Dávají nám každý den úkol, a já si myslím, že to není na škodu. Musej vědět, že musej něco dělat, že je to takovej dobrý zvyk. Já sem tak zvyklá, že sme taky nosili úkol, takže mi to přijde normální. Myslím si, že pro Nikolku je to důležitý. I pro ty zdravý děti by měly každý den číst aspoň deset minut, říkala paní učitelka, tak čtete. Nám to trvá všechno díl, takže nám to zabere dost času. Zatím jí to baví, takže není problém.“ (Silva)

Některé aktérky si všimly, že jsou zde i rodiče, kteří si dětí z různých důvodů moc nevěnují a neplní rodičovské povinnosti, což mělo dle nich škodlivý následek pro dítě.

„Člověk s tím dítětem musí pracovat, aby se to dítě nezbláznilo. Teď je to škola, nedá se nic dělat. Až budeš pracovat, budeš mít klid, a budeš žít normálním životem. Je to blbý, když ty rodiče se s tím dítětem neučej. Dnešní doba je taková, že si každé dítě pořizuje někdy v 35 nedej bože ve 40, a když potom se jim stane, to co se stalo nám, jako naše dítě, tak je logický, že pomalu v šedesáti nebudu s tím dítětem se takhle připravovat.“ (Lada)

„Vidím to i u Nelinky, když sme měli noc s Andersenem. Maj napsáno, budeme mít noc s Andersenem mějte sebou pití a pastelky, penál. A to je vidět, že ty rodiče to nechtou, protože pak přijde holčička, já nemám pití, já nemám penál. Myslím si, že i těm dětem je to líto, že ty ostatní to mají a oni ne. Teď to musí podepisovat, ale stejně to nikdo neče.“ (Silva)

V poslední kategorii jsem chtěla zachytit, jak aktérky vnímají samotnou sociální inkluzi. Zajímalo mě, jestli se domnívají, že je to, buď pro jejich děti nebo celospolečensky, přínosné a jestli v souvislosti s tím spatřují nějaké překážky.

7.3.6. Vnímání sociální inkluze

Některé aktérky hovořily o tom, že by se mělo k dětem přistupovat individuálně, a pokud je to možné, dát jim na výběr.

Podle této maminky je důležité brát hlavně ohled na postoj dítěte. Nutno dodat, že šlo o dítě končící základní školu, které již dokáže situaci lépe samo zvážit. Eva si uvědomila, že i přesto, že měla dcera na škole kamarády, byla stále v určité izolaci a toužila po setkání s podobnými dětmi, jako je ona sama, s nimiž se nyní cítí lépe.

„Ano, ale můj názor je, že je to nesmysl ta sociální inkluze. Já neříkám, je úplně někam odstavit, to ne. Ale vybrat nějakou tu volbu. V tý Praze je to úplně jiný než na tý vesnici. Jiný možnosti než tady na vesnici, právě o to je to tady těžší, dostat se, když někam chcete jít. Myslím si, že je to ve více případech. Ted'ko moje kamarádka, ty jsou někde z Vrátna, budou dělat přijímačky na ekonomku, takže jí odvede do školy a pak ze školy a de facto ta Miša nemá žádný kamarády. Kamarády v rámci školy a pak zase doma jenom, což si myslím, že je špatně. Kdžto ona je furt mezi svejma. Prostě je to pro ně lepší. Nebo prostě po nějaký konzultaci s někým nějak dojít k tomu nejlepšímu, co člověk si myslí, že chce udělat pro ty děti.“ (Eva)

Maminky také uváděly, že je třeba pečlivě a individuálně zvážit, jestli dítě běžnou školu zvládne. Zároveň mluvily o tom, že jsou zde určité děti, které nechťejí nebo nedokážou s učitelem spolupracovat.

„Já si myslím, že ta inkluze není úplně pro všechny děti. Já sem taky netrvala na tom, že půjdeme do normální základy. Já sem říkala, zkusíme to a uvidíme... a že když to nepůjde, tak jí dáme někam do speciální školy, ale že to zkusíme a zatím to funguje. Nejsm taková, že bych na tom trvala za každou cenu, že tady bude, to ne. Je to asi těžký říct, ty půjdeš tam a ty nemůžeš. Je to hrozně složitý. Některý děti se uzavrou a nespoupracujou a vlastně zdržujou celou třídu. Tak to asi nejde. Asi by se to mělo hodně zvážit.“ (Silva)

„Neříkám je nějak oddělovat hned, ale vyzkoušet to, ale když to tam nepůjde, tak ho dát jinam (pozn. na běžné škole), než tam zase dát někoho, kterej je nezvladatelný a bourá celou třídu, tak je to nesmysl přece. Jednak učitelka je pryč, děti se nemůžou soustředit a on je vysmátej. To je individuální přístup. Když dáte nezvladatelnýho do třídy, tak co uděláte, jeden tam bude mezi nima a třicet jich to odnese. Ne ho někam zavřít, ale posoudit, jestli ho tam můžou mít nebo ne. Tam by byl třeba šťastnější, zvladatelnější.“ (Eva)

Tato aktérka se domnívala, že z kontaktu znevýhodněných a normálních budou profitovat obě dvě strany.

„S dcerou chodí do třídy holčička s mentálním i tělesným postižením a kontakt s dětmi jí velmi pomáhá, udělala od přípravky veliký pokrok. Zrovna tak pro ty ostatní děti je to skvělý start do života, že vidí, že všichni nejsou stejní, ale že to neznamená nic špatného, naučí se jim pomáhat a neodsuzovat je.“ (Bára)

Někteří si všimli řady překážek, které by mohly sociální inkluzi komplikovat. Mezi ně řadily taktěž rodiče ostatních dětí, kteří mohou být špatným příkladem a negativně působit na své potomky. Dále měly pocit, že někteří spolužáci znevýhodněné děti nepřijmou a ty pak zažijí různá příkoří.

„Myslím si, že to není dobrý vůči těm dětem, co sou sociálně slabí, co chtěj do těch škol zařadit, protože ty děti jsou zlí. Tady stačí něco a už se tam zle zapíše. Ono i přístup rodičů. Některí rodiče, co dokážou vypustit z pusy, to je hrozný. Dost často to dítě od mala říkaj, nekoukej na něj, je divnej. To dítě se třeba zeptá, proč sedí na vozejku, ale některý rodiče řeknou, nešahej na něj.“ (Lída)

Aktérky si rovněž všímaly překážek z řad nedostatečných podmínek pro inkluzivní výuku nebo nepřipravenosti učitelů.

„To nebude dělat dobrotu. Ty učitelé na to nejsou vystudovaný. Ty učitelé s nima nebudou umět pracovat. Budou mít třeba dva tři a nedokážou to zvládnout. Jak je tam budou chtít nacpat. Ty školy nejsou nafukovací. Tam člověk nesmí vybočovat z řady, nebo pak končí na takový škole“ (Lída)

„Já jsem určitě pro, aby se děti se speciálními potřebami zařazovaly do normální výuky, ale chce to dostatek učitelů a asistentů, aby toho na učitele nebylo moc a mohl se všem dětem věnovat. Když má mít ve třídě 30 dětí a do toho řešit něco s nějak postiženýma dětma, tak to je hrozně náročný.“ (Bára)

Podle respondentek je také důležité, aby všechny strany byly ochotné nastolit dobrou spolupráci. Všimaly si např. rodičů, kteří odmítají se školou spolupracovat, což komplikuje nejen vztahy, ale zejména postavení těchto znevýhodněných dětí.

„Inkluze je asi dobrá věc, ale musejí spolupracovat všichni. Pokud spolupracují všichni zúčastnění jako ty rodiče, děti a učitelé. No a se k tomu přidá ještě to, že rodiče vůbec se školou nespolupracují, a je pro ně i problém posílat dítě pravidelně do školy, pak je to asi pro to dítě velmi těžké a žádná inkluze nepomůže.“ (Bára)

Zejména rodiče starších dětí si uvědomovali, že ukončením základní školy pro jejich potomky sociální inkluze nekončí a čeká je rovněž sociální inkluze do společnosti. Pro děti to opět znamená překonávat strach kvůli možnému výsměchu ostatních. Aktérky měly tyto konkrétní zkušenosti.

„My sme i dali tu přihlášku na tu zdravotní školu a ona nám ta ředitelka volala, že je škoda dávat jí na učební obor, že ještě by tam byla možnost, nějaká sociální činnost s maturitou. Jenomže víte co, ona ty přijímačky zaprvý, Tinka si je zkusila a říkala, mami, já v životě přijímačky dělat nebudu. Tak sem si uvědomila, že by to byl neuvěřitelnej tlak jak blázen a ještě mi svitlo, že pujde mezi velký děti a bude to tlak na ní, na mě, na učitele. Mami, já už nechci, aby se mi někdo smál, já nechci a hotovo.“ (Lada)

Maminka, jejíž dcera nyní navštěvuje Jedličkův ústav, si uvědomila, že pro znevýhodněné dítě může být někdy větším přínosem setrvávání mezi stejně znevýhodněnými dětmi.

