

Univerzita Karlova
Fakulta humanitních studií

Studia občanského sektoru



Podoby „empowermentu“
v rámci agendy anti-diskriminace v oblasti vzdělávání

Disertační práce

Alena Felcmanová, M.A.

Vedoucí práce: Mgr. Dana Moree, Dr.

2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Alena Felcmanová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Mgr. Daně Moree, Dr. za vlídnou podporu, podnětné konzultace a především dodávání kuráže k dokončení práce. Velké díky patří všem respondentům za jejich ochotu a otevřenost. Poděkovat bych chtěla také svým rodičům a přátelům, kteří mě na této dlouhé cestě podporovali a byli ochotní diskutovat o mých poznatcích a otázkách. V neposlední řadě děkuji také své editorce a korektorce Kristýně Bartoš.

Abstrakt

Podoby „empowermentu“ v rámci agendy anti-diskriminace v oblasti vzdělávání

„Empowerment“ neboli stav určité emancipace (posílení), ve kterém jsou lidé navzdory strukturním překážkám schopni naplňovat své cíle a potřeby a rozvíjet svůj potenciál, by měl být výsledkem vzdělávání. Podoby empowermentu zahrnují to, jak jsou zapojení aktéři schopni dělat změny, ale také jejich vliv na podmínky a struktury, ve kterých se pohybují. Ve své disertační práci zkoumám empowerment aktérů ve vzdělávání z řad rodin, občanského sektoru, škol a dalších organizací státu.

Výzkum jsem prováděla v kontextu zavádění tzv. inkluzivního vzdělávání a souvisejících změn v českém základním školství, v období od jara 2013 do konce roku 2017. Jako metody kvalitativního výzkumu jsem zvolila analýzu aktérů a hloubkové rozhovory.

Sebraná data jsem analyzovala z hlediska cílů a agendy aktérů, jejich zkušenosti s diskriminací, jejich vztahu k agendě inkluzivního vzdělávání, spolupráce mezi aktéry a v neposlední řadě z hlediska (bez)moci a empowermentu aktérů (jak je sami popisují).

Koncept empowermentu dále propojuji s konceptem prevence diskriminace ve vzdělávání, protože vidím jasnou souvislost mezi empowermentem a antidiskriminační praxí. Zde je stěžejní reflexe diskriminace jako takové a také reflexe vlastní moci daného aktéra. V tomto ohledu hrají roli také nereflektovaná očekávání od rodin, které částečně podporují udržování nerovnosti ve společnosti.

Z analýzy vyplývají nejen doporučení pro lepší fungování inkluzivního vzdělávání, ale především faktory, které ovlivňují možnosti empowermentu (skupin) aktérů. Jako nejdůležitější z nich se ukazuje schopnost jasně si definovat cíle a s tím související schopnost reflektovat vlastní hodnoty. Dále pak empowerment napomáhá k uvědomění si vlastní role, vlivu a svých limitů, včetně schopnosti svou roli a vliv udržet. Schopnost reflexe a komunikace cílů, hodnot a vlastního zapojení jsou často stěžejní pro úspěšnou spolupráci. Jsou to také faktory, které posilují důvěru a prohlubují spolupráci.

Výzkum ukázal, že hlavní překážkou k zavedení a udržení kvalitního inkluzivního vzdělávání je především chybějící reflexe diskriminace, která je přítomna nejen na úrovni rodin nebo státu, ale i u některých neziskových organizací. Dalšími významnými překážkami jsou pak nejasné cíle a priority nejen u jednotlivých aktérů, ale v celém školství, a neschopnost zapojených aktérů komunikovat své cíle a priority mezi sebou.

Abstract

Forms of ‘empowerment’ in the frame of the anti-discrimination agenda in Education

‘Empowerment’ – or a state of emancipation, in which an individual is able to achieve their goals, fulfill their needs, and reach their potential despite the structural limitations – should be the result of education. Forms of empowerment include: the capacity of involved actors to make changes, and their ability to influence conditions and structures, in which they move. In my dissertation, I inspect the empowerment found in actors in Education, families, the public sector, schools and other governmental organizations.

I conducted my research in the context of the integration of the so-called ‘inclusive education’ and the associated changes in the system of the Czech elementary education, in the period of spring 2013 until the end of 2017. The method of qualitative research I chose was the stakeholder analysis and in-depth interviews.

I analyzed the gathered data from the point of view of the actors’ goals and agendas, their experience with discrimination, their involvement in the inclusive education, their cooperation with each other, and last but not least, from the point of view of the power(lessness) and empowerment of the actors themselves describe it.

I then link the concept of empowerment with the concept of discrimination prevention in education, as I’ve observed a clear parallel between empowerment and anti-discrimination practices. Reflecting upon discrimination itself and a given actor’s own power is crucial here. In this regard, the expectations from families that are not reflected upon play a role, too, which in part sustain social inequality.

From the analysis comes to light not only recommendations for a better, more effective inclusive education, but more importantly, the factors, which influence the possibilities of empowerment among (groups of) actors. The most pivotal of which are shown to be the ability to clearly define goals and the correlating ability to realize one’s own value(s). What’s more, empowerment aids in the realization of one’s own role, influence and limits, and (helps) with their upkeep. The ability to reflect upon and relate one’s goals and values, and to become personally involved are often critical in a successful collaboration. They are also factors, which strengthen trust and deepen bonds.

The research has shown that the main obstacle in creating and maintaining a first-class inclusive education is mostly the lack of exploration and acknowledgement of discrimination, which is present not only among families and government officials, but among some non-governmental, non-profit organizations, as well. Other significant obstacles are also uncertain goals and priorities found not only in individual actors, but also in Education, and the inefficiency of involved actors in communicating their goals and priorities with each other.

Ediční poznámka

V textu se objevují pasáže, které vyšly také v podobě článků Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders? (Dis) empowering Moments during Advancement of 'Inclusion' Policies in Education. *Pedagogická Orientace*, 26(4), 631. a Felcmanová, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(1), 28–46.

Při citaci Školského zákona odkazují na různé zdroje, konkrétně se objevují verze před 561/2004 Sb. i po jeho novelizaci 82/2015 Sb, i Sněmovní tisk 288, který zachycuje proces přijetí. Tato variace odráží vývoj zákona v čase v průběhu výzkumu.

Seznam použitých zkratk

ASZ – Agentura pro sociální začleňování

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAPIV – Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání

NNO – nestátní nezisková organizace

OBSE – Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě

OOS – Organizace občanského sektoru

OS – občanský sektor

OSF – Open Society Fund

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – Podpůrné opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SZN – Sociální znevýhodnění

ŠVP – Školní vzdělávací program

ÚPOZP – Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Úvod.....	10
Problém	13
Příklad – zařazování romských žáků do základních škol praktických.....	14
Výzkumná otázka	17
Definice termínů a konceptů.....	19
Diskriminace.....	19
Roviny diskriminace, zvnitřněný útlak a „white flight“	20
Empowerment	23
Kritika pojmu.....	25
Empowerment a moc	26
Empowerment a občanský sektor	28
Operacionalizace empowermentu v této práci.....	29
Vzdělávací politika a role zkoumaných aktérů	31
Inkluzivní vzdělávání.....	32
Vývoj situace kolem novely školského zákona	33
Vymezení rolí zkoumaných aktérů a koncepty k jejich zkoumání	35
Role škol a pedagogů	35
Role nestátních neziskových organizací (NNO)	37
<i>Role Orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)</i>	38
Role rodičů	38
Role dalších aktérů	39
Limity a hranice rolí	39
Normativní profesionalismus.....	40
Metodologie.....	43
Analýza aktérů	43
Aplikace analýzy aktérů	46
Hloubkové rozhovory	47
Výzkumný vzorek	48
Výběr a popis zkoumaných měst.....	50
VEGA	50
MAGION.....	52
Rozhovory s experty a dalšími respondenty	52
Kontaktování respondentů – úspěšné strategie i odmítnutí.....	53
Sběr dat – průběh rozhovorů	56
Transkripce	57
Anonymizace a autorizace dat	58
Reflexe vedení a průběhu rozhovorů.....	58
Výsledky analýzy	61
Cíle a agenda aktérů.....	62
Učitelé a vedení škol.....	64
NNO.....	67
OSPOD	69
Rodiče	70
Ostatní.....	70
Zkušenosti s diskriminací.....	71
White flight v analýze.....	77
Vztah k agendě inkluzivního vzdělávání.....	78
Znalost politiky	79
Postoje vůči inkluzivní politice	80
Školy.....	82
NNO.....	84
OSPOD	86

Rodiče	87
Další aktéři.....	89
Vztahy s ostatními aktéry	90
Schéma spolupráce	92
Spolupráce se školami	94
Pohled ostatních na spolupráci se školami	94
Pohled škol na spolupráci.....	100
Spolupráce s NNO	101
Pohled ostatních aktérů na spolupráci s NNO	101
Pohled NNO na spolupráci.....	104
Spolupráce s OSPOD.....	105
Pohled ostatních aktérů na spolupráci s OSPOD	106
Pohled OSPOD na spolupráci	107
Spolupráce s rodiči	108
Pohled ostatních na spolupráci s rodiči	108
Pohled rodičů na spolupráci	113
Spolupráce s Agenturou pro sociální začleňování.....	115
Spolupráce s Pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP).....	116
Ostatní o PPP.....	116
PPP o spolupráci.....	117
Spolupráce se zřizovateli	118
Pohled ostatních na spolupráci	118
Zřizovatel o spolupráci.....	120
Moc, bezmoc a empowerment	121
Školy: učitelé a ředitelé	122
Pracovníci NNO	127
OSPOD	129
Rodiče.....	130
Další aktéři.....	133
Shrnutí	136
Diskuze a závěry	138
K inkluzivnímu vzdělávání – proč to někde jde, aneb co by se mělo stát	138
Podmínky empowermentu	142
Jasně cíle a role.....	142
Reflexe hodnot.....	144
Orientace na výkon.....	146
Reflexe diskriminace	148
Očekávání od rodin a dětí.....	151
Reflexe vlastní moci	153
Důvěra, spolupráce a empowerment.....	158
Spolupráce a komunikace mezi aktéry	159
Empowerment a občanský sektor.....	160
Shrnutí diskuze a závěrů.....	163
Nejasné cíle a hodnoty	163
Diskriminace a očekávání od rodičů	164
Skupiny aktérů a empowerment	164
Podoby empowermentu	165
Výhled a doporučení	166
Přílohy	167
Literatura	169

*Rozhodující otázka, kterou si škola musí položit, je nikoliv, jestli jsou děti, které přicházejí,
vhodné pro tu školu, ale jestli je ta škola vhodná pro ty děti.*

Georg Krapp

Ten, kdo rozhoduje o tom, co se hraje za hru, rozhoduje o tom, kdo se do ní může zapojit.

John Gaventa

Úvod

„Empowerment“ čili stav určité emancipace, kdy jsou aktéři schopni naplňovat své cíle a potřeby, rozvíjet svůj potenciál, navzdory strukturním překážkám, by měl být výsledkem vzdělávání. v tomto ohledu bývá i občanský sektor označován za „školu demokracie“ (Frič, 2016, s. 19), protiváhu státu a trhu, jakousi zprostředkující sféru pro občany a jejich rodiny, kde občané společně prosazují své zájmy vůči převládající struktuře.

V tomto výzkumu se věnuji tomu, jak jsou předpoklady pro empowerment splňovány v oblasti vzdělávání a ve spojitosti se snahami o rovný přístup ke vzdělání, o který se snaží jak jednotlivci (rodiny), organizace občanského sektoru i zástupci státu, především škol. V analýze aktérů ve vzdělávání, zasazené do kontextu oficiálního prosazování inkluzivního vzdělávání, se zaměřuji na to, kdy a jak jsou aktéři schopni dělat větší změny, jaké struktury umožňují empowerment a v jaké podobě. Empowerment neznamena jen samotnou kapacitu jedince nebo skupin, ale i možnost ovlivňovat podmínky a struktury, ve kterých se pohybujeme a vidět sebe sama jako někoho, kdo je oprávněn tyto struktury měnit. (Rowlands, 1996, s. 87, 88). Empowerment je tedy proces budování kapacit spojený s kritickou reflexí politické situace a strukturních podmínek. To platí o to více, pokud je cílem vzdělávání kompenzovat diskriminaci ve společnosti, a vytvářet tak ve školství inkluzivní prostředí – tedy rovnocenné zapojení osob s různým původem a s různými možnostmi a schopnostmi do vzdělávání. Proto je zajímavé zkoumat, zda jsou různí aktéři ve vzdělávání při zajišťování inkluzivního nebo anti-diskriminačního prostředí sami schopni prosazovat své cíle. Tedy zda oni sami empowerment zažívají, a je proto pro ně snazší vytvářet mu ve vzdělávání prostor. Z toho důvodu jsem zvolila empowerment jako centrální koncept pro svůj výzkum. Ověřuji, zda míra inkluzivního vzdělávání a anti-diskriminačního klimatu vychází z existence empowermentu a jaké podoby u jednotlivých aktérů má.