„Ono je jich šest ve třídě a taková ta základní partička jsou čtyři. Takže jak je malinká tak je kryplíček, Anička je kryplík, Maruška je krypl a chodící Petr je maxikrypl. Oni s tím umějí žít mezi sebou. Takže tohleto by určitě nezažila na normální střední škole, mezi normálníma dětma. Tam patří mezi svý, v tom, že vlastně, když bude v tom Klasnově v tý třídě, tak si najde nějakou lásku tak dobře ale já si myslím, že by to dlouho netrvalo, protože nemůžu s tebou jít támhle a támhle, ale v tý Praze si může mezi svejma najít a může být mnohem šťastnější než s nějakým krasavcem. Myslím si, že je to pro ní lepší.“ (Eva)

Na výše uvedených výpovědích je zjevné, že aktérky nad sociální inkluzí přemýšlely také na základě vlastních nabytých zkušeností a že jejich pohledy odráží mnoho rovin a dimenzí.

8. Závěry a diskuse

Vzhledem k tomu, že jsem interpretovala data třech různých skupin aktérů, rozhodla jsem se z mnoha kategorií soustředit zejména na ty, které se objevovaly u všech třech skupin a vzájemně je mezi sebou porovnat, abych zjistila, jestli se mezi skupinami aktérů vyskytují stejné postoje či naopak jestli si určité oblasti interpretují naprosto odlišně. Snažila jsem se maximálně čerpat z analyzovaného materiálu, i když jsem stále měla na mysli, že se musím zaměřit zejména na kategorie, které se nejvýznamněji vztahují k výzkumným otázkám. Během analýzy jsem zaznamenala, že se data v některých kategoriích občas prolínají a překrývají.

Tuto kapitolu kvůli lepší orientaci člením na 4 podkapitoly, které jsem vytvořila zejména v návaznosti na předem vytvořené výzkumné podotázky. Na konci každé podkapitoly se snažím ze zjištění vyvodit závěry, které se podotázky týkají. Přestože v této kapitole občas mluvím obecněji, jsem si vědoma toho, že problematiku u tohoto typu výzkumu nelze příliš generalizovat a je nutné brát v potaz, že tyto výsledky je nutné vnímat jako specifika mnou vybrané školy ZŠ Hvězda (Disman, 1993).

8. 1. Spolupráce školy s OOS

První podotázka se týkala toho, *jaký typ pomoci od neziskových organizací přináší v souvislosti s inkluzivním vzděláním školám prospěch a jakým způsobem může škola s OOS spolupracovat*. Na základě provedené analýzy jsem shledala, že k této otázce se nejvíce váží data získaná od pracovnice neziskové organizace a od pracovníků školy. Naopak pro rodiče nebyla tato oblast nijak zásadní, a proto jsem již během přípravy na rozhovory s nimi nezahrnula otázky tohoto rázu do předběžného seznamu otázek. Předpokládala, že o ní nebudou nic vědět.

V teoretické části práce uvádím, že OOS v oblasti sociální inkluze působí advokačně nebo navazuje spolupráci se státem (Potůček, 2005). Organizace Ligy lidských práv vyvíjí expresivní činnost, kdy mezi její nejrozšířenější služby v současnosti patří spolupráce se školami a zaměstnanci škol. Konkrétní forma spolupráce mezi LLP probíhá s cílem, aby škole bylo nabídnuto hodnocení a poskytnutá zpětná vazba s výsledným udělením certifikátu Férová škola. Pracovnice LLP uvedla, že certifikátů neudělují záměrně mnoho, aby tak bylo udrženo dobré jméno a Férová škola byla označením skutečně pro ty nejlepší školy, které naplňují kritéria inkluzivního vzdělávání. V průběhu certifikace LLP školu evaluuje a v případě nutnosti vytváří na místě individuální plán, který by měl problémy pomoci překlenout. K evaluaci využívá akademicky ověřených nástrojů.

Z analýzy s pedagogy a pracovníci LLP vyplynulo, že obě dvě strany považují certifikát za významný ukazatel kvality a vnímají to jako něco, co škole přinese určitý pocit zadostiučinění a ocenění jejich práce. Dále to měl být způsob, jak namotivovat pedagogy k další činnosti správným směrem. Přestože mnou vybraná škola získání certifikátu předem neplánovala a úsilí ho získat vyvinula ředitelka až po náhodném setkání s pracovníky OOS, pracovníci školy vnímali že, certifikát pro ně byl přínosem zejména kvůli tomu, že to je pro školu forma dobré

reklamy. Širší veřejnost, tedy v tomto případě hlavně místní komunita a rodiče to mohou vnímat jako dobrý signál, že se jedná o dobrou školu. Tímto oceněním se může škola zaštitit a může jí být přínosem. Z toho vyvozují, že certifikát je v případě ZŠ Hvězda určitou formou legitimity, protože z něj může škola profitovat v podobě renomé, které ji zajistí šanci na přežití. Institucionální teorie tvrdí, že organizace usilují o legitimitu, aby mohly získat potřebné zdroje a zvýšily tak svou životaschopnost (Powell, 1987), což se do určité míry zdá být případ také této školy.

Jestliže se soustředím na otázku: *Jakým způsobem spolupracuje škola s OOS*, docházím ke zjištění, že to může být velmi různorodými způsoby. Vedle certifikace škol LLP poskytuje školám další formy pomoci. Pokud o to mají školy zájem, LLP školy navštěvuje, monitoruje a hodnotí výuku, snaží se je kladně nasměrovat, aby zde sociální inkluze dobře fungovala. LLP také pořádá různá školení pro pracovníky škol, např. aby jim pomohla s vedením. Dále nabízí hospitace a rady malým školám. Udělování certifikátu je tak pouze jednou z expresivních činností této organizace. Nicméně v případě mé školy spolupracovala škola s LLP pouze v průběhu certifikace a analýza s pedagogy odhalila, že tato škola nevyužívá jiných služeb LLP ani trvale nespolupracuje s žádnými jinými neziskovými organizacemi. Navíc pedagogové se domnívali, že by škola sociální inkluzi zvládala i bez předešlé návštěvy a certifikace. Nalezla jsem rovněž některé pedagogy, kteří se k neziskovému sektoru stavěli velmi kriticky.

Jak již bylo uvedeno, OOS může působit rovněž advokačním způsobem (Potůček, 2005). Domnívám se, že i touto formou může pomoci školám, i když nepřímo. Z dat vyplynulo, že Liga lidských práv pomáhá rodičům, kteří vstupují do sporu se školou. Vzhledem k tomu, že některé případy jsou medializovány, šíří tak osvětu u širší veřejnosti, což může mít vliv na vytváření prostoru pro odlišné vnímání tohoto fenoménu (Alexandr, 2006) a v konečném důsledku napomoci také školám.

Podle teorie vzájemné závislosti může OOS aktivně spolupracovat se státem, kterému může poskytovat know-how či zpětnou vazbu a substituovat některé oblasti, které by pro státní správu znamenaly vyšší finanční náročnost či neproveditelnost (Salamon, 1999). Z dat vyplynulo, že to je také případ LLP, protože zde dochází k úzké spolupráci s orgány státní sféry, zejména s ministerstvem školství, se kterým se organizace setkává prostřednictvím platformy ČOSIV, kde se pravidelně schází také další stoupenci z řad OOS orientující se na tuto problematiku, čímž dochází k propojení těchto stran, k výměně know-how a nových poznatků. Z toho vyplývá, že expresivní neziskové organizace navazují spolupráci také s dalšími neziskovými organizacemi.