Myšlenkově tak navazuji na teorie kritické pedagogiky (ale podobné argumentace můžeme najít už i v osvícenství¹), které zdůrazňují schopnost člověka orientovat ve společenském systému, schopnost použít kritické myšlení k překonání společenských omezení a nerovností, a které daly vzniknout cestě k osvobození, nejen jednotlivce ale i celých skupin. K tomu tedy na jednu stranu může pomáhat vzdělání nebo také angažmá v občanském sektoru. Je třeba však rozlišovat empowerment – tedy nabytí schopnosti prosazovat své cíle a potřeby v situaci,

¹ Například Kantovo „Habe der Mut dich deines eigenes Vernunft to bedienen.“/„Měj odvahu využít svého vlastního rozumu.“ nebo „Aufklärung ist der Ausgang des Menschens aus der selbst Verschuldeten Unmündigkeit.“/„Osvícení znamená pro člověka opuštění sama sebou zaviněné nedospělosti.“

kdy nám v tom brání nějaké překážky (strukturální nerovnosti), od prosazování vůle a cílů silnějšího, který zachovává mocenskou nerovnováhu.

Tato práce je rámována případem diskriminace romských žáků v českém vzdělávacím systému a snahy o jeho změnu, kterou odstartovala iniciativa marginalizovaných občanů za podpory občanské společnosti. V návaznosti na tento případ následovaly i legislativní změny, které se projevily především v oblasti prosazování pro-inkluzivně laděných zákonů ve vzdělávání. Předpokladem změn bylo, že inkluzivní vzdělávání funguje jako antidiskriminační opatření, respektive že konec diskriminace je začátek inkluzivního vzdělávání. Názory na to, do jaké míry tento trend (inkluzivní vzdělávání) přináší očekávaná pozitiva, však nejsou jednoznačné. Prosazovaná změna je velmi náročná pro všechny zapojené aktéry, proto problematiku zkoumám z úhlů pohledu různých skupin aktérů. Přirozeně se tak ve svém výzkumu pohybuji na poli, které zahrnuje rodiny, organizace občanského sektoru a státní instituce, a řeší pro všechny tyto aktéry důležité a citlivé téma, a sice budoucnost dětí.

V první kapitole se podrobněji věnuji vymezení zkoumaného problému, popisu případu diskriminace ve vzdělávání a následných legislativních změn, definování pojmů (zejm. „diskriminace“ a „empowerment“) a definování hlavních aktérů, včetně jejich role ve vzdělávání. Vedle hlavních pojmů se v této kapitole vyjadřuji také k vymezení vzdělávací politiky, přičemž konkretizuji role jednotlivých aktérů. To je rámeček, se kterým jsem do výzkumu vstupovala a který jsem postupně rozšířila o témata a teorie, které mi následně pomohly při interpretaci získaných dat.

V druhé kapitole se věnuji metodologii, popisu respondentů a jejich prostředí. Pro zkoumání role a potenciálu aktérů ve vzdělávací politice jsem se rozhodla využít analýzu aktérů na příkladu inkluzivního vzdělávání a diskriminace romských žáků.

Třetí kapitola se týká analýzy. Výsledky zde člením podle cílů jednotlivých skupin aktérů, jejich postojů a pozice vůči politice inkluzivního vzdělávání a anti-diskriminace. Dále analyzuji vzájemné vztahy mezi aktéry. Jádrem této kapitoly je ukázka toho, jakým způsobem mezi aktéry ve vzdělávání nejčastěji probíhá spolupráce a jaké oblasti jejich činnosti jsou naopak paralyzovány vzájemnou nedůvěrou a neschopností překládat vlastní cíle a záměry do jazyka ostatních. V závěru kapitoly pak shrnuji, jak respondenti mluví o svých zdrojích, moci, situacích bezmoci, a jaké momenty empowermentu popisují.

V poslední, čtvrté kapitole vedu diskuzi a přináším závěry. Rozpracovávám zde několik oblastí, kde výzkum poukázal na faktory, jež v otázce diskriminace a podob empowermentu ve vzdělávání hrají roli. Je to především (chybějící) reflexe diskriminace jako překážky k inkluzi a kvalitnímu vzdělávání, která není přítomna jen na úrovni rodin nebo státu, ale i v některých neziskových organizacích. Dále pak jde o nejasné cíle a priority v celém školství, ale i u konkrétních aktérů, či o neschopnost aktérů komunikovat cíle a priority mezi sebou.

Problém

Impulzem pro vznik tohoto výzkumu bylo prokázání diskriminace ve vzdělávání v případě „D. H. a ostatní proti České republice“ v roce 2007. Tato kauza prokázala, že romští žáci jsou zařazováni do škol praktických (dříve zvláštních²), aniž by pro to splňovali kritéria. Tento případ zároveň ukazuje občanské angažmá občanů, kteří se zasazovali za svá práva a byli zároveň podporováni advokačními skupinami z řad organizací občanského sektoru, např. Vzájemné soužití (Jiříčka, 2014). Evropský soud pro lidská práva v tomto případě odsoudil Českou republiku za nepřímou diskriminaci, což se stalo argumentem pro řadu organizací v rámci ČR, které pomohly zvýšit tlak na českou vládu, aby změnila systém podpory žáků se sociálním znevýhodněním. Z výzkumu Veřejného ochránce práv z roku 2012 vyplynulo, že tehdy chodilo do ZŠ praktických 32–35 % romských žáků, i když v populaci jich je asi jen 3 %.³ Dnes, po deseti letech úsilí zákonodárců, neziskových organizací a rodin vidíme jen částečné zlepšení. Někteří experti tvrdí, že se diskriminace posunula z praktického školství do základních škol běžného typu (OSF, 2016, s. 48). Ačkoliv existuje legislativa i dotační programy, které mají působit proti diskriminaci, nedaří se je vždy nastavovat a realizovat tak, aby naplňovaly svůj účel.

Reprodukcí nerovnosti v českém vzdělávacím systému se věnuje řada autorů (Matějů, *et al.* (eds.), 2010; Matějů, Straková 2006; Průcha, 2006; Bárta, 2013; Nekorjak, Souralová, Vomastková, 2011). Samotným tématem diskriminace romských žáků se pak zabývá i řada nestátních organizací (Amnesty International, Open Society Fund, Liga lidských práv, Člověk v tísni, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále ČOSIV) a další).

Ve svém výzkumu se zaměřuji specificky na zkoumání rolí a potenciálu aktérů zapojených do (řešení) tohoto problému – tedy nejen nestátních neziskových organizací (dále NNO), ale i učitelů, vedení škol (ředitelů), Orgánů sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD) a také rodičů. Koncept empowermentu mi umožňuje reflektovat a popsat možnosti aktérů vzhledem k narovnávání nerovnosti ve společnosti a změně vzdělávacího systému. Výzkum jsem vedla na úrovni jednotlivců – pracovníků škol, OSPOD, NNO a rodičů (romského i neromského původu). Jejich výpovědi dohromady nabízejí mozaiku možných řešení a přístupů.

² „Zvláštní školy“ přestaly oficiálně existovat v roce 2005 a na místo nich se začal se pro tento typ škol používat název „základní školy praktické“. Základní školy praktické byly oficiálně zrušeny novelou školského zákona v roce 2016. Pokud v textu používám označení „základní škola praktická“, je to proto, že výzkum probíhal v době, kdy se tyto školy ještě tak oficiálně jmenovaly.

³ ČŠI 3/2010 „Tematická zpráva: Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých speciálních základních školách“

Příklad – zařazování romských žáků do základních škol praktických

Na případ diskriminace romských⁴ žáků při zařazování do základních škol praktických bylo masivně upozorněno v roce 2007. Po osmi letech sporu „D. H. a ostatní proti České republice“ uznal Evropský soud pro lidská práva (dále ESLP), že v Ostravě bylo zařazením do praktické školy diskriminováno 18 romských žáků. Jako hlavní argument soud uvedl, že byl prokázán škodlivý dopad uplatňování právních předpisů (které umožňují zařadit žáky do praktických škol) pro romskou komunitu, a stěžovatelé byli tudíž vystaveni diskriminačnímu chování (D. H. a ostatní proti České republice, 2007, s. 48). Jak uvedl advokát skupiny David Strupek, rozsudek byl průlomovou událostí, která inspirovala další podobné žaloby nejen v ČR, ale i v dalších státech, například v Maďarsku či Chorvatsku (Jirička, 2014). Rozsudek ukázal, že debata o (nepřímé) diskriminaci ve vzdělávání je na místě. Romští aktivisté zpozorovali, že ministerstvo školství po kauze D. H. připustilo mluvit o „diskriminaci“. V roce 2010 pak tehdejší ministryně školství Miroslava Kopicová veřejně uznala vysoký podíl romských žáků ve speciálním⁵ školství, a tuto skutečnost přičetla „chybě v systému“ (OSF, 2016, s. 72, 73). Na problematiku, na niž předtím upozorňovala řada neziskových organizací a aktivistů, se tak obrátila pozornost širší veřejnosti. Rozsudkem ESLP získala řada organizací i jednotlivců do ruky „zbraň“, ve snaze působit proti diskriminačnímu nastavení českého vzdělávacího systému. Občanská společnost tak naplnila funkci zprostředkovatele potřeb a prosazení práv marginalizovaných skupin a jakéhosi strážce hodnot.

Účastníci sporu získali odškodné od státu, nicméně jim nebylo umožněno žádné další vzdělání nebo přestup do hlavního vzdělávacího proudu. „Všichni jsme byli rádi, že jsme ten soud vyhráli. Ale místo toho, aby nám nabídli náhradní vzdělání, tak nám zalepili oči penězi,“ připomíná Julius Mika odškodnění 4 tisíce eur, které stát musel každému z nich zaplatit (Jirička, 2014).

Pro jedny byl rozsudek darem, pro druhé nespravedlností a pozitivní diskriminací. Aby se podařilo získat data, která podloží rozsudek soudu a prokáží míru diskriminace romských žáků, uskutečnila Kancelář veřejného ochránce práv v roce 2012 šetření, ve kterém zjistila, že v základních školách praktických je zapsáno až 35 % romských žáků, a to i přesto, že

⁴ Ve výzkumu pracuji s označením „Rom“, pokud je takto použito v citovaných dokumentech nebo dané legislativě. Respondenti, kteří sami sebe za Romy označují a označuje je tak i jejich okolí, pojmenovávám jako „Romy“.

⁵ v textu se objevují pojmy zvláštní, praktická a speciální škola. V době výzkumu existovaly praktické a speciální školy, v současnosti (2018) existují již jen základní a speciální školy. V uvedeném pojmu „speciální školství“ splývá, zda jde o školu speciální, nebo praktickou, v obou typech škol pracují speciální pedagogové.

v populaci tvoří asi 1,7 % (Varvařovský, 2012). Kancelář ombudsmana se tak snažila prokázat nepřímou diskriminaci skrze statistické údaje.

K uvedenému příkladu se váže řada dalších aktivit jednotlivců, škol, neziskových organizací (ČOSIV, Vzájemné soužití, Ligy lidských práv a mnoha dalších), i státní správy (která se snaží o změny v oblasti legislativní). Zároveň se také pomalu mění praxe pedagogicko-psychologických poraden. Podle právy ČŠI (2012, s. 4) klesl podíl romských žáků vyučovaných podle programu pro žáky s lehkým mentálním postižením mezi léty 2009 a 2012 o 8,6 %. ČR také pro nápravu situace naplánovala přijmout řadu opatření, která se týkají nejen legislativních úprav v procesu zařazování žáků do základních škol praktických (ZŠP), ale také supervize poradenských středisek nebo opatření v oblasti předškolního vzdělávání (ukončení zřizování MŠ při ZŠP).

Přes tyto dílní změny se situace ohledně diskriminace romských žáků zlepšuje jen velmi pomalu. Ve svých výročních Zprávách o stavu lidských práv v České republice a v pravidelných reportech pro ESLP sice česká vláda deklaruje úspěchy, čísla však ukazují, že diskriminační praxe je stále masivní (U.S. Department of State, 2013, s. 7). Aktuálně se situaci a jejímu neuspokojivému řešení věnují studie Amnesty International (2015), Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě (resp. jejího Úřadu pro demokratické instituce a lidská práva, 2013) a nadace Open Society Fund (2016). Jak zaznělo na vzdělávací konferenci „Společně ve škole“ pořádané v listopadu 2017 nadací OSF, místo praktických škol se stále více stávají problémem základní školy, ve kterých dochází k segregaci romských žáků. V současné době je takových škol údajně přes 80 po celé ČR (Deník referendum, 2017). I když čísla a vývoj vyznívají spíše pesimisticky, rozsudek ESPL uspil přijetí novely školského zákona a dodal odvahy nejen řadě NNO a iniciativ, ale i romským občanům, jak ukázala například akce z 13. listopadu 2017, kdy se v centru Ostravy sešlo přes 2 000 romských rodičů, aby upozornili na to, že nerovnost ve vzdělání stále trvá (Romea, 2017). Na významu a vlivu získávají také organizace romských rodin, jako je Awen Amencia nebo Asociace romských rodičů, a to především mezi rodiči samotnými. Na rozdíl od masivní mediální odezvy k tématu inkluzivního vzdělávání, kterou rozvádím níže, se však o pozicích organizací a iniciativ romských rodičů ani v letech 2014–2016, ani roce 2017 příliš nemluvílo. S řešením problematiky diskriminace romských žáků ve vzdělávání je spojena politika rozvoje tzv. inkluzivního vzdělávání, které obecně podporuje zařazování dětí se znevýhodněním do hlavního vzdělávacího proudu, má tuto nerovnou situaci měnit, a je prosazovanou strategií mezinárodních institucí, jako např. UNESCO. Právě skrze téma „inkluzivní politiky“, která ve sledovaném období (2013 – 2017) byla aktuálním tématem

a součástí legislativních změn ve vzdělávání, jsem se rozhodla formulovat znění výzkumných otázek. (Podrobný popis a definice inkluzivního vzdělávání i informace o legislativních změnách popisují níže.)

Mé otázky tedy mířily k tomu, jakou roli v zavádění inkluzivního vzdělávání hrají a mohou hrát zapojení aktéři.

Výzkumná otázka

Cílem výzkumu je zjistit, jakou roli hrají jednotliví aktéři ve vzdělávání na pozadí opatření anti-diskriminační praxe a zavádění tzv. inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je v tomto ohledu vnímáno jako nástroj, který pomůže odstraňovat diskriminaci ve školství. Hlavní výzkumné otázky zní takto:

- **Co podporuje anti-diskriminační/inkluzivní praxi na poli vzdělávání?**
- **Jaké situace a podmínky podporují jednotlivé aktéry, aby mohli tuto agendu prosazovat. Co je posiluje? (empowerment)**

Při formulování výzkumných otázek jsem vycházela z pedagogiky utlačovaných Paula Freireho a jeho teze, že posílený jedinec („empowered individual“) zároveň přispívá k emancipaci celé struktury, která tím přestává být diskriminující (nebo se jí daný jedinec snaží takovou vytvořit) a umožňuje tak získat tuto „posílenou“ pozici i ostatním jedincům v systému (Freire, 1970). Hledala jsem tedy souvislost mezi agendou anti-diskriminace a konceptem empowermentu a formulovala proto další výzkumnou otázku takto:

- **Jaký vliv má struktura, která vytváří diskriminaci, na empowerment v ní zapojených aktérů?**

Při volbě aktérů, které budu zkoumat, jsem pracovala s předporozuměním, že inkluzivní vzdělávání může pomoci bojovat proti diskriminaci ve vzdělávání, respektive, že inkluzivní vzdělávání může fungovat, pokud se překoná diskriminace. Dále jsem předpokládala, že někteří aktéři jsou diskriminací zasaženi více než jiní, a proto je význam tohoto tématu hodnocen jednotlivými aktéry velmi různě. Zároveň mají různě velký vliv na vzdělávací politiku a její implementaci.

Tyto předpoklady jsem v rámci výzkumu také testovala. Proto jsem nejdříve sbírala informace o tom, jaké cíle (agendu) si jednotliví aktéři stanovují. Tak se mohlo ukázat, zda je pro ně téma (anti)diskriminace a inkluzivního vzdělávání vůbec zásadní a nějak ho řeší. V rámci analýzy aktérů jsem pak zkoumala tyto podotázky:

- **Jakou roli hrají jednotliví aktéři, jaké jsou jejich možnosti a co jim pomáhá, aby byli schopni aktivně ovlivňovat vzdělávací politiku?**
- **Jak aktéři definují svou agendu?**
- **Kdo jsou jejich spojenci?**

Pro pořádek by mělo zaznít, že jsem během sběru dat opustila některé původní dílčí otázky. To platí především o následující otázce, kterou jsem vyhodnotila jako sugestivní, protože jednostranně hodnotila a interpretovala stav, který měl být teprve zkoumán: *Jak může*

vzdělávací systém naplňovat cíl podpory rozvoje potenciálu a posilování všech učících se, když jeho struktura reprodukuje diskriminaci v takovém rozsahu? z podobných důvodů jsem také vypustila otázku: Jak se aktérům daří působit proti diskriminaci z pozice moci, kterou mají (pokud to je jejich cíl)?

V této souvislosti je třeba rozlišit, kdy se jedná o empowerment jako proces emancipace a posílení proti struktuře útlaku, a kdy slouží prosazování vlastní agendy jen k upevnování nebo zajišťování mocenské pozice, a jedná se tak spíše o lobbying (jak ho může například provozovat občanský sektor prostřednictvím profesních svazů).

Definice termínů a konceptů

Níže představuji hlavní pojmy a teoretické koncepty výzkumné práce, o které se opírám při interpretaci získaných dat. Vedle pojmu „diskriminace“ a konceptu „empowermentu“ se zde zabývám také rolí jednotlivých aktérů, jejich ukotvením v zákoně a individuálními výklady tohoto legislativního ukotvení.

Diskriminace

Z hlediska práva definuje v ČR diskriminaci tzv. Antidiskriminační zákon (Zákon 198/2009 Sb.), jež vychází z *Listiny základní práv a svobod* a předpisů Evropského společenství (Hlava 1, §1). Tento zákon upravuje mimo jiné i přístup ke vzdělání a způsob poskytování vzdělání. Definuje diskriminaci přímou a nepřímou a to takto:

Základní pojmy §2

(3) Přímou diskriminací se rozumí takové jednání, včetně opomenutí, kdy se s jednou osobou zachází méně příznivě, než se zachází nebo zacházelo nebo by se zacházelo s jinou osobou ve srovnatelné situaci, a to z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru.

(5) Diskriminací je také jednání, kdy je s osobou zacházeno méně příznivě na základě domnělého důvodu podle odstavce 3.

§3

(1) Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvodů uvedených v § 2 odst. 3 osoba znevýhodněna oproti ostatním. Nepřímou diskriminací není, pokud toto ustanovení, kritérium nebo praxe je objektivně odůvodněno legitimním cílem a prostředky k jeho dosažení jsou přiměřené a nezbytné.

Jako „anti-diskriminační agendu“ tedy rozumím takový postup aktérů, který diskriminaci předchází a v případech, kde je diskriminace prokázána, se snaží tento stav napravit. Oblastí vzdělávání rozumím především oblast školství, jak ji definuje Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb, respektive Zákon č. 82/2015 Sb).

Právní prokazování diskriminace přímé, potažmo nepřímé, není předmětem tohoto výzkumu. Bez ohledu na to, zda diskriminace je nebo není z hlediska práva prokázána, však konstatují, že zkušenost s diskriminací formuje a ovlivňuje chování a postoje konkrétních aktérů. A to jak těch, kteří jsou cílem diskriminace, tak těch, kteří jsou jejími „vykonavateli“ (bez ohledu na jejich záměr nebo úmysl).

Pro posuzování míry diskriminace při zkoumání postojů a názorů jednotlivých aktérů zohledňují i tzv. přístup „anti-bias“, který bere v potaz pozici a subjektivní pohled zapojených osob. Přístup anti-bias se snaží přiblížit koncept diskriminace a ukázat, jaká může být naše role v boji proti ní (jak můžeme působit proti diskriminaci v rámci svých možností). Zakladatelka tohoto přístupu – Louise Derman-Sparks – myšlenkově navazuje na Paula Freireho a jeho přesvědčení, že v situaci násilí a útlaku jsou lapeni všichni, jak utlačovatelé, tak utlačovaní (Schmidt, 2009, s. 64; Freire, 1970, s. 40). Cesta ven z diskriminačních sítí tedy vede jen ve společném úsilí. Přístup anti-bias navíc vychází z toho, že každý z nás má zkušenosti s diskriminací z pozice toho, kdo diskriminuje i toho, kdo je diskriminován, samozřejmě v rozdílné míře. (Schmidt, 2009, s. 65) Cestou tedy je vcítit se do toho, kdo je diskriminován, a díky vzniklé solidaritě se snažit podobným situacím zabránit. Nejde o to ukazovat, kdo je pachatel a kdo oběť, ale vystoupit ze stávajícího systému. A právě to, jakým způsobem jednotliví aktéři fungují v daném systému, je jedním z předmětů mého zkoumání.

Roviny diskriminace, zvnitřněný útlak a „white flight“

Pro plánování a vyhodnocování rozhovorů člením diskriminaci na několik rovin, vycházím při tom z členění podle Schmidta (2009, s. 85). Toto členění pomáhá analyzovat, na jaké úrovni k diskriminaci dochází a na jaké úrovni jsou aktéři schopni ovlivňovat možnou změnu.

Roviny diskriminace

- Interakční/mezilidská – diskriminace jednotlivců na základě libovolných znaků; jedná se o komunikaci, chování a jednání aktérů; je zde vědomě nebo nevědomě použita situační moc, nebo moc skrze společenskou pozici.
- Strukturální/institucionální – vztahuje se k etablovaným právům, tradicím, zvyklostem a postupům, kterými jsou systematicky diskriminováni lidé nebo skupiny, kteří jsou kvůli určitým aspektům nebo znakům konstruováni jako „jiní“. Tato rovina zahrnuje veškeré zákony a struktury, které se vyznačují sociální, politickou a ekonomickou mocí. Tyto struktury a zákony nelze připisovat konkrétním osobám, jedná se spíš

o funkce v institucích, které se s ohledem na personální obsazení příliš nemění. Přesto však ti, kteří z nich profitují a v systému „hrají“, vědomě či nevědomě napomáhají reprodukci struktur nerovnosti.

- Ideologicko-diskursivní – vztahuje se na co, co je dominantní kulturou a ideologií nazíráno jako správné, dobré, normální, hezké a co funguje jako měřítko k hodnocení a znevýhodnění osob a skupin, kteří jsou označováni jako „jiní“ kvůli určitému znaku nebo aspektu. Tato rovina zahrnuje nepsané zákony, normy, hodnoty, ideály a také diskursy, které působí v určitých kontextech, kde jsou dominantní většinou nazírány jako samozřejmé, uznávané a jsou vědomě nebo nevědomě reprodukovány. Ideologicko-diskursivní diskriminace pokračuje na základě ideologické moci.

Diskriminace se může odehrávat paralelně na různých úrovních, a různé úrovně mohou mít různou váhu. V tomto smyslu tedy na jednotlivých úrovních hrají roli kategorie nerovnosti, na základě nichž diskriminace vzniká. Kategorie znemožňují kontakt mezi skupinami lidí, často také fungují jako ospravedlnění pro absenci spolupráce a dialogu (Moree et. al, 2017, s. 9). Navíc řada teorií intersekcionality (problematika překrývajících se forem diskriminace na základě mnohočetných identit) mluví také o tom, že se kategorie nerovnosti prolínají a zároveň umocňují (Crenshaw, 1989; Connor, Ferri, Annamma eds., 2016).

S tím souvisí teorie tzv. zvnitřněné dominance a submise, která popisuje situaci, ve které někteří jedinci či skupiny už diskriminaci nevnímají a považují ji za běžnou, neboť jde o dlouhodobě zažitý jev. Tento koncept popisuje i Freire, Louise Derman-Sparks (Schmidt, 2009, s. 88) či Derthick nebo Pyke (Derthick, 2014; Pyke, 2010). Koncept zvnitřněné dominance a submise původně vychází ze sociální psychologie. Valery Batts s ním pracuje ve snaze osvětlit mechanismy „moderního rasismu“, který předpokládá, že rasismus je překonaný a zážitky rasové diskriminace se proto často relativizují nebo popírají. Batts se snaží ukázat, že podobné formy zlehčování naopak svědčí o tom, jak hluboko je problém zakořeněn (Batts, 2005). Schmidt odkazuje i na Freireho koncept „dehumanizace“, který se hluboce dotýká jak osob utlačovaných, tak utlačovatelů (Schmidt, 2009, s. 89–91). Model stručně nastiňuje, jaké formy chování u skupin utlačovaných a utlačovatelů indikují zvnitřněnou dominanci nebo útlak, viz následující tabulku (jde o můj vlastní upravený překlad podkladů z kurzu Anti-Bias Werkstatt 2012, který původně vychází z materiálů Schmidt, 2009: 90; Koopman, A., a Robb, H., 1997, s. 19; Batts, 2005: 9).