Na základě výše uvedených zjištění docházím k závěru, že OOS mohou v oblasti inkluzivního vzdělávání přispívat rozličným způsobem. Ačkoli v tomto případě škola navázala spolupráci s OOS pouze krátkodobě a zejména kvůli získání dobrého jména a někteří pracovníci tvrdili, že by byli inkluze schopní už před samotným ocertifikováním, zjistila jsem, že OOS přispívá k fungování sociální inkluze buď nastolením přímé spolupráce s pracovníky škol, nebo nepřímo prosazováním určitých hodnot ve společnosti, které mají napomoci nastolení příznivých podmínek. Může upozornit veřejnost na vzniklý problém a pozvolna ji formovat tak, aby byla schopna změnu přijmout a na jiné hodnoty přistoupit. Působí také jako spojnice mezi občanskou společností a státem.

b. Kulturní nastavení školy

Další výzkumné otázky se vztahovaly ke kultuře školy. Zněly: „*Jak přispívá kultura školy k fungování sociální inkluze? Který typ kulturního prostředí je výhodnější? A proč tomu tak je?*“ Všimla jsem si, že oblast týkající se kultury organizace není nejsnadněji zachytitelná, což jsem zaznamenala již v teoretické části, kde vycházím z tvrzení, že kultura prostupuje téměř vším a nelze na ni pohlížet jako na něco, co lze snadno ohraničit či oddělit (Deal, Peterson, 2009). Kromě fyzického prostředí školy, jsem se tedy snažila soustředit také na zdejší zvyklosti, na formu komunikace mezi účastníky školy či na sdílené hodnoty, které jsou také součástí kultury (Murphy, 1999). Domnívám se však, že k zachycení kultury konkrétní organizace nestačí pouze provést rozhovory s několika pedagogy a rodiči. Bylo by určitě vhodnější působit na škole delší dobu a provést terénní výzkum, což však nebylo v mých silách. Pokud budu vycházet z McMasterova tvrzení, že kultura je proces neustálé osobní a kolektivní reflexe (2015), uvědomuji si, že právě interpretace aktérů patří k jakési osobní reflexi, která se může neustále vyvíjet v důsledku dalších změn, kterým jsou aktéři vystaveni. Aspekty, které zahrnují do oblasti kultury, jsem našla u všech třech typů aktérů. Nejvíce byly zastoupeny u kategorií: *Naše škola, Naše děti, Naši učitelé*. Avšak jak již bylo řečeno, kultura prostupovala všemi kategoriemi více, než tomu bylo u jiných oblastí a proto jsem čerpala i z dalších kategorií.

Domnívám se, že nejjednodušší je zachytit podobu fyzického prostředí školy, protože je to něco hmatatelného. Navíc respondenti se dokáží k této oblasti nejlépe vyjádřit. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se hovoří o nutnosti vytvořit správné prostředí. Ve výsledné zprávě CPIV se s ohledem na prostředí školy uvádí, že výhodnější prostředí pro inkluzivní vzdělávání jsou menší školy, kde se daří nastolit užší vazby mezi učitelem. Dále se tvrdí, že žáci rovněž profitují ve třídách s menším počtem dětí (Bulant, 2012). Po provedení analýzy s pedagogy a rodiči jsem došla k zjištění, že pro aktéry je tento faktor považován rovněž za velmi podstatný. Obě dvě skupiny se shodly, že pro děti je toto prostředí velmi příznivé a v souvislosti s popisem často používaly podobná přízviska: např. *domácí, vesnická, rodinná škola*. Díky malému kolektivu a domácí atmosféře aktéři považovali prostředí za vlídné, čemuž nahrávalo i prostředí venkova, kde se lidé mezi sebou více znají. Uvědomovali si, že prostředí s malým počtem dětí ve třídě nahrává znevýhodněným dětem. Pedagogové i rodiče uvítali, že na děti mají více času a mohou se jim více individuálně věnovat.

Ke kultuře správně fungující inkluzivní školy by měl patřit charakteristický přístup k dětem. Měla by být přijímána většina žáků. Třídy by měly zahrnovat různorodou skladbu žáků, přičemž pedagogové by měli být schopni přirozeně zareagovat a začlenit na jejich potřeby, aby se i přes své znevýhodnění co nejvíce zapojili (Bartoňová, Vítková, 2016). Tento přístup je rovněž zakotven ve standardách LLP jako jedna z významných norem vážící se ke kultuře školy a jako nutnost ho vnímala také respondentka z LLP. Něco podobného zaznělo také z úst pedagogů, kteří považovali za důležité vytvořit školu pro všechny děti, nejen pro ty průměrné či nadprůměrné a dobře je připravit na přestup na další školy. Skupina rodičů se také shodla na tom, že heterogenita je na škole Hvězda podporována. Z jejich strany pak zazněla řada příkladů, kterými své zkušenosti ilustrovali. Na školu chodí také místní romská komunita, která se řadí k sociálně znevýhodněným. Z výpovědí rodičů nevyplývalo žádné přímé negativní vymezování se proti této skupině dětí, i přesto, že jeden z romských chlapců

byl iniciátorem šikany. Maminky se k této skupině vyjádřily spíše okrajově a v náznamech politicky korektního jazyka, jakoby věděli, že jde o velmi ošemetné téma, ke kterému je nutné přistupovat opatrně. Od jedné z maminek také zaznělo, že jde o skupinu, na níž je nutné si zvyknout jako na nezbytnost, která by jejich děti provázela i na jiných školách. Našel se také jeden pedagog, který vyjádřil otevřený nesouhlas s jejich zařazením do běžných škol, což zakládal na osobních zkušenostech. Nicméně se domnívám, že z těchto zjištění nevyplývá, že by škola nepodporovala vstup všech znevýhodněných skupin, i když netvrdím, že můj výzkum dokáže odhalit všechna úskalí, která to s sebou nese.

Rodiče si všimli nadstandartního osobního přístupu ze strany vedení školy i ze strany pedagogů. Často jako určitý kontrast k této kladné zkušenosti zazněly odlišné příklady, které rodiče měli z jiných škol. Oceňován byl zejména osobní přístup a vstřícnost k dětem. Z výpovědí pedagogů a rodičů vyplývá, že učitelé se snaží děti hodnotit podle jejich potřeb. Rodiče si vážili toho, že učitelé k dětem přistupují individuálně a dokáží se přizpůsobit jejich potřebám a v případě nutnosti se jim mohou více věnovat, čemuž nahrává rovněž malý počet dětí ve třídách. Učitelé považovali malý počet dětí za velmi vhodný obzvláště v případě výuky inkluzivních dětí, protože se díky tomu pedagogům nejen lépe učí, ale s dítětem se snáze navazuje užší vztah.

Podle Bartoňové a Vítkové by měla mít škola určitou vizi týkající se obsahu učiva, metod či vzdělávacích cílů. Dále by zde měly být určité sdílené normy, které budují loajalitu pedagogů ke škole, sociální důvěru mezi zaměstnanci a žáky a dobrý vztah k místní komunitě (2016). Důležitost norem a sdílených hodnot si uvědomovala také pracovnice LLP. Avšak měla zkušenosti, že se jedná o nejobtížnější bod z vytvořených Standard. Protože si uvědomovala, že je těžké předat tuto vizi všem účastníkům tak, aby se to dostalo do povědomí každého z nich. Po analýze dat s pedagogy jsem došla ke zjištění, že to byl zjevně případ i této školy. ZŠ Hvězda měla společnou vizi zveřejněnou na webových stránkách školy s názvem „Tvoříme společně školu“. Týkala se jakéhosi společného poslání školy, která si kladla za cíl, že všichni účastníci budou společně usilovat o vytvoření školy. Nicméně ne všichni aktéři o společné vizi věděli. Domnívám se proto, že společná vize nevstoupila do povědomí všech účastníků školy, i když netvrdím, že pracovníci školy během svých každodenních praktik body společné vize nerealizovali.

V souvislosti s kulturou školy mě dále zajímalo, jaké formy komunikace používají pracovníci školy s dalšími stranami. V teoretické části uvádím, že v inkluzivní škole by měl být kladen důraz na komunikaci a sociální interakci, která povede k budování a upevňování vztahů mezi všemi účastníky (Ruairc, Ottesen, Precey, 2013). Analýza odkryla různé způsoby a skupiny sociální interakce. Jednou z forem byla komunikace mezi pracovníky školy. Aktéři této skupiny uvedli, že mezi sebou komunikují nejen při setkávání formálního typu na různých schůzích, ale snaží se řešit vše společně i během každodenní interakce na chodbách nebo ve sborovně. Tento typ interakce existoval rovněž mezi pedagogy a speciálním pedagogem, s nímž si učitelé vyměňovali podněty k další práci s jednotlivými dětmi podle jejich potřeb. Během schůzí se mohli učitelé k některým oblastem volně vyjadřovat a spolupodílet se na některých typech rozhodnutí. Pedagogům byla rovněž poskytnuta dostatečná volnost v metodických postupech. Pokud tedy Bartoňová a Vítková tvrdí, že pedagogové by měli mít pocit, že se mohou podílet na rozhodovacím procesu a společně plánovat některé kroky (2016), analýza dat s pedagogy vypovídá o tom, že na této škole

k tomu dochází. Pedagogové vnímali prostředí školy jako sdílený prostor, místo setkávání se s kolegy, ale i s dětmi.