Zvnitřněná dominance	Zvnitřněný útlak
<p><u>ponižující/škodlivá pomoc</u></p> <p>Poskytování dysfunkční pomoci, která je často motivována pocity studu, viny nebo nadřazenosti. Omezuje se tak schopnost znevýhodněných, aby si pomohli sami.</p>	<p><u>odevzdání zodpovědnosti/hra v rámci systému</u></p> <p>Vzdání se zodpovědnosti, manipulování a vzbuzování pocitů viny.</p>
<p><u>obviňování znevýhodněných</u></p> <p>Znevýhodněná osoba je obviňována za následky strukturního útlaku.</p>	<p><u>obviňování systému/pasivita</u></p> <p>System nebo „ti druzí“ jsou obviňováni z dané situace.</p>
<p><u>vyhýbání se kontaktu se znevýhodněnou skupinou/osobou</u></p> <p>Snaha vyhýbat se a zabránit poznání znevýhodněné skupiny/osoby. Může probíhat i formou akceptování separátních struktur. Často s tím souvisí odmítání znevýhodněné skupiny.</p>	<p><u>vyhýbání se kontaktu se zvýhodněnou či dominující skupinou/osobou</u></p> <p>Znevýhodnění jedinci (skupina) se vyhýbají tomu seznámit se s dominantní skupinou. Souvisí často s nedůvěrou, vztekem vůči privilegované skupině a strachem z odmítnutí.</p>
<p><u>ignorování rozdílných životních realit a příslušností</u></p> <p>„Sytý hladovému nevěří“, často označováno jako „barvoslepá“ pozice. Existence „jiných“ je znejišťující pro vlastní přizpůsobení se normě, proto je negována ve snaze ochránit sebe sama.</p>	<p><u>potlačování a odmítání vlastní životní reality a příslušnosti</u></p> <p>Přebírání převládajících obrazů a výkladů reality. Odmítání a popírání vlastní sounáležitosti a zároveň nadhodnocování takového obrazu životní reality, po kterém daná osoba/skupina touží.</p>
<p><u>popírání a neporozumění strukturním dopadům útlaku</u></p> <p>(Jde o politické, historické, ekonomické, psychologické a sociální struktury.) Dochází také k „normalizaci“ nebo „naturalizaci“ rozdílů a výsledků strukturních nerovností.</p>	<p><u>popírání a neporozumění strukturním dopadům útlaku</u></p> <p>(Jde o politické, historické, ekonomické, psychologické a sociální struktury.) Reakcí je naučená bezradnost, kompenzační strategie, případně agrese nebo naopak vyhýbání se konfliktu.</p>

Ve svém výzkumu zjišťuji, jak se u zkoumaných aktérů objevují jednotlivé roviny diskriminace a formy zvnitřněného útlaku nebo dominance, jak je aktéři reflektují a jakou roli hrají v jejich možnostech ovlivňovat vzdělávání a diskriminující chování a struktury.

White flight

Při zkoumání diskriminace v oblasti vzdělávání se také často objevuje fenomén „white flight“, česky také „bílý útěk“ (Kostelecká, Hána, Hasman, eds., 2017). Tento fenomén v sobě nese prvky zvnitřněné dominance a útlaku a dochází k němu na úrovni osobní, mezilidské i institucionální. Bývá popisován jako „hrozba školní integraci“, protože se jedná o útěk bílých dětí z veřejného do soukromého školství. Pokud je „white flight“ reakcí na přítomnost minority ve škole, může být velmi důležitým a ohrožujícím jevem pro státní veřejné školství (Fairlie, Resch, 2000, s. 4). v USA se o něm mluví od 50. let, od případu desegregace a rozsudku ve sporu Brown vs. Board of Education (1954), který poukázal na to, že rasově rozdělené školy ve Spojených státech jsou neústavní. Rozsudek sloužil jako precedent pro spory v jiných zemích, včetně výše zmíněného případu „D. H. a ostatní vs. Česká republika“, který byl stěžejním bodem v litigační strategii hnutí za práva Romů (Minow, 2010, s. 178). Ukazuje se však, že podobné právní kroky usilující o desegregaci, často vyvolávají reakci většinového obyvatelstva právě formou „white flight“. Proto se v analýze existujících forem diskriminace ve vzdělávání věnuji i fenoménu „white flight“.

Empowerment

V této práci pracuji s definicí empowermentu, jež se používá v kontextu vzdělávacích věd a psychologie. Používám tedy zdroje, které vycházejí především z kritické pedagogiky Paula Freire, a využívám tak definici blízkou Freireho pojmu „conscientização“ (česky „uvědomění“). Pojmem „conscientização“ Freire popisuje chování, při kterém dochází k „získání a využití kapacity k naplnění vlastních potřeb“. Odkazuje na „učení k vnímání a rozeznávání sociálních, politických a ekonomických rozporů a uspořádání akce proti utiskujícím prvkům reality“ (Freire, 1970, s. 17). Jedná se o vnitřní proces, který může být podpořen i zvnějšku skrze reflexi, redefinici vlastní role, objevení zdrojů moci nebo získání přístupu k těmto zdrojům.

Empowerment je také popisován jako psychologický proces spojený s pocity sebe-hodnoty a síly vlastních schopností (Kreisberg, 1992, s. 19). Tento proces je do značné míry spojen se schopností „vyprávět“ a tím tvořit svůj životní příběh. Cíle empowermentu jsou splněny,

pokud lidé objeví, vytvoří a dávají hlas kolektivnímu narativu, který udržuje konstrukci pozitivního životního příběhu. Je to reciproční proces, kdy jedinci vytvářejí a mění skupinové narativy a naopak. (Perkins, Zimmermann, 1995, s. 2)

Empowerment však neznamena jen samotnou kapacitu jedince nebo skupin, ale i možnost ovlivňovat podmínky a struktury, ve kterých se pohybují. Jak uvádí Rowlands, empowerment neznamena jen otevřít přístup k rozhodování, musí také zahrnovat procesy, které vedou lidi k vnímání sebe sama jako schopných a oprávněných obsadit rozhodovací pozice (Rowlands, 1996, s. 87). Proto musí empowerment zahrnovat zničení negativních sociálních konstrukcí, tak aby lidé, kterých se týkají, viděli sebe sama jako někoho, kdo má kapacitu a právo jednat a mít vliv (Rowlands, 1996, s. 88). Empowerment lze tedy chápat jako proces budování kapacit, spojený s kritickou reflexí politické situace a strukturních podmínek. Jak totiž upozorňuje Kreisberg, často se stává, že utlačovatelé získávají souhlas utlačovaných s jejich pozicí, aniž ti by si uvědomili, že se tím sami podílí na svém útlaku, a stav dominance je tak zachovávan (Kreisberg, 1992, s. 14).

V tomto smyslu i přístup „anti-bias“ zdůrazňuje nutnost vlastní i společné síly lidí a jejich odvalu měnit diskriminující chování a struktury, kdy stěžejní v tomto procesu je uvědomění si vlastních sil (moci) a odvahy k realizaci vlastní představy o životě (Schmidt, 2009, s. 138). Na transformaci diskriminujících struktur se podílejí všichni, bez ohledu na dělení podle cílových skupin, podle toho, kdo diskriminuje a je diskriminován. Schmidt vychází z toho, že právě dominující lidé nebo skupiny potřebují posílení (empowerment), protože nároky na dělení moci (v rámci opouštění diskriminujících struktur) u nich vyvolávají velký strach, nepochopení, potřebu obhajoby a obrany (Schmidt, 2009, s. 140).

Jak je snad již zřejmé, empowerment je důležitým procesem pro všechny zúčastněné, a proto je v centru mého zkoumání společné působení proti diskriminaci, do kterého se aktivně zapojují všichni aktéři, jak ti, kdo jsou diskriminováni, tak ti, kdo diskriminují.

Rowlands svůj výklad empowermentu zároveň propojuje s konceptem zvnitřněné dominance a útlaku (zmiňovaný výše) a odkazuje se na feministické teorie, které se věnují empowermentu.⁶ Zabývá se vztahem mezi zvnitřněným útlakem klienta a facilitátorů (s možnou zvnitřněnou dominancí) v procesech empowermentu. Podle Rowlands je role profesionálů, kteří přichází podpořit jedince (klienty) v jejich empowermentu, spíše rolí pomocníků a facilitátorů, kteří musí mít vysoce rozvinuté schopnosti sebereflexe. Pokud totiž facilitátoři mají „moc“ nad

⁶ Odkazuje na Pheterson (1990) a Jackins (1983): Pheterson, G. (1990). 'Alliances between women: overcoming internalised oppression and internalised domination' in A. Albrecht and R. M. Brewer (eds): *Bridges of Power: Women's Multicultural Alliances*, Philadelphia: New Society. Jackins, H. (1983). *The Reclaiming of Power*, Seattle: Rational Island.

konkrétními lidmi, je důležité, aby ji nepopírali, když vystupují například jako zástupci statutární autority nebo donorů (Rowlands, 1996: 88). Při zkoumání empowermentu je proto nutné rozlišovat, na jakých pozicích a s jakým kompetencemi jednotliví aktéři vystupují.

Podle Rowlands musí empowerment probíhat na několika úrovních zároveň – osobní, v rámci blízkých vztahů a kolektivní, aby mohly být odstraněny negativní sociální konstrukce (Rowlands, 1996, s. 87). Gutierrez popisuje kontext, který ve zvýšené míře podporuje posilování jedinců v tom, aby mohli řešit své záležitosti sami. V kontextu vzdělávání to lze chápat jako takové prostředí, ve kterém „žák“ zvládne učení sám. Takový přístup však vyžaduje specifické podmínky. Vedle času a finančních prostředků, je to také náročné pro poskytovatele služeb. Vyžaduje to dát velký rozhodovací prostor klientovi a zároveň pracovníci potřebují prostor pro intenzivní sdílení zkušeností, další vzdělávání, možnost supervize, flexibilní pracovní dobu a kooperativní přístup v týmu – sdílení informací a vlivu v organizaci. Vedení by v tomto ohledu mělo zajistit stabilní administrativní rámec a směřování – vizi pro další rozvoj a podporu zaměstnanců (Gutierrez et. al., 1995).

Kritika pojmu

Definice empowermentu se často různí dle oboru a ideologického zakotvení autorů. Dva významné výklady empowermentu mohou být: 1. empowerment jako proces, který je činěn zvenčí, aby byl někdo posílen a dostal se na úroveň toho, kdo jej posiluje, 2. empowerment jako proces emancipace „zdola“. Empowerment v prvním významu se využívá například v dokumentech a praxi Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj nebo Světové banky. Ve druhém významu se objevuje v kruzích „kritické pedagogiky“, a pro tuto práci je nosný. Vzhledem k rozpětí jeho definice se objevuje kritika, že se jedná o pojem, který je široce přijímán velice odlišnými institucemi, které mají často protichůdné cíle (Rai, 2007, s. 1). Zdánlivě se na jeho významu všichni shodnou, ale každý jím rozumí něco trochu jiného, a může tak být používán účelově. Rai v této souvislosti zmiňuje kritiku některých výkladů empowermentu v kontextu rozvojové agendy, kdy „vědomosti ze severu pomáhaly rozvíjet „zaostalejší“ jih“. Tuto interpretaci lze vyzorovat např. u studií Světové banky, která zkoumá především „chudé“ a takto je i označuje. Přitom by měl být empowerment proces, v rámci kterého se jedincům i skupinám daří stavět se proti hegemonním znalostem, strukturám a aktérům (jako například rozvojovým expertům) ze severu, vytvářet prostor a hledat příznivce, kteří potvrdí (legitimují) význam „tradiční“ lokální znalosti. Vztah mezi strukturou a agendou je stěžejní – přestože tyto jsou koncipovány odlišně (Rai, 2007, s. 8).

Archibald a Wilson též upozorňují na různé výklady empowermentu v pedagogice. Pojem se používá v oblasti vzdělávání, sociální práce, psychologie a politických teorií od 70. let. Archibald a Wilson poukazují na kritiku, že pojem je kooptován neoliberálním diskursem nebo se naopak stává nereflektovaným heslem levicových vzdělavatelů, čímž se podle nich vyprazdňuje a ztrácí na svém emancipačním potenciálu. Upozorňují, že řada vzdělavatelů může pojem požívat, aniž by zohledňovala konfliktní zájmy a mocenské vztahy u domnělých beneficentů empowermentu, a tím přispívají k jejich reprodukování (Archibald a Wilson, 2011, s. 2).

Ellsworth zase kritizuje užívání pojmu empowerment v kritické pedagogice jako zavádějící. (Tuto kritiku, je tedy dobré vztáhnout právě na mnou často citovaný přístup anti-bias.) Není podle něj často zřejmé, k čemu učitelé žáky posilují – proč? Pojem empowerment podle Ellswortha rozbředá, až nakonec znamená už jen kapacitu jednat efektivně, ale takovým způsobem, kterým nedokáže čelit nezvratné sociální nebo politické pozici instituce nebo skupiny (Ellsworth, 1989, s. 11). Ellsworth mluví o konceptu empowermentu jako o mýtu, který jen dále udržuje vztahy dominance. Obecně kritizuje také kritickou pedagogiku za to, že není transparentní ve svých cílech, není dostatečně reflexivní a opět jen udržuje vztahy dominance (učitel je stále ten dominantní, který určuje, koho je třeba „zachránit“). Dále Ellsworth kritizuje, že kritická pedagogika často využívá racionální argumentace jako jediného prostředku empowermentu.

Tomu se troufám oponovat tvrzením, že pokud se podaří propojit racionální argumenty se subjektivními zážitky týkajícími se nerovnosti a útlaku ve společnosti a ty doplnit subjektivními způsoby, jak se jedinci s nerovností a útlakem vypořádávají, může se nám naskytnout komplexnější obraz toho, co empowerment může znamenat.

Empowerment a moc

Archibald a Wilson varují, že i když byla Freireho „pedagogika utlačovaných“ inspirací pro zkoumání rozličných průsečíků moci a vzdělávání, všudypřítomnost konceptu empowermentu je problematická, a to především proto, že moc je z diskuzí o něm často vynechávána (Archibald a Wilson, 2011, s. 22). Proto je důležité ve výzkumu aktérů zohledňovat role, které indikují moc, jež jednotliví aktéři mají nebo mohou využít.

Pojetí moci je tedy při práci s pojmem a konceptem empowermentu velmi důležité. Page a Czuba tvrdí, že možnost empowermentu se odvíjí od dvou předpokladů – 1. moc se může měnit (respektive může měnit „majitele“) a 2. moc může expandovat (Page, Czuba, 1999). Ve

světě tedy podle nich neexistuje tedy omezené množství moci na světě, o které je třeba se přetahovat. Takto aspoň moc popisuje Seth Kreisberg, o kterého se budu opírat. Ten se zabývá úskalím empowermentu, které neodpovídá převládající definici moci, jako „moci nad někým/něčím (power over“ a nabízí proto alternativní definici a pojení moci jako potenciálu „power with“. (Kreisberg, 1992, s. 21-23) Budování vlastních kapacit je tak důležitější než dominance. Proto je podle Kreisberga hledání významu empowermentu spojeno s hledáním odpovídajících konceptů moci. Výsledkem jeho zkoumání, po důkladné analýze definic „power over“ od Korda, Foucalta, Hobbese, Webera, Dahla, Milse (Kreisberg, 1992, s. 29–54), je tak Kreisbergova definice „power with“, tedy „moc k něčemu“. Při svém hledání zachází Kreisberg do etymologického slovníku, kulturního kontextu, ale také fokusních skupin s učiteli. Přichází s tezí, že vzdát se „moci nad někým“ ve skupině umožňuje více moci ve skupině. Tvrdí, že pokud se učitel vzdá moci „nad“ ostatními, vytvoří se ve skupině nová síla – moc, ke které mají přístup všichni (Kreisberg, 1992, s. 60).

Podle Kreisberga není „moc k něčemu“ („power with“) novým konceptem, o který by se měla rozšířit stávající definice moci, ale naopak pozvánka kriticky reflektovat stávající rámce toho, jak moc funguje (Kreisberg, 1992, s. 61). Ve své argumentaci se pak opírá o feministické a mírové autory, kteří tvrdí, že „moc k něčemu“ je expandující kapacita každého člena organizace dosáhnout svých vlastních záměrů v rámci větších cílů organizace (Kreisberg, 1992, s. 63–73). Z tohoto pohledu je tedy důležité zkoumat nejen jaké jsou cíle jednotlivce, ale i jaké cíle má organizace, v níž jedinec působí, a zda jsou tyto cíle společné („co-agency“). Kreisberg pak tento soulad cílů popisuje tak, že „vztah co-agendy“ je vztahem rovnosti: jsou to situace, ve kterých jedinci i skupiny naplňují své cíle skrze spolupráci. Je to společné rozvíjení kapacity. Důležitou kapacitou pro rozvoj „moci k něčemu“ je tedy propojování v rámci komunit (Kreisberg, 1992, s. 85–86).

Koncept „moci k něčemu“ je pak použitelný především pro pedagogiku empowermentu. Z hlediska zkoumání reprodukce mocenských struktur ve vzdělávání tento koncept otevírá prostor pro hledání a budování alternativ k zaběhnutým formám organizační struktury školy. O chybějící reflexi moci v českém kontextu píší Bradová, Lojdová a Šalomounová. V definici moci se tyto autorky vztahují ke kontextu školní třídy, jako prostředí, které hraje výraznou roli ve výzkumu i vnímání jednotlivých aktérů (Šalomounová, Bradová, Lojdová, 2014, s. 377–380).

Autorky představují aspekty moci jako cirkularitu, situačnost a reciprocitu, které způsobují, že moc není statická a vázaná jen na jednu osobu, spíše se podle dané situace a konstelace proměňuje. „Moc není pevná komodita, kterou někdo vlastní, může ji rozdělit jako koláč

a sdílet, ale je to volně plovoucí, rozptýlená a produktivní síla, která tvaruje nás samotné i naše vztahy. S tímto vědomím již nemáme mocné učitele a bezmocné žáky, ale mnohočetné, všudypřítomné mocenské vztahy, které nás zmocňují a omezují ve stejnou chvíli.“ (Bradová, Lojdová, Šalomounová, 2014, s. 378)

Podobně jako v Kreisbergově definici „moci k něčemu“ pak z jejich pojednání vyplývá, že moc nelze vymezit unilaterálně a chápat ji jako vlastnost jednotlivce či skupiny. Kdyby tomu tak bylo, nebylo by možné, aby docházelo k modifikaci mocenských vztahů například vlivem změny prostoru (Šalomounová, Bradová, Lojdová, 2014, s. 379).

Empowerment a občanský sektor

V odborné literatuře je občanský sektor popisován jako prostor pro formování a prosazování zájmu občanů. Já se zde zaměřuji na to, jaké jsou jeho funkce a potenciál, ale i slabé stránky z hlediska možností ovlivňovat věci veřejné.

Co se týče možnosti „posílení“ občanů („empowerment“), vyzdvihla bych funkci participační, kterou Müller rozumí takto: „Občanská společnost by měla umožňovat efektivnější zapojení občanů do správy veřejných věcí, než jaké jí zajišťují etablované politické strany.“ (Müller, 2003, s. 217) Občanský sektor je prostorem, kde se utváří zájmové skupiny, které prosazují vlastní zájmy a chápou se tak své politické moci. Bývá také označován jako intermediární, neboli zprostředkující sféra.

Občanský sektor by tak mohl být místem, kde se budují a posilují kapacity jednotlivců a skupin, především jejich motivace, důvěra a spolupráce, tedy místem posilování občanů. Především v zemích střední a východní Evropy, které prošly po roce 1989 výraznou změnou politického systému, se ve větší míře projevuje nedůvěra ve stát a očekávání od organizací občanské společnosti jsou tak o to větší (Salamon, Anheier, 1999, s. 6,7).

Organizace občanského sektoru můžeme vidět jako agenty empowermentu, skrze něž občané rozvíjí své kapacity a uvědomují si svá práva a zájmy, mobilizují se, usilují o demokratizaci nebo sledují cíle sociální spravedlnosti (Gaventa, 2010, s. 417). Na druhou stranu organizace občanské společnosti někdy pouze legitimizují nekontrolovatelnou moc státu nebo trhu. Často jsou zcela závislé na dotacích od státu nebo konkrétních nadací, což omezuje jejich nezávislost. Pak je otázkou, zda a jak mohou organizace občanského sektoru občany skutečně posilovat, ve smyslu emancipace, když jsou samy závislé. Jaké je specifická role organizací občanského sektoru v anti-diskriminační agendě v rámci vzdělávání tedy v této práci speciálně sleduji.

Operacionalizace empowermentu v této práci

V této práci využívám pojem empowermentu ve smyslu získání kapacity naplnit vlastní potřeby navzdory nerovným podmínkám, které je jedinec (či skupina) schopný vnímat a rozpoznávat. Empowerment může být individuální i skupinový, a může být výsledkem vnitřního procesu nebo může být podpořen i zvenčí.

Ve výzkumu identifikuji momenty empowermentu pomocí indikátorů, které popisují Rubin a Rubin (2012, s. 216–217). Ti pro otázky vymezující empowerment adaptovali práci Boyatzis (1998, s. 31).

(Vysvětlivky k následujícímu textu: tučně = otázka podle Rubin a Rubina; kurzíva = příklad od Rubin a Rubina; normálně = moje odpověď)

- **Jak to pojmenuji/nálepka?** Empowerment.
- **Jak to definuji?** *Podle Rubina a Rubin je empowerment pocit jedince, který věří, že může realizovat definované cíle. Je to také politická organizační síla, které zmocňuje lidi kolektivně prosazovat svou vůli.*

Definice, kterou jsem pro svůj výzkum vybrala, popisuje empowerment jako: (existenci, nabytí a rozvoj) schopnosti prosadit svoje potřeby a zamýšlené cíle – a to jako vnitřní proces, nebo proces, ke kterému může být člověk doveden buď tím, že v rámci reflexe přehodnotí svou roli a objeví svou moc, nebo tím, že mu někdo přestane bránit ve využívání určitých zdrojů (přestane ho omezovat). Může to být proces skupinový i individuální, který reflektuje, kriticky zkoumá a reaguje na (společenské, politické, ekonomické) struktury znevýhodnění ve společnosti a tyto se snaží transformovat a znovu uspořádat. Jedinec nebo skupina jedinců k tomu potřebuje vidět sebe samé jako schopné a oprávněné zasahovat do rozhodovacích procesů.

- **Jak to poznám v rozhovorech?** *Když někdo explicitně pojmenuje, že se cítí posílený/silný/schopný dosáhnout něčeho důležitého, především v opozici vůči stávající praxi nebo když uspěje v oblasti, kde dříve selhával.*

Může to být také změna narativu, když mluvčí sám sebe popisuje nebo začne popisovat jako aktivního tvůrce děje, nikoliv jako postavu, která je předmětem dění, na které jen reaguje, jak o tom mluví Ivor Goodson.⁷ Kromě sledování celkového

⁷ Z konzultace s profesorem Ivorem Goodsonem (University of Brighton), který se specializuje na téma narativní teorie v souvislosti s učením a identitou. Konzultace proběhla během mého pobytu v rámci programu Erasmus Intensive program – Education for Democratic Intercultural Education, v Barceloně v roce 201

narativu věnuji pozornost také tomu, jak respondenti svou činnost popisují, konkrétně jaká používají slovesa, aby popsali svou (ne)činnost nebo (ne)úspěch či situace, ve kterých (ne)mohli nebo (ne)dokázali něčeho dosáhnout. Například: můžu, umím, daří, jde, chci, dělám, vycházím, snažit... Nebo naopak: nemůžu, nejde, nedělám, nedaří... Takto tedy definuji jak momenty empowermentu, tak také důležité cíle, které se respondentům zatím nedaří realizovat.

- **Co chci vyřadit?** *Podle Rubina a Rubin musí empowerment vyjít z aktivity realizované konkrétním jedincem nebo skupinou, ve které jsou zapojeni. Pokud realizaci aktivity zajišťuje nebo podporuje někdo další (například politici, NNO atd.), nejedná se o empowerment.*

Zde je definována hranice mezi tím, jestli se jedná o proces vnitřní, nebo je možná vnější podpora. Z mého pohledu se o empowerment jedná například i tehdy, když jedinec (skupina) získá nové informace či nový pohled na situaci a na základě toho se rozhodně jednat jinak.

- **Jaký je příklad?** *Rubin a Rubin uvádějí jako příklad lokální protest, kterým chtějí obyvatelé dosáhnout větší bezpečnosti v ulicích skrze přítomnost policie. Jiným příkladem může být organizace stávků či petice.*

Za příklad empowermentu v rámci zvoleného tématu považuji ze strany vedení základní školy přijmout romské děti navzdory obavám či ze strany rodičů rozhodnutí o výběru školy ve prospěch dítěte navzdory doporučením, která mu předurčují méně ambiciózní životní trajektorii (praktickou školu). Za počátek empowermentu považuji už i snahu zkoumaných aktérů poukázat na něco, co se jim nelíbí (jsou schopni pojmenovat své potřeby a cíle).

Tyto otázky mi posloužily pro orientaci a přípravu na výzkum. Jednotlivé příklady projevů empowermentu, na které ve výzkumu narážím, jimi nejsou limitovány. Jak totiž upozorňují Rubin a Rubin, respondenti mohou užívaný koncept a témata vidět jinak, což znamená, že označení a definice může být nutné přizpůsobit (Rubin a Rubin, 2012, s. 217).

Vzdělávací politika a role zkoumaných aktérů

Protože svůj výzkum provádím v kontextu prosazování tzv. inkluzivní politiky ve vzdělávání, na tomto místě bych ráda přiblížila, jak chápu pojem „vzdělávací politika“ a jak s ním pracuji.

Souhlasím s Veselým, který upozorňuje na to, že s pojmem vzdělávací politika se často operuje bez rozlišení různých dimenzí politiky, jak je to běžné v angloamerické politické vědě: „Konkrétní politický řád tvoří rámec (*polity*), v němž dochází ke konfliktu a konsensu mezi politickými aktéry (*politics*), který vede ke konkrétním věcným politikám (*policy*). Přestože analyticky lze tyto pojmy odlišit, v realitě jsou úzce provázané.“ (Veselý, 2013, s. 281) Protože pozoruji, že se často střetávají představy o tom, jak je politika (jako obsah) prosazována „z centra“ prostřednictvím dokumentů nebo jak velký podíl na jejím utváření a implementaci mají později konkrétní aktéři, přikláním se v chápání pojmu „vzdělávací politika“ především k významu ve smyslu „*politics*“, který odkazuje na boj o vliv a moc. Jak potvrzuje Veselý, moc a zájmy jednotlivých aktérů jsou složkami vzdělávací politiky, kterým je třeba věnovat velkou pozornost. „V ČR je moc ovlivňovat vzdělávání hodně fragmentovaná. To sice vede k vysoké autonomii škol, na straně druhé ale také k nedostatečné infrastruktuře pedagogické podpory školám.“ (Veselý, 2013, s. 281 podle Cohen a Moffitt, 2011, s. 67)

Právě odpověď na otázku, jakou moc a vliv sobě samým a sobě navzájem přisuzují konkrétní aktéři ve vzdělávací inkluzivní politice, je jedním z hlavních výstupů této práce.