Pro inkluzivní školu je specifická otevřenost sociální interakce pedagogů s dětmi. Mezi těmito stranami by měla existovat blízkost a otevřenost (Bartoňová, Vítková, 2016). Pokud se podívám na data ze strany rodičů a pedagogů, zjišťuji, že obě dvě skupiny hovoří o blízkosti mezi pedagogy i s dětmi. Dále uvádějí, že interakce s dětmi na této škole je uvolněná a přátelská. Obě dvě skupiny si to interpretovali rovněž tím, že jde o menší školu rodinného typu, kde je snazší takto úzké vazby vytvářet. Toto zjištění také odpovídá výsledkům zprávy CPIV (Bulant, 2006).

Vedle interakce na bázi učitel-žák ve škole probíhá také sociální interakce mezi dětmi. Skupina pedagogů a rodičů se domnívali, že díky domácímu prostředí se mezi sebou znají dobře žáci i z různých ročníků. Někteří si všimli, že domácí prostředí může být výhodné právě pro některé znevýhodněné děti s postižením, které mohou starší děti hlídat či jim pomáhat překonávat každodenní překážky související s jejich znevýhodněním. Na druhou stranu však nacházím určitý nesoulad ve výpovědích mezi pedagogy a rodiči. Zatímco od některých rodičů zaznělo, že v poslední době mezi dětmi vyšších tříd nejsou příliš harmonické vztahy kvůli šikaně, pedagogové na to ve svých výpovědích vůbec nereflektovali, přestože v době rozhovorů již k incidentům docházelo. Poměrně rozsáhlé problémy se šikanou vedly k fyzickému poškození dítěte nebo například k odchodu některých učitelů ze školy. Vedení školy to dle výpovědi jedné z maminek řešilo mimo jiné také výzvou směřující k rodičům, aby byla sepsaná petice k vyloučení chlapce. Zdá se proto, že někteří aktéři si vztahy mezi dětmi buď idealizovali, nebo o tomto problému záměrně nechtěli hovořit.

Obě dvě skupiny rovněž hovořili o otevřené komunikaci mezi pedagogy a rodiči. Zejména rodiče oceňovali, že komunikace s učiteli probíhá nadstandardně a velmi si cenili jejich přístupu. Tento aspekt však podrobněji rozebírám níže, protože se neváže pouze ke kulturnímu nastavení školy, ale prolíná se s třetí podotázkou.

Z interpretací s pedagogy a rodiči vyplynulo, že vytvoření správné kultury umožňuje rovněž intenzivněji se věnovat inkluzivním dětem během výuky, a naopak poskytnout větší prostor k rozvoji dětem, které s daným učivem nemají potíže. Bartoňová, Vítková hovořili o tom, že by děti měly mít pocit, že učivo zvládají (2016). Ve výpovědích rodičů i pedagogů jsem našla konkrétní příklady, kdy na jedné straně mohly více nadané děti samostatněji pracovat a s těmi, kterým učivo dělalo problém, pedagogové individuálně pracovali během hodiny a mohli jim věnovat více času. Co se týče spoluterapeutického procesu dětí, o němž Ruairc, Ottesen, Precey hovořili jako o jednom z faktorů, který je v inkluzivní škole prospěšný (2013), z analýzy dat s pedagogy vyplynulo, že k tomu na této škole spíše nedochází. Přestože učitelé usilují o nastolení atmosféry, která by děti vybízela k tomu, aby se v případě jakéhokoli problému na učitele obrátili, tuto možnost nevyužívají. K posilování vazeb mezi dětmi a učiteli na této škole dochází rovněž během mimoškolních aktivit.

Právě pořádání dalších mimoškolních aktivit je považováno za další z faktorů, který hraje roli v kulturním nastavení inkluzivní školy. V první řadě sem lze zahrnout aktivity pořádané pro užší skupiny účastníků, tedy pro kolektiv dětí a učitelů. ZŠ Hvězda pořádá celou řadu těchto aktivit. Osobně se domnívám, že jejich počet je vyšší než na některých jiných školách. Patří mezi ně obvyklé školní výlety, hory, ale i výjezdy do zahraničí, spaní pod stanem, Noc s Andersenem apod. Zejména rodiče se v tomto ohledu vyjádřili velmi pochvalně. Někteří

ocenili, že vedení se snaží o to, aby byly aktivity tohoto typu cenově dostupné. Školu považovaly za velmi dynamickou a vážili si toho, že z těchto činností nevyklučuje inkluzivní děti, ba naopak je vůči nim velmi vstřícná a neváhá je zapojit. Někteří se domnívali, že za tím stojí také akčně laděná ředitelka školy. Druhý typ mimoškolních aktivit je orientován na zapojení příbuzných dětí a celé komunity, protože se jedná o akce konající se v okolí školy. Škola Hvězda jich organizuje opět celou řadu. Skupina rodičů a učitelů považovala za nejvýznamnější z nich předvánoční trhy, jarmarky apod. Pokud se ve zprávě CPIV tvrdí, že školy mají být otevřeným prostorem, kde může docházet k setkávání dětí, rodičů a stoupenců místní komunity, zjistila jsem, že na této škole tomu tak je. Domnívám se tedy, že vedení školy spolu s pedagogy se snaží vytvořit otevřenou školu. Důvodem takových setkávání je dle Bulanta zejména možnost setkat se a neřešit nic týkající se prospěchu, ale budovat vztahy a vazby (2006). Z výpovědí několika učitelů vyplývá, že si skutečně všimli, že na tato setkání přicházejí i rodiče dětí, kteří se jinak ani neúčastní třídních schůzek apod. Rodiče uvedli, že v některých případech nejde pouze o účast, protože jsou zapojováni formou drobných příprav či pomoci. Před pořádáním některých akcí se na přípravách spolupodílely i samotné děti. Buďto spolu děti společně něco vyráběly, nebo rodiče připravili např. nějaký pokrm, aby poté prodejem na jarmarku či burze výtěžek pomohl škole či dětem. Pokud tedy teorie tvrdí, že v inkluzivní škole má být kladen důraz na kreativní zapojení dětí a týmovou spolupráci, (Ruairc, Ottesen, Precey, 2013), z interpretací docházím ke zjištění, že na této škole tomu tak je nejen ve vytvořeném dokumentu „Tvoříme společně školu“, ale také prakticky.

Dalším aspektem, který je v souvislosti s budováním úspěšné inkluzivní školy považován za podstatný, je vztah školy k inovacím a zaváděním novinek. Podle Deala a Petersona mají školy, které se kladně staví k inovacím a stále se snaží svou školu rozvíjet výhodnější postavení do budoucna. Z analýzy dat s pedagogy a rodiči vyplynulo, že tato škola se stále snaží přicházet s novými typy mimoškolních aktivit či pořádanými akcemi v místě školy pro širší veřejnost, ale dále se rovněž snaží inovovat v rámci výukových metod. V rámci svých finančních možností také škola rozvíjí své prostory.

Zjistila jsem, že za velkého iniciátora změn a inovací je považována také ředitelka školy. Rodiči a vybranými pedagogy ze vzorku je vnímána jako aktivní činitel a strůjce změn. Jedna respondentka ji také považovala za schopnou manažerku, která dokázala ZŠ Hvězda dostat ze špatného postavení upadající školy do lepší pozice. Přestože pracovnice LLP uvádí, že pouze dobré vedení nestačí k tomu, aby sociální inkluze na škole fungovala a je to jakási shoda okolností, kdy se podaří sestavit dobrý tým pedagogického sboru, já osobně se domnívám, že správné vedení může přispět nejen k rozvoji školy, ale rovněž k fungování sociální inkluze. Ředitel je dle mého názoru z velké části tvůrcem určitého typu kultury, norem a hodnot, které se zde snaží prosadit, i když se mu to nemusí podařit, pokud se proti tomu staví další strany.