Vedle zřizovatelů, škol a rodičů, má velmi důležitou roli v oblasti vzdělávací inkluzivní politiky neziskový sektor, neboť aktéři z jeho řad se významně podíleli na prosazení novely školského zákona (Bardová, 2017, s. 73). Nicméně právě zde se ukazuje rozpor, na který upozorňuje Veselý, a to rozpor mezi změnou politiky ve smyslu změny legislativy a dokumentů, a faktickou změnou ve vzdělávací praxi, která je značně nepřehledná, protože různí aktéři k implementaci inkluzivní politiky přistupují s různými cíli a záměry. Veselý také varuje, že řada sporů, které jsou považovány za odborné, je spíše „odrazem hlubších konfliktů mezi aktéry, kteří mají odlišné zájmy a perspektivy“ (Veselý, 2013, s. 282). (Konkrétně zmiňuje i diskuzi o zrušení speciálních škol, kolem nichž se současná debata o inkluzivním vzdělávání točí.) Proto se v analýze aktérů níže snažím identifikovat agendu, zájmy a cíle jednotlivých aktérů.

Inkluzivní vzdělávání

Pojem „inkluzivní vzdělávání“ zde používám v souvislosti s novelou českého školského zákona, v rozhovorech s respondenty někdy používám stručnější výraz „inkluzí“, který v textu používám jako synonymum a proto ho zde nedefinuji jako samostatný pojem. Těžištěm této práce není přesná definice inkluzivního vzdělávání, ale reflexe toho, jak tento pojem a s ním spojenou politiku vnímají jednotliví aktéři. Vzhledem k tomu, že MŠMT od zavedení novely propaguje kromě inkluzivního vzdělávání také pojem „společné vzdělávání“, může se v textu synonymně objevit i tento pojem. Při používání pojmu „inkluzivní vzdělávání“ vycházím z definice (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13): „Vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci.“ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT) definuje inkluzivní vzdělávání jako „rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky“ a zároveň uvádí, že „inkluzivní vzdělávání je třeba vidět jako rozvíjející se koncept, kde mají témata rozmanitosti a demokracie stále větší význam“ (MŠMT, 2016, s. 1, 3, 7). Jak upozorňuje Lechta, formulace ze strany MŠMT jsou bohužel velmi obecné a zahrnují často řadu protichůdných koncepcí a definic, které jsou implementovány bez detailní analýzy potřeb a podmínek praxe. (Lechta, 2010, s. 27, 28). Z hlediska mezinárodních dokumentů se odkazují na definice UNESCO (2016) a Salamanca Statement (UNESCO, 1994), ovšem i druhé jmenovaný dokument obsahuje jisté rozpory, především mezi pojmy „speciální“ a „inkluzivní“ vzdělávání a mezi důrazem na individuální potřeby a efektivnějším vzděláváním. Slee upozorňuje, že zmatení, které obklopuje povahu a aspirace inkluzivního vzdělávání, je všudypřítomné. Pro některé je podle něj inkluzivní vzdělávání prakticky synonymem speciálního vzdělávání nebo označením pro práci s žáky se speciálním vzdělávacími potřebami (Slee, 2011, s. 177). Slee poukazuje také na to, že v mnoha definicích ve světě se skrývají různé přístupy. Někteří vědci a aktivisté tvrdí, že inkluzivní vzdělávání by se mělo zaměřit na otázky týkající se znevýhodnění (disability) a vzdělávání. Jiní nesouhlasí a navrhují, že inkluzivní vzdělávání může nabídnout nezbytnou platformu pro spolupráci v oblasti marginalizace a vyloučení ze vzdělávání. Tato konfigurace otevírá pole pro diskusi o rozdílných a potencionálně negativních dopadech na školní docházku u skupin žáků s různými identitami (Slee, 2011, s. 178). V souvislosti s tímto posledním bodem, který zmiňuje Slee, můžeme v českém kontextu mluvit o specifické roli, kterou ve vývoji a implementaci inkluzivní politiky sehrála diskriminace Romů a nadměrné diagnostikování romských žáků jako „lehce mentálně postižených“. Hlavní změnou, kterou přinesla novela školského zákona, totiž bylo zavedení podpůrných opatření, která mají podpořit školy

v inkluzivním vzdělávání. Jednou z reakcí na rozsudek v případě „D. H. a ostatní proti České republice“ také byla změna Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro žáky s lehkých mentálním postižením.

Vývoj situace kolem novely školského zákona

V následujícím textu shrnuji změny v oblasti vzdělávací politiky a s nimi spojenou veřejnou debatu v období mezi jarem 2013 a koncem roku 2017 – tedy v časovém rozmezí mého výzkumu.⁸

Novela školského zákona byla ministrem školství předložena poslancům Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR v září 2014, po pojednávání ve výborech a po pozměňovacích návrzích byl zákon přijat Poslaneckou sněmovnou v lednu 2015, v březnu 2015 byl přijat Senátem a 1. dubna 2015 podepsán prezidentem. Zákon byl vyhlášen 17. dubna 2015 ve Sbírce zákonů v částce 37 pod číslem [82/2015 Sb.](#)⁹

Faktem je, že novela sama o sobě nemění status quo v tom smyslu, že by zaváděla něco zcela nového. Řada odborníků z praxe se v tomto ohledu odkazuje na školský zákon z roku 2005 (spolu s vyhláškou 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných), který „zakotvil princip spádové školy, podle kterého mají všechny děti právo na přijetí v běžné škole příslušné podle místa bydliště žáka a tato škola je povinna žáka nejen přijmout, ale i zajistit maximální možnou podporu jeho vzdělávání – zajistit mu asistenta, speciální pomůcky, využít při jeho vzdělávání optimálních metod“ ([Šance dětem](#), 2016). Počty dětí integrovaných do běžných škol také v této době podle statistického úřadu rostou ([ČOSIV](#), 2017). Novela tak spíše zakotvila možnosti podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), tak aby celý tento trend podpořila. Hlavní změnou pro praxi je zavedení tzv. podpůrných opatření pro žáky se SVP (namísto klasifikace podle zdravotního postižení), na které připadají nárokové finanční podpory pro školy. Z této změny pak vyplývají i změny v práci a kompetencích pedagogicko-psychologických poraden.

Na podzim 2017 Česká školní inspekce (dále ČŠI) uveřejnila tematickou zprávu Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017, která uvádí: „V běžných základních školách se k 30. 9. 2016 vzdělávalo společně celkem 97,5 % žáků (96,8 % v běžných třídách). Školy zřízené podle § 16 odst.9 školského zákona tak navštěvovalo 22 934 žáků (tj. 2,5%) ze všech žáků

⁸ Výhodou časového rozpětí výzkumu je, že mohu vycházet nejen z dat získaných v rozhovorech, ale i z dokumentů mapujících prozatímni dopady novely školského zákona rok po jejím zavedení.

⁹ Celý proces je detailně zdokumentován zde: <<https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=288>>

v základním vzdělávání. Ve srovnání se školním rokem 2015/2016 poklesl podíl speciálních škol i škol, ve kterých jsou zřízeny speciální třídy. K poklesu docházelo již i v minulých letech, oproti školnímu roku 2015/2016 je však změna nejvýraznější.“ (ČŠI, 2017, s. 5) Novela by tedy mohla mít skutečný dopad na počty dětí v hlavním vzdělávacím proudu, i když fakticky jde o desetiny procent (max. 1 %) a stále je třeba brát v úvahu, že se jedná o dlouhodobý trend. Co novela bezpochyby přinesla a o čem hovoří i respondenti v tomto výzkumu, je zvýšení administrativní zátěže pro školy, spojené s aktualizací kurikulárních dokumentů, nárůst povinností spojených se sestavením Plánu pedagogické podpory (dále PLPP), a administrativa nutná pro získávání asistentů pedagogů. Objevil se také problém nejednoznačného výkladu právních dokumentů týkajících se postupu školy, především při tvorbě PLPP.

Přijetím novely školského zákona (Sněmovní tisk, 2013), která měla ve zvýšené míře podporovat školy ve společném, resp. inkluzivním vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, Česká republika, podobně jako řada dalších zemí, reaguje na sociokulturní diverzitu ve společnosti. Tento akt mimo jiné následoval po řadě legislativních procesů na lokální i mezinárodní úrovni (Abery, Tichá a Kincade, 2017, s. 49; Felcmanová, 2016, s. 632), týkajících se práv dětí, osob se zdravotním postižením nebo také diskriminace Romů (D. H. a ostatní proti České republice, 2007; MŠMT, 2014; UPOZP, 2009).

Legislativní změně předcházelo množství událostí, ve kterých sehrála svou roli řada různých aktérů. Milníkem byl „Národní akční plán pro inkluzivní vzdělávání“ (dále NAPIV), na kterém se podíleli zástupci akademické obce a nestátních neziskových organizací (dále NNO) a který vznikl v roce 2010 (MŠMT, 2010). Tomuto procesu na druhé straně oponovala skupina kolem Asociace speciálních pedagogů, podporující tehdejšího ministra školství Dobeše, která se inkluzivního trendu obávala jako hrozby, jež povede k rozpadu funkčního systému školství a žákům stejně nepomůže. Pracovní skupina NAPIV se rozpadla poté, co ji většina členů opustila na protest proti změně způsobu realizace, možnosti participace i rozcházející se interpretaci jejích opatření (NAPIV, 2011; OBSE, 2012).

Tento příklad ilustruje existenci dvou výkladů toho, co je těžištěm inkluzivního vzdělávání, které se v různých obdobích opakují i v různých zemích. Rozdíl spočívá v tom, zda v definici získávají větší váhu tzv. identitní a emancipační proudy, nebo naopak ty speciálně-pedagogické (Slee, 2011, s. 177, 178). Jsou to tedy různé odpovědi na otázku, komu je inkluzivní vzdělávání vlastně určeno (Felcmanová, 2016, s. 635). Tento definiční rozpor se částečně a nereflexivně odráží také v mediálním ohlasu novely.

Zároveň lze na tomto procesu sledovat, jak funguje občanský sektor při vyjednávání mezi státem a rodinami, kterých se inkluzivní vzdělávání (resp. diskriminace, jíž by se tak mělo předcházet) přímo týká. A je to také prostor pro komunikaci zájmů profesních skupin. Typově se zde objevují různé organizace občanského sektoru (OOS) a to jak z řad poskytovatelů služeb, advokačních organizací, či organizací s cílem ochrany hodnot (Skovajsa a kol., 2010, s. 42–43). Občanský (intermediární) sektor vytváří sféru zprostředkování zájmů jak konkrétní občanů (rodin), tak také etnických či profesních skupin (Skovajsa a kol., 2010, s. 74–77), které jsou často protikladné. Konkrétně v tomto případě sehrávají roli OOS profesní (např. Asociace speciálních pedagogů, Učitelské profesní sdružení a další), dále pak NNO angažujících se v oblasti sociálních služeb, nebo lidských práv, i skupiny romské, čili etno-empanciální/lidskoprávní. Z hlediska interpretace se zde také prolínají koncepty demokratické participace, empowermentu (jako protireakce na společenskou a mocenskou nerovnost) a profesní lobby. Různé zájmy a hodnoty zapojených aktérů se pak odráží také v mediálním ohlasu novely ve zkoumaném období. Hlubší analýza mediálního diskursu je mimo zaměření a možnosti této práce, dovoluji si tedy alespoň konstatovat, že mediální výstupy týkající se dané novely jsou zajímavým ukazatelem toho, jaké typy organizací mají v mediálním (a potažmo i občanském) sektoru největší vliv, a že legislativní změna výrazně přispěla k rozvoji mediálního diskursu o inkluzi.

Vymezení rolí zkoumaných aktérů a koncepty k jejich zkoumání

Role jednotlivých aktérů ve vzdělávání jsou vymezeny v oficiálních dokumentech, které zde představuji, abych mohla následně tyto definice porovnat s tím, jak svou roli vnímají sami aktéři a jak ji chápou u ostatních.

Představím také teoretické koncepty, které lze využít pro zkoumání rolí a vlivu aktérů, a sice koncept kultury organizací, normativní profesionalismus a téma limitů a hranice rolí.