Z výše uvedených zjištění lze vyvodit, že na této škole existuje typ kultury, který skutečně přispívá k fungování sociální inkluze. Velkou roli hraje správné prostředí školy, kdy pro inkluzivní děti je vhodné, aby bylo rodinné a domácí. Nemusí nutně jít o školu venkovského typu, ale důležitost zcela jistě má velikost školy a počet dětí ve třídě, z čehož profitují zejména děti. Škola by neměla být žádnou ze stran vnímána jako uzavřená instituce, naopak by měla díky své otevřenosti vytvářet daleko příznivější klima pro všechny zúčastněné a kladně působit i na okolí. Tato škola je také otevřená všem dětem různých potřeb a znevýhodnění. Zároveň se jedná o aktivní a dynamický útvar, nakloněný inovacím a novým

přístupům, které mohou koexistovat spolu s tradičními a zavedenými postupy. Pedagogům se díky individuálnímu přístupu k dětem snáze interaguje s dětmi a budují se vztahy na bázi důvěry. K budování vztahů může přispět i dostatek příležitostí pro setkávání se mimo půdu školy. Vybudovaná důvěra mezi všemi účastníky je podstatným faktorem, který je výsledkem těchto kulturních procesů. Je však nutné brát v potaz, že vybudováním důvěry mezi určitými aktéry nedospějí účastníci k neměnné fázi, která vzniká spolu s dosažením určitého typu kultury na škole, ale že se pro všechny zúčastněné jedná o nekonečný proces, na němž musí společně stále pracovat (Muthukrishna, 2011).

c. Spolupráce s partnery školy

V další části bych chtěla nalézt odpovědi na třetí okruh výzkumných podotázek, které jsou: „*Jakým způsobem si škola buduje vztahy se svými partnery? Jaké formy spolupráce jsou pro rozvoj školy a pro fungování sociální inkluze výhodné?*“

Již během sběru dat, když rozhovory probíhaly, jsem si uvědomovala, že nejvýznamnějším partnerem pro školu jsou rodiče dětí. Vedle toho, ale škola navazuje spolupráci s dalšími stranami, např. s obcí či s orgány státní správy. Této oblasti se dotýkám spíše okrajově, protože si myslím, že mi pomůže dojít k ucelenějším odpovědím na hlavní výzkumnou otázku. V interpretacích dat týkajících se spolupráce a vztahů mezi pedagogy a rodiči nejvíce využívám těchto kategorií ze dvou skupin aktérů: *Naši partneři, Naši učitelé, Výběr školy, Smysl rodičů pro zodpovědnost.*

Pedagogové se s rodiči potřebují setkávat z různých důvodů. Je pro ně výhodné nastolit s rodiči co nejlepší formu spolupráce. Za nejběžnější důvody k setkávání jsou považovány řešení prospěchu a chování dítěte. Jak vyplynulo z dat s pedagogy a rodiči u inkluzivních dětí je to však mnohdy i otázka týkající se záležitostí jejich znevýhodnění. Výzkumy dokládají, že nastolení dobré spolupráce s rodiči vedla k lepším výsledkům jejich dětí (Bartoňová, Vítková, 2016). Aktéři z řad učitelů si byli vědomi toho, že dobrá spolupráce s rodiči pro ně může znamenat významný posun při práci s dítětem. Naopak, v případě, že ke spolupráci s rodiči nedocházelo, protože rodiče z nějakého důvodu se školou odmítali komunikovat, pedagogové to považovali za poměrně složité zejména, pokud nastal problém, u něhož byla účast rodičů žádoucí. Nastolení spolupráce předchází určitá forma komunikace. K té dochází nejčastěji při setkání na třídních schůzkách, které se zde snaží na nižších stupních řešit formou tripartitního setkávání. Další formy komunikace jsou na této škole také běžné a dochází k nim neplánovaně. Pokud se ve zprávě CPIV tvrdí, že se pedagogové musejí snažit o rovnocenný vztah a nastolení partnerství s rodiči, aby se při jednání rodiče necítili podřadně a ponížene (Bulant, 2012), z analýzy dat s rodiči vyplynulo, že pedagogové na této škole o rovnocennost usilují. Jestli pedagogové interpretovali nutnost nastolení dobré a vstřícné spolupráce s rodiči jako důležitý aspekt, analýza s rodiči potvrdila, že k tomu v případě těchto rodičů skutečně dochází. S pedagogy se setkávali nejen na třídních schůzkách, ale byli s nimi často v kontaktu také telefonicky. Naléhavé situace se učitelé snažili řešit rychle a rodiče o situacích, které nastaly ihned informovat. Rodiče dále uvedli, že pedagogové jsou velmi vstřícní, komunikativní, laskaví a v jednom případě došlo i k vytvoření přátelství. Měli také pocit, že pravidla na škole jsou jasná a dobře se orientovali v tom, co od nich, potažmo od dětí, škola vyžadovala. Podle některých také učitelé vyvíjeli dostatečné úsilí v případě přestupu dítěte

z jiné školy, kdy bylo nutné dítě zapojit do nového prostředí. Během rozhovorů si mnozí uvědomili opačné zkušenosti, které měli s jinými školami, kde se setkali s jiným přístupem, který je vedl ke změně školy. Sharma hovořil o nutnosti vybudování důvěry mezi školou a rodiči (2016) Domnívám se, že učitelé na této škole se snažili důvěru s rodiči vybudovat rychlou a vstřícnou komunikací a jasnými pravidly.

K určité formě partnerství nepatří pouze způsoby komunikace k předávání informací různého druhu, ale ze strany pedagogů se od rodičů často automaticky očekává spolupráce s domácí přípravou dětí. Na tom, že špatný přístup rodičů má za následek negativní dopad zejména na dítě, se shodly obě dvě skupinky. Nutno konstatovat, že vybraná skupina rodičů se svým dětem velmi věnovala a nechyběl jim smysl pro zodpovědnost, a pokud v některých případech neměli patřičné znalosti, našli řešení, jak dítěti pomoci. Na rozdíl od těchto dvou skupin, se pracovnice LLP domnívala, že i přes to, že někteří rodiče nedokáží s učiteli spolupracovat, škola by měla být schopna jejich postoj tolerovat a být profesionálně připravena znevýhodněné dítě začlenit. Byla si vědoma toho, že to co může někdy vypadat jako nezájem o dítě, může být ve skutečnosti např. nekompetentnost rodiče. Podobně jako Hoover-Dempsey hovoří také ona o určitých aspektech, které mohou rodičům situaci znesnadňovat. Řadí mezi ně chybějící smysl pro zodpovědnost, kompetentnost či znalosti a časové možnosti, které některé rodiče zkrátka nemají a očekávání pedagogů potom nenaplnují (Holloway, Yamamoto, 2008). Pracovnice LLP si vedle těchto faktorů všimla také určitého emocionálního zatížení, které některým rodičům brání profesionálně se dítěti věnovat tak, jako je tomu v případě pedagogů.

Další způsob, jak si škola může budovat dobré vztahy s rodiči je organizování mimoškolních akcí. Pedagogové si v interpretacích všímali rostoucího zájmu rodičů o mimoškolní akce, což vnímali jako důležité hledisko pro budování dobrých vztahů a vzájemné důvěry. Kromě toho zde hrál roli také další aspekt, který je pro školu významný. Dochází zde k vytváření dobrého renomé, které je velmi důležité pro budoucí postavení školy. Může to být příležitost, jak získat nové děti a podporu obce či jejich obyvatel. Z analýzy vyplynulo, že ještě před několika lety měla škola daleko menší počet dětí a špatná pověst ohrožovala její další existenci. Domnívám se, že po změně vedení došlo také k posunu v tomto směru. Z výpovědí vyplývá, že vedení i pedagogové jsou si těchto existenčních tlaků vědomi. Uvědomují si také, že dobrý přístup a otevřenost školy vůči širší veřejnosti pro školu znamená dobrou šanci na přežití. Pokud tedy Powell a DiMaggio tvrdí, že organizace se chová podle okolního prostředí a kopíruje ho tak, aby ji to umožnilo co největší šanci na přežití (1987), myslím si, že se to v tomto případě si škola zvolila mimoškolní aktivity také ze z důvodu jakési reklamy, která buduje škole dobré jméno.

ZŠ Hvězda nevytváří partnerství pouze s rodiči, ale z analýzy vyplynulo, že vnímá jako důležité kritérium také rozvíjení vztahů a spolupráce s obcí. K tomuto zjištění jsem dospěla zejména v kategorii se skupinou pedagogů: *Naši partneři*. Z analýzy s nimi vyplynulo, že kromě skutečnosti, že obec je zřizovatelem školy, je také velmi významným partnerem. Škole se podařilo vybudovat velmi úzké propojení a dobré vztahy s místním úřadem včetně starostky. Na základě interpretací se domnívám, že obec se snaží podporovat školu nad rámec svých povinností. Jakožto zřizovatel školu podporuje materiálně, čímž však její podpora nekončí. Dále propůjčuje pozemek k pořádání školních akcí, o nichž se dozvídají i občané obce prostřednictvím měsíčníku. Někdy pomáhá s organizací dopravy apod. Díky tomu se