Role škol a pedagogů

Role učitelů a ředitelů škol je definována Školským zákonem (novelizován v roce 2017). Učitelé a ředitelé jsou pedagogičtí pracovníci, kteří realizují (speciálně) pedagogickou vzdělávací a výchovnou činnost, jež sleduje zákony ČR, cíle Národního programu vzdělávání – který ovšem dosud nevznikl a pracuje se prozatím s tzv. Bílou knihou, resp. Národním programem rozvoje vzdělávání s původně plánovaným horizontem do roku 2010 (Eduin, 2012) – a cíle, které jsou pro jednotlivé typy a stupně škol dále definovány v RVP

a konkrétními školami realizovány podle Školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). Tato soustava dokumentů je však velmi obecná a jejich znění abstraktní, což dává pracovníkům ve školství velkou volnost při interpretaci toho, co konkrétní cíle znamenají ve výuce, v postojích pedagoga a v přístupu k žákům a studentům.

Na první místě v RVP stojí rozvoj kompetencí k učení, řešení problémů, komunikativních, sociálních a personálních, občanských a pracovních. Teprve na to navazují jednotlivé vzdělávací obsahy. „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP, 2017, s. 9) Interpretaci vzdělávacích cílů v rámci této soustavy realizuje ředitel školy (jmenovaný zřizovatelem podle § 164 Školského zákona 561/2004 Sb.), který je zodpovědný za kvalitu vzdělávání a pedagogickou úroveň školy, včetně administrativní správnosti jejího provozu.

Prostor pro vlastní interpretaci konkrétních a měřitelných cílů je tak z hlediska ředitelů a učitelů základních škol ze zákona velmi otevřený. První hodnotící a srovnávací moment jejich práce nastává, když jejich žáci/studenti procházejí jednotnými přijímacími zkouškami na střední školy a skládají státní maturitu. Ta se však, spíše než na ověřování kompetencí, omezuje na výstupy v podobě znalostí.

Pokud jde o zaměření a hodnoty zde zkoumaných škol, ukazatelem mohou být aktivity jako je žákovský parlament nebo školní projekty, z dokumentů jsou to pak zejména ŠVP a výroční zprávy, ne všechny školy je však poskytují veřejně (resp. ke stažení na svých webových stránkách). Dostupné ŠVP se pak velmi liší v tom, co skutečně o škole prozrazují. Většina se zaměřuje na popis rozvoje konkrétních kompetencí (v souladu s RVP) nebo předmětů z hlediska znalostních, případně postup školy vůči žákům se ŠVP. Všechny deklarují spolupráci s rodiči a dalšími organizacemi, jen jedna ze zkoumaných škol explicitně rozvádí své cíle. Zajímavou kapitolou v ŠVP jsou informace o hodnocení žáků, protože mohou být indikátorem toho, jaké cíle a očekávání od žáků škola má. I zde se však informace velmi liší. Některé školy tyto informace nezveřejňují, jiné naopak detailně rozvádějí formativní a motivační funkci hodnocení, jak zapojují sebehodnocení, že nezohledňují aritmetický průměr, ale přihlíží k individuálním cílům, posunu žáka a jeho motivacím. Jiná škola naopak uvádí kritéria toho, o čem známka vypovídá – včetně estetiky písemného projevu a schopnosti sebeřízení, a uvádí také orientační stupnici s procenty (není jasné k čemu se procenta vztahují – znalosti, plnění úkolu, chybovosti...), které odpovídají jednotlivým známám. Protože z dostupných dokumentů nelze získat příliš detailní obraz o cílech konkrétních škol, spoléhám

se v tomto směru na výpovědi konkrétních učitelů a vedoucích pracovníků, s nimiž vedu v rámci výzkumu rozhovory.

Role nestátních neziskových organizací (NNO)

Nestátní neziskové organizace jsou součástí občanského, nebo také tzv. třetího sektoru, který vyplňuje prostor mezi státem, privátní sférou (rodinou) a trhem. Občanský sektor je také označován jako intermediární, tedy zprostředkující sféra, ve které se komunikují politické zájmy občanů vůči státní moci. V prostoru mezi občany a státními orgány se tak pohybují zájmové, ale i nátlakové skupiny, a méně organizovaná sociální hnutí (Skovajsa a kol., 2010, s.75, 76).

Nejčastěji se používá definice NNO z pohledu jejich funkce. Anheier je popisuje takto: 1. Funkce servisní, tedy poskytování veřejných služeb, především minoritním skupinám, které stát není schopen zajistit a pro trh jsou nerentabilní. Do této skupiny lze zařadit i veškeré aktivity spojené s podporovaným zaměstnáváním, ale i doučování dětí se sociálním znevýhodněním. 2. Funkce předvoje v oblasti rozvoje inovací, které většinou postupně ostatní oblasti (stát, trh) přebírají. 3. Funkce strážce hodnot. Jedná se o možnost vyjádřit hodnoty, které jinak většinová společnost přehlíží. Sem se většinou řadí zájmové a „svépomocné“ skupiny, jež prosazují a prezentují menšinové hodnoty v oblasti náboženství, politiky, kultury, sociální oblasti. 4. Advokační funkce, tedy zastupování nereprezentovaných a diskriminovaných skupin, hlasů minorit. NNO tak fungují jako „hlídač“ („watchdog“) vlády s cílem efektivně prosazovat zlepšení politik (Anheier, 2005, s. 174).

Všechny zde zkoumané NNO deklarují své cíle na svých webových stránkách. Jsou to organizace, které nabízejí vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, liší se však v definici své činnosti – u některých je to pomoc rodinám, jiné cílí na úspěch dětí v dalším (profesním) životě nebo úspěšnou školní docházku. Specifika spočívají také v tom, zda je jejich činnost zaměřená na vyrovnávání existujícího znevýhodnění, prevenci neúspěchu ve škole, minimalizaci negativního dopadu tíživé situace nebo aktivizaci klientů v jejich soběstačnosti.

Markantní rozdíly ve formulaci cílů se objevují v závislosti na tom, jak organizace popisují své klienty. Někteří je označují jako „sociálně problematické“ (pojem je sice později upřesněn – zda jde o důvody tíživé finanční situace, děti s výchovnými problémy, či rodiny, kde péči zajišťuje jen jeden rodič atp.), nicméně „problematicčnost“ je přisuzována rodinám, nikoliv podmínkám. Jiní kladou důraz na (pomoc) lidem v „tíživé životní situaci, kterou nejsou schopni sami zvládnout“. Některé definice se zaměřují na podmínky, ve kterých rodiny

fungují (znevýhodněné prostředí, nepříznivá životní situace, ohrožení sociálním vyloučením), jiné definice mluví o činnosti, kterou klienti vykonávají (rizikově), nebo naopak vykonat neumí (pomoci si sami).

Role Orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)

Cíle OSPOD jsou definované zákonem o sociálně-právní ochraně dětí (Zákon č. 359/1999 Sb.) a týkají se sociálně-právní ochrany dětí z hlediska jejich řádné výchovy a příznivého vývoje, obnovení narušených funkcí rodiny, ochrany práv dítěte, případně řešení náhradní rodinné péče. V této práci se však funkci OSPOD věnuji jen v souvislosti se školní docházkou a prevencí tzv. záškoláctvím, protože se zaměřuji na otázku vzdělávání, nikoliv na téma náhradní rodinné péče. Také nevedu diskuzi o tom, co je „řádná výchova“. OSPOD jsem do výzkumu zařadila proto, že je respondenti hloubkových rozhovorů zmiňují jako důležitého aktéra ve spolupráci s rodinami se sociálním znevýhodněním a z nepodněného prostředí.

Role rodičů

Roli rodičů s ohledem na vzdělávání dětí definuje Nový občanský zákoník v části rodinné právo:

89/2012 sb. § 855

(1) Rodiče a dítě mají vůči sobě navzájem povinnosti a práva. Těchto vzájemných povinností a práv se nemohou vzdát; učiní-li tak, nepřihlíží se k tomu.

(2) Účelem povinností a práv k dítěti je zajištění morálního a hmotného prospěchu dítěte.

§ 858

Rodičovská odpovědnost zahrnuje povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti. Trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti může změnit jen soud.

To, jaké konkrétní cíle, ambice a formy zajištění morálního a hmotného prospěchu dítěte jednotliví rodiče volí, je nanejvýše individuální. Rodiče v tomto ohledu také nereprezentují žádnou instituci ani organizaci, proto je definování jejich role velmi vágní. Tomu, co a v jaké kvalitě by rodiče měli svým dětem zajišťovat z hlediska vzdělávání, se více věnuji v analýze dat týkající se spolupráce mezi aktéry a jejich vzájemných očekávání.

Role dalších aktérů

Ve výzkumu je dílčím způsobem zařazeno také několik zástupců dalších dvou organizací – Agentury pro sociální začleňování (dále ASZ) a Pedagogicko-psychologická poradny (dále PPP). Agentura pro sociální začleňování je od roku 2008 „nástrojem Úřadu Vlády ČR k zajištění podpory obcím v procesu sociálního začleňování“, což tkví především v pomoci obcím zajišťovat služby v oblasti podpory vzdělání, zaměstnanosti a sociálních služeb, včetně pomoci při čerpání dotací a zprostředkovávání komunikace s dalšími orgány veřejné správy.¹⁰ Pedagogicko-psychologická poradna provádí diagnostiku dětí, doporučuje pedagogům vhodný styl práce pro děti a jejich potřeby. Po novele školského zákona také rozhoduje o zařazení dětí do konkrétního stupně podpůrného opatření.

Limity a hranice rolí

V průběhu výzkumu se ukázalo jako velmi důležité téma limitů rolí jednotlivých aktérů, proto zde zařazuji jeho možné teoretické zarámování.¹¹

Keupp mluví o tom, že tzv. vyčerpané společnosti je obzvláště důležitá potřeba najít místo a čas na definování jasných cílů a hranic konkrétní profese (Keupp, 2010). Tomu ale brání neoliberální požadavek na neustálou flexibilitu, která rozmlžuje hranice rolí. Aktéři proto na tyto hranice nedbají a tím se ženou do vyčerpání a profesního vyhoření. Jak varuje Veselý, ve vzdělávání taková situace může nastat velmi rychle. „Spousta pozornosti je věnována tvorbě dokumentů, ale jakmile jsou tyto dokumenty hotové, nikdo se již nezabývá jejich implementací.“ (Veselý, 2013, s. 293) Konkrétní příklad přináší Mulkau, když popisuje transformaci bývalého východoněmeckého vzdělávacího a sociálního systému při znovusjednocení Německa, při které v rychlém sledu nastala řada změn a společnost zvyklá na striktní hierarchii se začala rozvolňovat. Tam, kde byla dříve na vrcholu autorita definující hodnoty, se v demokratickém uspořádání objevila soutěž autorit, které často prosazují protichůdné hodnoty. To při narůstající komplexitě vyvolalo nejistotu a zmatení. (Mulkau, 2014, s. 36–42). V takovém případě aktéři potřebují jakýsi kolektivní „nárazník“, neboli schopnost definovat vlastní pozici ve vztahu k různým požadavkům, které se objevují v rychlém sledu za sebou. To vyžaduje empowerment jako reakci na postmoderní tlak na flexibilitu. „Postoj, kdy zůstaneme klidně stát a najdeme klid a místo, ze kterého se postupně můžeme dát do dalšího pohybu.“ (Mulkau, 2014, s. 34).

¹⁰ Vize a poslání agentury viz <http://www.socialni-zaclenovani.cz/vize-a-poslani>.

¹¹ Zde vycházím ze svého článku pro časopis Pedagogická orientace (Felcmanová, 2016).

Tento popis transformace se shoduje se závěry Moree, která popisuje změnu role školy v české společnosti v posledních třiceti letech, kdy velkou proměnou prošly především hodnoty a očekávání rodičů od školy a např. morální a sociální dovednosti se dostaly do pozadí (Moree, 2013, s. 141–142).

Mulkau dodává, že pokud nejsou aktéři (a to i ze stejné organizace) úspěšní při definování vlastních cílů, začnou být podráždění, navzájem se obviňovat a v prostředí rychlých politických změn začnou vzájemně zpochybňovat své kompetence. Často se pak tvoří různé názorové skupiny, kdy jedna chce obvykle něco změnit a druhá naopak zachovat status quo. Místo toho, aby se snažily vytvořit společný diskurs, propukají mezi nimi konflikty ve vztazích a rozvíjí se vzájemná nedůvěra a neúcta (Mulkau, 2014, s. 39).

Tento popis koresponduje se situacemi, které jsem ve výzkumu mohla pozorovat a které budu analyzovat. Místo aby aktéři tvořili společný diskurs, ve kterém by si každý mohl definovat svou roli a její limity a jasně formulovat své potřeby formou politických návrhů, sami sebe i navzájem se podrývají, chybí jim respekt a uznání jak vzájemně, tak vůči sobě samým.