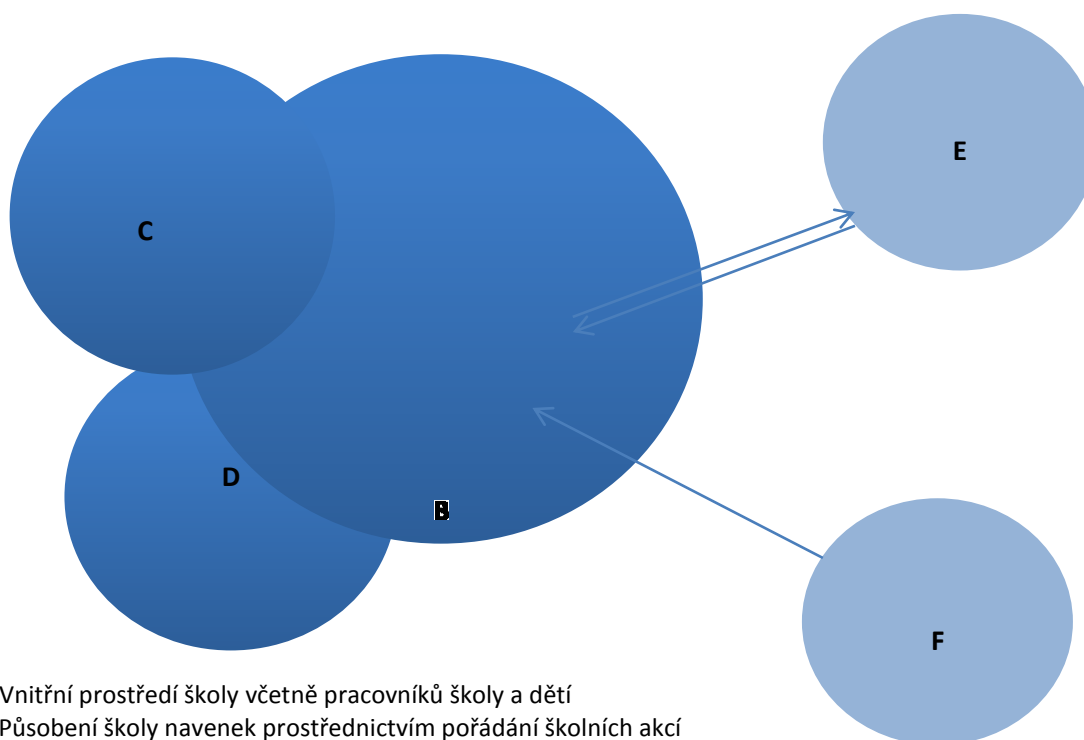
škole daří udržovat v povědomí místních a budovat si dobré jméno u místní komunity. Sharma tvrdí, že vztahy s místní komunitou mohou být prospěšné při začleňování žáků se speciálními potřebami (2016). Já se domnívám, že v tomto případě z činnosti školy těží nejen inkluzivní žáci, ale všichni účastníci školy, stejně tak jako občané obce. Obecní úřad a škola jsou si vzájemnou oporou. Škola se díky tomu stává významným členem místní komunity a místními občany je vnímána jako živý element, který se spolupodílí na společenském životě v malé obci, kde není příliš jiných kulturních a společenských podniků.

Pokud se zaměřím na další partnery, které se školou spolupracují, chci stručně zmínit také orgány státní správy a místní samosprávy, což jsou pro školu zejména ČSI, OSPOD, Speciální pedagogická centra či vzdáleně také ministerstvo školství. Tyto orgány by měly být škole oporou. Z analýzy vyplynulo, že pedagogové nenacházejí v některých z nich vždy takovou pomoc, jakou by potřebovali. Obecně lze říci, že v některých případech chybí důvěra pedagogů k těmto stranám. Největší nedůvěra v tomto případě panovala dle mého názoru k orgánu OSPOD. Z výpovědí s pedagogy vyplynulo spíše náznakem, že nemají důvěru k pracovním orgánům, protože údajně neplní své povinnosti. Reflektovala na to také jedna z maminek, která to dala do souvislosti s proběhlým incidentem šikany romského chlapce.

Pokud Bartoňová, Vítková tvrdí, že vytvářením přílišného administrativního zatížení nebo nejasných instrukcí dochází k znesnadňování fungování inkluzivní školy, domnívám se, že do určité míry to lze aplikovat také v tomto případě. Řadoví pedagogové sice nevnímali přílišné administrativní zatížení, ale někteří z nich měli občas pocit, že nejsou jasné instrukce týkající se přesného zařazení dítěte dle postižení apod. Také pracovnice LLP, která často s pedagogy hovořila o různých tématech, uvedla, že i na jiných školách učitelé kriticky hodnotí některá rozhodnutí ze státní správy a nelíbí se jim, že rozhodnutí vznikají na základě teoretických premis, nikoli na základě praktických zkušeností, i když ne vždy s tímto postojem souhlasila.

Mám-li stručně shrnout výše uvedená zjištění a vyvodit z nich závěry, domnívám se, že nejvýznamnějšími partnery školy jsou rodiče, se kterými škola buduje vztahy a spolupráci formou vzájemných setkávání na půdě školy nebo během neformálních setkávání při školních akcích. K vybudování kvalitní spolupráce přispívá otevřená, rychlá komunikace a jasná a srozumitelná pravidla. Prostřednictvím toho může docházet k nastolování důvěry mezi nimi. Je nutné dodat, že netvrdím, že důvěra mezi rodiči a pedagogy na této škole je vytvářena bezvýhradně u všech zúčastněných. Přesto je pro pedagogy výhodnější, když mají rodiče smysl pro zodpovědnost a dokáží svým dětem pomoci s domácí přípravou, nebo o ně jeví zájem a jsou ochotni se s pedagogy podílet na řešení nastalých problémů. V opačném případě to považují za komplikaci, která může mít negativní dopady a ještě více znevýhodnit postavení dítěte. Pro tuto školu je zároveň velmi prospěšná spolupráce s obcí, která je škole oporou a nadstandardně ji podporuje. Díky tomu dochází k rozvoji školy nejen po materiální stránce, ale škola se stává součástí života obce a živým prvkem, který se podílí na utváření společenského života zdejší komunity. Oproti tomu pro školu, kde má fungovat sociální inkluze je nevýhodné, když se musí potýkat s přílišnou administrativou nebo nejasnými pravidly, nebo když se nemůže se opřít o orgány státní správy a samosprávy. Tyto partnery znázorňuji ve schématu.

Schéma: Znáznornění spolupráce školy s dalšími partnery



- A: Vnitřní prostředí školy včetně pracovníků školy a dětí
B: Působení školy navenek prostřednictvím pořádání školních akcí
C: Rodiče
D: Obec, místní komunita
E: Orgány státní správy
F: OOS – Liga lidských práv

d. Vnímání sociální inkluze

Při sběru dat jsem také chtěla zjistit, jak se jednotliví aktéři staví k samotné sociální inkluzi, abych tak mohla zaznamenat a porovnat případné rozdíly. U každé skupiny aktérů jsem tyto postoje zahrnula do kategorie *Vnímání sociální inkluze*. Zatímco pedagogové a pracovnice LLP se na problematiku dívali z profesního hlediska, rodiče sociálně znevýhodněných dětí to vnímali více z vlastní zkušenosti.

Někteří aktéři považovali sociální inkluzi za prospěšnou pro všechny děti, tedy nejen pro znevýhodněné. Kymlicka tvrdí, že občanská společnost sehrává velmi důležitou roli v případě nově zavedených opatření či zákonů ze strany státu, protože pokud tato opatření nebudou občanskou společností správně chápány nebo se proti nim bude tento sektor vymezovat, nepovede to ke kýženým výsledkům, i když se může jednat o dobrý a prospěšný zákon (2002). Tento postoj sdíleli někteří pracovníci školy, ale rovněž pracovnice LLP. Většina učitelů i pracovnice OOS považovali zákon o inkluzi za dobrý, nicméně si byli vědomi toho, že nastavení celé společnosti může zkomplikovat fungování. Uvedli například, že jedním z aspektů, který by mohl odsoudit sociální inkluzi k zániku, by mohl být nedostatek solidarity a uzavřenost členů občanské společnosti. Pracovnice LLP se domnívala, že někdy jde pouze o to, že občané se na svět dívají z jiné perspektivy, a protože problém se jich přímo netýká, nemají potřebu se tím příliš zabývat. Anebo naopak může tento nový fenomén vyvolat strach buď u aktérů, kterých se nejvíce týká.

Vzhledem k tomu, že sociální inkluze ve vzdělávání se primárně dotýká pedagogů, rodičů a dětí v souvislosti s tím, lze zmínit obavy, které vyplývají z postojů dětí a rodičů ke znevýhodněným dětem. Pedagogové a rodiče shodně považovali za možnou překážku odmítnutí znevýhodněného dítěte širším třídním kolektivem nebo jejich rodiči, které je svými postoji ovlivní. Rodiče se také obávali, že pro některé znevýhodněné jedince by mohlo být velmi obtížné běžnou školu zvládat. Pedagogové a rodiče se dále shodli na tom, že komplikací při fungování sociální inkluze může být také nefungující rodinné prostředí. Pro některé to bylo až tak zásadní, že považovali pro tyto děti za výhodnější prostředí speciální školy. Na rozdíl od nich se ale pracovnice LLP domnívala, že i přes tyto překážky by pedagogové měli jakožto profesionálové být připraveni i na tento aspekt, a vynaložit úsilí, aby to pro dítě znamenalo co nejmenší zátěž. Aktérka LLP si také všimla, že některým učitelům může chybět správný přístup, k čemuž může dojít buď z důvodů strachu ze zavedení nových změn, nebo kvůli tomu, že nesprávně chápou samotný koncept sociální inkluze, který si mylně vykládají jako integraci. Také někteří z rodičů uvedli, že nepřipravenost pedagogů na inkluzivní školu by mohl být překážkou.

Nutno dodat, že mezi pedagogy a rodiči jsem našla také případy aktérů, které sociální inkluzi zcela odmítali. Jeden z pedagogů se domníval, že zejména pro některé Romy byla speciální škola vhodnější a že je nemožné je na škole začlenit zejména kvůli problémovému chování a nespolupráci rodičů. Svůj postoj stavěl na vlastních zkušenostech, a tvrdil, že speciální škola dokáže tyto děti připravit na učňovský obor lépe než škola základní. Nezaznamenala jsem však, že by tento postoj vůči romskému etniku převládal u dalších aktérů nebo jimi nebyl přinejmenším vyřčen nahlas. Domnívám se také, že v tomhle ohledu byl můj výzkum určitým způsobem omezený, protože nezahrnul nikoho z této skupiny, přestože v problematice sociální inkluze sehrávají děti sociálně znevýhodněných významnou roli.

Jedna z matek inkluzivních dětí, jejíž dcera nedávno opustila základní vzdělání, se domnívala, že pro dceru je vhodnější setkávat se s podobně znevýhodněnými dětmi, se kterými se cítí lépe. Chtěla proto, aby v určité fázi u adolescentů apod. bylo respektováno přání znevýhodněného dítěte a automaticky mu nebyla nabízena jen jedna alternativa.

Slowík tvrdí, že sociální inkluze je nekončící proces, kdy jsou znevýhodněné osoby schopné zúčastnit se všech společenských aktivit (2007). Byli to zejména rodiče starších dětí, kteří si uvědomovali, že sociální inkluze ukončením základní školy pro jejich znevýhodněné dítě nekončí, ale i po jejím ukončení se budou muset potýkat s obdobným začleňováním do společnosti.

Docházím tedy k závěru, že výše uvedené faktory skutečně přispívají k fungování sociální inkluze na této škole. Tyto výsledky však není možné příliš generalizovat, protože na každé škole se mohou vyskytovat jiné okolnosti a jiné nastavení zúčastněných osob, u nichž mohou sehrát důležitost také jiné faktory.

9. LITERATURA

ALEXANDER, JEFFREY C. (2006): „The Civic Sphere“. New York: Oxford University Press

BERGER, LUCKMANN (1966): „ Sociální konstrukce reality“, Pojednání o sociologii vědění. Centrum pro studium demokracie a kultury.

BARTOŇOVÁ, M., & VÍTKOVÁ, M. et al. (2016): „Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.“ Brno: Masarykova univerzita, ISBN: 978- 80- 210-8140-6

BOURDIEU, P. (1983) 1986: „The Forms of Capital,“ in *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* Ed. J. E. Richardson. New York: Greenwood

DALY. M., SILVER, H., „Social Exclusion and Social Capital: A Comparison on and Critique“, *Theory and Society*, Vol. 37, No. 6 (Dec., 2008), pp. 537-566, Published by: Springer
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40345602>

DEAL, T. E., PETERSON, K. D. (2009): „Shaping School Culture“ Pitfalls, Paradoxes and Promises, Publishers:John Wiley and Sons

DISMAN, M. (2002): „ Jak se vyrábí sociologická znalost“, Příručka pro uživatele, Naklad. Karolinum, ISBN: 80-246-0139-7

EDWARDS, B a FOLEY, W. M. (2001): „Civil Society and Social Capital: A Primer.“ Pp. 1-14 in B. Edwards, M. W. Foley a M. Diani (eds.), *Beyond Tocqueville.Civil Society and the Social Capital Debate in Comparative Perspective*. London: University Press of New England

FLICK, U. (2014): „An Introduction to Qualitative Research“ Sage Publications, Inc., ISBN: 978-1-4462-6778-3

GRAHAM, L. K. (2016): „*Beyond Social Capital: The Role of Leadership, Trust and Government Policy in Northern Ireland’s Victim Support Group*“. Palgrave Macmillan

HENDL, J. (2005): „*Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace*“, Naklad. Portál, ISBN: 80-7367-040-2

HEIDEKING, J., MAUCH, CH.,(2012): „*Dějiny USA*“, Grada Publishing, ISBN: 978-80-247-2894-0

HERYŠEROVÁ, M. (2015): „ *Postoje rodičů k občanské společnosti a ke konceptu inkluzivního vzdělávání*“ Nепublikovaná diplomová. Praha: FHS UK

HUXLEY, P., EVANS, S., MADGE, S., WEBBER, M., BURCHARDT, T., McDAID, D., KNAPP, M. (2010): „*Development of a social inclusion index to capture subjective and objective life domains (phase II)*“psychometric development study, ISBN: 1366-5278

HOLLOWAY,S. D., YAMAMOTO, Y., (2016) „*Parental Engagement in Children’s Education: Motivating Factors*“: School Community Journal, Volume 26, Number 1, Academic Development Institute

JESENSKÝ, J., (1995): „*Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*“, Naklad. Karolinum, ISBN: 80-7184-030-0

- KYMLICKA, W. Civil Society and Government in ROSENBLUM, N. and POST, R. C. (eds.). Civil Society and Government. Princeton: Princeton University Press, 2002., ISBN 0-691-08801-2
- LUKÁŠOVÁ, R., (2010): „Organizační kultura a její změny“. Praha: Grada
- MIOVSKY, M., (2006): „Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu“. Havlíčkův Brod, Grada Publishing
- MURPHY, R. F., (1999). „Úvod do kulturní a sociální antropologie“, Naklad. Slon: ISBN: 80-86429-25-3
- MUTHUKRISHNA, N., SCHLUETER, H., (2011): „Towards Socially Just, Inclusive School Cultures“, ISEA, Volume 39, Number 1, 2011
- PETRONE, E., (2016) : „ A Squandered Resource: The Divestment of Mexican Parental Involvement in a New Gateway State“. School Community Journal, Volume 26, Number 1, Academic Development Institute
- POTŮČEK, M., (2005): „Veřejná politika“, Nakladatelství Slon, ISBN: 80-86429-50-4
- POWELL, W. W., Friedkin, R.: Organizational Change in Nonprofit Organization. In.: Powell, W., W., eds., The Nonprofit sector: a reseach handbook. Yale University Press. (1987), s.180-192.
- PUTNAM, R., (1999): „Bowling Alone, The Collapse and Revival of American community“, Nakladat: the Brookings Institution Press
- RUAIRC Mac G., OTTESEN, E., PRECEY, R. (2013): „Leadership for Inclusive Education“, Values, Vision and Voices, Sense Publishers
- SAMALON, L. M., (1999): „Global Civil Society, Dimensions of the Nonprofit Sector“, The Johns Hopkins Center
- SHARMA, Umesh, Tim LOREMAN a Setareki MACANAWAI. Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. International Journal of Inclusive Education [online]. 2016, 20(4), 397-412 [cit. 2016-04-17]. DOI: 10.1080/13603116.2015.1081636. ISSN 13603116.
- SLOWÍK, J. (2007): „Speciální pedagogika“. Naklad. Grada, ISBN: 978 80 247 1733 3
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., (1999): „Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení podané ruce.
- ŠMÍDOVÁ, O., (2011) „Kulturní přístup k organizacím a metodologické aspekty výzkumu“. In Zuzana Havrdová, Olga Šmídová, Jiří Šafr, Ingrid Štegmánová a kolektiv. Organizační kultura v sociálních službách jako předmět výzkumu. Str. 34-173. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-15-9
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2014) „Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách“, Naklad. Portál, ISBN: 978-80-262-0644-6
- TETT, Lyn. Partnerships, community groups and social inclusion. Studies in Continuing Education [online]. 2005, 27(1), 1-15 [cit. 2016-04-18]. DOI: 10.1080/01580370500056364. ISSN 0158037X
- THIEL, M. „European Civil Society and the EU Fundamental Rights Agency: Creating Legitimacy

through Civil Society Inclusion?“ Journal of European Integration, 2014, Vol. 36, No. 5, 435–451, <http://dx.doi.org/10.1080/07036337.2013.865730>

VAN OORSCHOT, ARTS, W., GELISSEN, J. (2006): „Social Capital in Europe“, Measurement and Social and Regional Distribution of a Multifaceted Phenomenon“ Acta Sociologica _ June 2006 _ Vol 49(2): 149–167 _ DOI: 10.1177/0001699306064770 Copyright © 2006 Nordic Sociological Association and SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi)

WALZER, M. (1998): „The Concept of Civil Society“. In Michael Walzer (ed.). Toward a Global Civil Society. Providence: Berghahn books

WOOD (2000): „ Democracy Against Capitalism“ Cambridge: Cambridge University Press

YIN, R., K. (2009): „Case Study Research, Design and Methods“ Sage Publications, Inc.

PŘÍRUČKY

BULANT, M. (2012): „ Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2012“. Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, R. číslo: CZ 1.07/4.1:00/06.0020

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. (2013): „ *Mají na to, Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*“

LYNCH, J., (2000). UNESCO, “ *World Education Forum, Dakar Senegal, 26-28 April 2000, Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners.*“

RADA EVROPY, Evropský soud pro lidská práva, Velký senát (2007): „*Věc D. H. a ostatní proti České Republice*“, stížnost č. 57325/00

UNESCO, (1994): „*The Salamanca Statement and Framework For Action*“, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca Spain

WORLD BANK. Inclusion Matters: „*The Foundation for Shared Prosperity*“. World Bank Publications [online]. 2013 [cit. 2016-04-16]. ISSN edsrep. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrep&an=edsrep.16195&scope=site>

ZÁKONY

European Union: (2010): Listina základních práv Evropské Unie, ISBN: 9279155393

Novela školského zákona č. 27/2016 Sb.

Novela zákona č. 82/2015 Sb.

10. Přílohy

I. OTEVŘENÉ OTÁZKY PRO PEDAGOGY

Přišly k vám některé děti v důsledku novely zákona ze Speciálních škol?

- Pokud ano, jak se vám podařilo je zapojit?
- Uvítaly rodiče změnu školy

Jak byste charakterizovala složení inkluzivních dětí na vaší škole?

- Jde převážně o sociálně znevýhodněné děti, romské etnikum, postižené?
- Pozorujete nějaké proměny ve skladbě inkluzivních dětí za dobu vaší praxe?

Jaké vidíte rozdíly ve fungování vaší školy před novelizací a po ní?

- Je tu vůbec nějaký rozdíl (ve výuce, v přístupu k dětem...cokoli, čeho si všímáte)?
- Došlo k nějakým zásadním změnám, které se vám např. nelíbí nebo naopak líbí? Je něco těžší, lehčí?

Vím, že vaší škole byl udělen certifikát Férová škola. Co vše předcházelo jeho udělení?

- Musela vaše škola splnit nějaké podmínky?
- Máte pocit, že pro vás certifikát byl nebo je přínosem?

Spolupracujete nějakým způsobem s jinou neziskovkou?

- Pokud ano, považujete spolupráci za přínosnou? Uveďte prosím příklady spolupráce.

Spolupracujete nějakým způsobem s obcí či s místními spolky?

- Pokud ano, považujete spolupráci za přínosnou? Uveďte prosím příklady spolupráce.

Jak podle vás funguje řízení/vedení školy?

- Funguje spíše direktivně nebo jde spíše o styl diskutující?
- Na základě vašeho výběru zkuste uvést příklady, které by to charakterizovaly.
- Na jakých typech rozhodnutí se mohou pedagogové podílet společně? Vyhovuje vám tento styl?

Existuje na vaší škole nějaká společná vize nebo poslání, motto?

- Pokud ano, jaké body obsahuje a kde je zveřejněn?
- Je pro vás podstatné, že má škola nějakou společnou vizi?

Mohou žáci nějakým způsobem sami rozhodovat a spolupodílet se na výuce?

Máte pocit, že k vám mají snadný přístup a mohou s vámi snadno navázat komunikaci?

Jakým způsobem jim dáváte zpětnou vazbu?

Zavedli jste za posledních 5 let nějakou novinku, inovaci, nové praktiky?

Jak často se setkáváte s rodiči a jakou formou spolu komunikujete?

Jaké typy setkávání mezi vámi a rodiči existují?

- Jaké typy akcí pořádá vaše škola pro rodiče a děti?
- Jaké na ně jsou ohlasy?

Myslíte si, že se vaše škola nějak odlišuje od ostatních škol?

- Pokud ano, zkuste uvést příklady.

Máte pocit, že počet dětí ve třídě či velikost školy sehrává ve výuce inkluzivních dětí nějakou roli?

- Pokud ano, jakou? Uvedte příklady.

Existují nějaké překážky, o nichž se domníváte, že brání úspěšnému fungování sociální inkluze na školách?

Je něco, co byste chtěla zdůraznit nebo říct, protože jsem opomněla se na to zeptat?

II. OTEVŘENÉ OTÁZKY PRO RODIČE

Do jaké třídy chodí vaše dítě (popř. jak je staré)? Jak dlouho chodí již na tuto školu?

Jaký typ znevýhodnění má Vaše dítě?

Pokud předtím chodilo vaše dítě na jinou školu, co ho vedlo k přestupu?

Co Vás vedlo k výběru školy?

Jste s výběrem školy spokojeni?

- Pokud ano, uveďte příklady.
- Pokud máte srovnání s jinou školou, jaké jsou tam rozdíly?

Co se líbí na této škole Vám?

- Jste spokojeni s pedagogy? Je pro vás forma komunikace dostačující?
- Máte k učitelům důvěru?
- Chodíte na rodičovské schůzky
- Účastníte se rovněž jiných mimoškolních aktivit?
- Pokud ano, připadají vám zajímavé? Líbí se vám?

Vyhovuje vám styl výuky?

Pokud dostává vaše dítě úkoly, považujete je za srozumitelné?

- Máte pocit, že jsou pro dítě přínosem?

Mluví vaše dítě o tom, co se mu na této škole líbí?

- Má ve třídě dobré kamarády?
- Jaké jsou vztahy ve třídě podle vás?

Vyhovuje vám skladba dětí ve třídě?

Vyhovuje vám počet dětí ve třídě?

Vyhovuje vám velikost školy?

Je pro vás v něčem výhodnější, že se škola nachází na vesnici?

Je něco, co se Vám nelíbí, nebo si myslíte, že by se mělo zlepšit?

- Chybí škole něco podstatného např. vybavení apod.?

Nyní se hodně mluví o sociální inkluzi ve vzdělávání? Slyšela jste o ní?

- Co si o ní myslíte?

Myslíte, že jsme na něco zapomněli?

II. OTEVŘENÉ OTÁZKY PRO PRACOVNÍCI OOS

Kolik škol má v současnosti Certifikát Férové Školy?

Jak dlouhou má certifikát platnost?

- Proč je časově limitovaný?
- Je o něj ze strany škol zájem?
- Vnímáte nějaký nárůst zájmu ze strany škol po novelizaci školského zákona?

Proč myslíte, že by škola měla tento certifikát chtít?

- Myslíte si, že z toho plynou pro školu nějaké konkrétní výhody?

Co předchází udělení certifikátu?

- Jsou zde nějaká kritéria, která po školách požadujete?
- Se kterými mají školy největší problémy?
- Jak konkrétně vypadá práce se školou?
- Je nějaká pomoc, kterou školy od vás často vítají?
- Jaké jsou na školách nejčastější problémy/překážky, které musíte společně překonávat?

Vnímáte v souvislosti s inkluzí nějaké napětí ze strany škol, pedagogů?

Z rozhovoru s pedagogy jsem měla pocit, že se na to školy cítí trochu samy, bez pomoci organizací MŠ.

- Setkáváte se s podobnými pocity ze strany pedagogů, ředitelů apod.?

Spolupracujete s jinou NNO? Jakým způsobem to probíhá?

Spolupracujete úzce s ministerstvem při zavádění inkluze?

Jaký je podle vás optimální počet dětí v sociálně inkluzivní třídě?

Existují nějaké překážky, o nichž se domníváte, že brání úspěšnému fungování sociální inkluze na školách?

- Vidíte v souvislosti s inkluzivním vzděláváním nějaké slabiny?

Myslíte si, že je to v dosavadních podmínkách reálné a zrealizovatelné?

Obracejí se na vás v souvislosti se sociální inkluzí také samotní rodiče?

- V jakých konkrétních souvislostech?

Je něco, co byste chtěla zdůraznit nebo říct, protože jsem opomněla se na to zeptat?