Normativní profesionalismus¹²

Možnosti jednotlivce interpretovat hodnoty v roli, kterou mu vytyčuje organizace, úzce souvisí s empowermentem. Jaké jsou možnosti pohybovat s limity dané role pojednává právě koncept „normativního profesionalismu“. To je termín, který používají autoři Klaassen a Maslovaty pro specifické prostředí škol a roli pedagogů, když zkoumají rozdílné přístupy učitelů k jejich profesi, vliv učitelů coby morálních autorit působících na děti, ale i přístup učitelů k implementaci vzdělávacích politik (Klaassen a Maslovaty, 2010).

Autoři se inspirovali definicí Erica Hoyle, který v 70. letech 20. století pracoval s pojmy „extenzivní a restriktivní profesionalita“ pedagogů, když popisoval angažmá učitelů nad rámec práce ve třídě a také postoj pedagogů k jejich autonomii ve třídě. i když Hoyle v mezičase svůj koncept rozvinul jiným směrem (Hoyle, 2008, s. 291,292), v kontextu zkoumání organizační kultury přináší pojem normativního profesionalismu zajímavý pohled. A sice tím, že otevírá prostor pro výklad hodnot pracovníka organizace. Tento prostor vzniká především tehdy, pokud se jedná o „slabou kulturu organizace“, kde na rozdíl od „silné kultury organizace“ nejsou normy a hodnoty jednoznačně sdíleny, ale naopak zde vzniká prostor pro individuální charakteristiku a osobní názory (Lukášová, 2010, s. 32).

¹² V této pasáži používám části článku Felcmanová, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. Sociální pedagogika/Social Education, 6(1), 28–46.

Klaassen a Maslovaty se domnívají, že na rozdíl od jiných profesionálů státní správy mají učitelé aktivnější roli, protože vzdělávání není nikdy hodnotou neutrální (Klaassen a Maslovaty, 2010, s. 1). Popisují tedy koncept tzv. normativní profesionality. Zkoumají, do jaké míry jsou učitelé aktivními aktéry vzdělávací politiky, i tvorby kultury organizace v konkrétní škole. Popisují rozdíly v postoji pedagogů vůči tomu, co je posláním učitele, co je těžištěm jeho práce a jaké jsou limity jeho angažovanosti. Podle jejich interpretace jsou učitelé profesionálové, kteří buď aktivně a vědomě reflektují a využívají svého vlivu na morální vývoj žáků a více se zapojují do života školy, nebo naopak mají v tomto ohledu omezenou normativní profesionalitu a více se zaměřují na obsah a didaktiku výuky, málo se však zapojují do aktivit nad rámec výuky (Klaassen a Maslovaty, 2010, s. 1).

Na roli učitelů a ředitelů ve vzdělávání má vliv řada faktorů od prostředí organizace, přes vnější podmínky, až po osobní přístup konkrétních učitelů, i to, jak je v konkrétní škole stimulován vedením. Lze tedy zkoumat, do jaké míry mají členové organizací možnost a ambice vykládat hodnoty a cíle organizace s vlastní invencí a jaký to má vliv na možnou spolupráci mezi organizacemi.

V tomto ohledu lze navázat i na Horákův koncept „rozhodovací volnosti úředníků“, která do značné míry kopíruje faktory, které určují silnou nebo slabou kulturu organizace, jak o tom mluví Klaassen a Maslovaty. „Rozhodovací volnost“ podle Horáka ovlivňují tři hlavní faktory: 1. institucionální prostředí organizace (pracoviště), čili vnitřní faktory jako je velikost organizace či způsob kontroly, 2. vnější faktory, jako je prostředí a situace, politické vlivy, ekonomické možnosti a množství klientů a 3. postoje a hodnoty konkrétních osob, či kolektivní nebo neformální pravidla, jako jsou postoje ke klientům, zájmy organizace, hodnoty a zvyky zaměstnanců a osobní zkušenosti (Horák, 2004, s. 37–48). Výkladu hodnot v rámci kultury organizace se věnuje také Barrett, který se zabývá riziky a příležitostmi, které výklad hodnot přináší (Barrett, 2006). Vyvinul model, který „umožňuje sledovat soulad mezi osobními hodnotami zaměstnanců, hodnotami, které mohou aktuálně prožívat v organizaci (současné hodnoty organizace) a hodnotami, které mohou podporovat rozvoj organizace (žádoucí kultura)“ (Vavrysová, Seitzl, 2016, s. 24).

Všechny uvedené koncepty ukazují prostor mezi zaměřením organizace a interpretací jejího poslání konkrétními členy. Možnost interpretovat jednotlivé hodnoty mimo jiné vypovídá o tom, že kultura daných organizací není jasná a silná, tedy že by její členové věděli, co se v rámci organizace považuje za „hodnotově správné“. Zároveň to ukazuje kulturu organizací i konkrétní její členy z hlediska toho, zda mají odvahu se do interpretací pouštět. Nejasně

definované hodnoty organizace v rámci její kultury nebo hodně rozdílné interpretace jejími členy mohou přispívat k nejistotě, která zabraňuje spolupráci mezi aktéry.

Metodologie

Metodologicky ve své práci používám analýzu aktérů (Schmeer, 2000; Varvarovszky a Brugha, 2000; Reed et. al., 2009) a hloubkové rozhovory, které vychází z narativní analýzy (Riessman, 1993; Hermanowicz, 2002; Gee, 2014).

Analýza aktérů nabízí vhodné nástroje pro zkoumání situací, postojů a vlivu jednotlivých aktérů a jejich vzájemné spolupráce. Poskytuje totiž užitečnou strukturu pro rozhovory a jejich analýzu z hlediska vztahů mezi aktéry, porovnávání agendy a jejího následného vlivu. Napomáhá také hledat obdobné znaky u jednoho typu aktérů – vzhledem k jejich rolím a funkcím.

Vliv a síla jednotlivých aktérů jsou kategorie, které nelze vyčíst z obecných dokumentů či popisů pracovních pozic, ale spíše ze zkoumání postojů konkrétních respondentů. Proto jsem jako postup pro shromažďování dat zvolila hloubkové rozhovory, při kterých respondenti sami popisují svou roli a vliv na vzdělávací politiku. Podobný postup doporučuje i Straková a Veselý: „Potřebujeme se dostat za obecná tvrzení a odhalovat skutečné zájmy a hodnoty klíčových aktérů.“ (Straková a Veselý 2010, s. 406) Veselý navíc pro inspiraci nabízí strukturování zkoumaného problému a jeho vymezení z hlediska veřejné vzdělávací politiky (Veselý, 2009).

Analýza aktérů také umožňuje zohlednit různé zájmy a interpretace jednotlivých skupin aktérů a zároveň může být i participativním procesem, který podporuje tvorbu konsensu (Schmeer, 2000, s. 4).

Analýza aktérů

Analýza aktérů („Stakeholder Analysis“) je původně nástroj strategického managementu, který umožňuje optimalizovat komunikaci a spolupráci se zájmovými skupinami, zákazníky a k navazování efektivního spojení. Měl ulehčit definování toho, kdo je pro konkrétní produkt nejdůležitější. Jedná se tedy o jakési zjišťování pozic a vlivu zúčastněných (Elias, Cavana, 2000). Postupně se začal užívat i v rámci zkoumání a plánování implementace veřejných politik, včetně vymezení problému, pochopení současného stavu, hodnocení pozic a vlivu skupin aktérů, zvažování různých alternativ řešení problému vzhledem k proveditelnosti a průchodnosti politik (např. Schmeer, 2010; Varvarovszky a Brugha, 2012).

Analýza aktérů se využívá také v rozvojových a environmentálních studiích (Prell et. al. 2009). Je též chápána jako přístup, který může posilovat marginalizované aktéry tak, aby

mohli ovlivňovat rozhodovací procesy (M. S. Reed et. al, 2009, s. 2). Reed dále rozvádí, že pokud chybí analýza aktérů, hrozí nebezpečí, že velmi mocné a dobře propojené skupiny aktérů budou mít více vlivu na rozhodování než marginalizované skupiny. Zároveň však platí, že analýza aktérů může být použita nejen proto, aby určité skupiny posílila, ale také je dále marginalizovala. Analýza aktérů se tedy často také prolíná s participativními metodami (Reed et. al, 2009, s. 3). Bryson navíc s odkazem na Nutta (Nutt, 2000) tvrdí, že bez zapojení klíčových aktérů při strategických rozhodnutích o veřejné politice hrozí selhání procesu změny (Bryson, 2004: 5). Dokonce říká, že „se přesouváme do doby, kde budou sítě aktérů přinejmenším tak důležité jako hierarchie a trhy“ (Bryson, 2004, s. 6). Analýzy aktérů proto mohou pomoci ve veřejné správě vytvářet prostředí pro shodu a přijetí politických změn (Bryson, 2004, s. 7).

V analýze aktérů existuje i normativní přístup, který požaduje, aby do rozhodovacích procesů byli zapojeni všichni aktéři tak, aby měli pocit, že agendu „vlastní“. Takto analýza může posloužit i jako nástroj transformace vztahů a rozvoje důvěry a porozumění mezi účastníky. To samozřejmě nemusí vést ke změně postojů a chování, ale může to potenciálně konfliktní aktéry dovést k uznání legitimacy různých pohledů na věc a hledání nových cest, jak spolupracovat (Reed et. al, 2009, s. 4).

Analýza aktérů je tedy nejen analytickým, ale také aktivizačním nástrojem, proto se níže intenzivně věnuji kritické reflexi výzkumného postupu a svého vztahu – coby výzkumníka – k tématu.

Aktér („stakeholder“) je definován jako „držitel zájmu“ neboli „zajímavý subjekt/zájmová skupina“. Jedná se o osoby, které mohou být ovlivněny (postiženy) konkrétní politikou, nebo tuto politiku mohou samy ovlivnit. Jsou to tedy osoby, které mají na dané politice určitý zájem (Veselý, 2009, s. 173).

V kontextu této práce jsou to tedy učitelé, vedení škol, zástupci zřizovatele, pracovníci NNO ve vzdělávání, OSPOD a také rodiče (jako zástupce dětí).

Ve svém výzkumu skrze analýzu aktérů zkoumám cíle jednotlivých aktérů, jejich postoje, interpretaci tzv. inkluzivní vzdělávací politiky, jejich představu o vlastním vlivu na vzdělávací politiku a vzdělávací realitu, a také jejich očekávání od ostatních aktérů a jejich představy o vlivu ostatních aktérů.

Vzdělávací politika se jako předmět analýzy aktérů hodí, neboť odráží kritéria, která analýza popisuje (Schmeer, 2000, s. 5). V následujícím odstavci (kurzívou) doplňuji, jaký vztah mají jednotlivá kritéria k mému výzkumu:

- specifická a definovaná politika – aby bylo možné definovat konkrétní otázky, na které se aktérů ptám (*v mém případě je rámcem novela školského zákona*),
- politika má být sociálně a politicky kontroverzní, pak se zkoumá, jaké konkrétní aspekty jsou kontroverzní, pro koho a proč – příklady kontroverzních aspektů vzdělávací politiky uvádím výše v kapitole Vzdělávací politika.
- politika musí být natolik důležitá, aby bylo možné obhájit náklady na implementaci doporučení, které se objeví (*viz předchozí bod*),
- definování politiky – identifikovat klíčové myšlenky, které se aktérům představí/o kterých se bude diskutovat – jednoduché a srozumitelné definice (*v případě inkluze existuje řada různých definic a přístupů, což je na zkoumání tohoto tématu zajímavé*).

Výsledkem analýzy je obvykle identifikování nejdůležitějšího aktéra (z hlediska moci a leadershipu), dále informace o znalosti jednotlivých aktérů, jejich pozice vůči dané politice, výhody a nevýhody, které konkrétní aktéři pro sebe vidí v implementaci dané politiky a informace o tom, jaká spojení aktérů mohou tvořit (Schmeer, 2000, s. 24). Zajímavým zjištěním může být také míra znalosti dané problematiky (analýza může pomoci určit, jestli je agenda dobře vysvětlená a jestli je všem jasná její podstata (Schmeer, 2000, s. 24–26). Dále se z analýzy můžeme dozvědět, jaká nedorozumění jsou mezi aktéry nejčastější. Na základě výpovědí aktérů k uvedeným bodům lze sestavit matici nebo graf, který ukazuje moc a vliv jednotlivých aktérů a jejich postoj k agendě (Bryson 2003, s. 11, 14, 38, 40). V této práci analýza slouží také ke zmapování pozic jednotlivých aktérů, především z hlediska toho, jak se staví k antidiskriminační agendě a jaké podoby u nich může mít empowerment v této oblasti.

„Vlastnictví agendy“, jak o něm mluví Reed (Reed et.al, 2009: 4) a představa aktérů o tom, do jaké míry mohou agendu ovlivnit, což opět souvisí s pojetím empowermentu jak jej popisuje Rowlands (1996: 87), je klíčovým tématem výzkumu. V průběžných výsledcích se ukazuje, že právě toto vlastnictví agendy aktérům schází. Bude proto potřeba zjistit, do jaké míry je ve hře tzv. vnitřní útlak nebo dominance jednotlivých aktérů. Toto vlastnictví agendy („ownership“) Schmeer ve své kategorizaci příliš neakcentuje, pro tuto práci je však klíčové, neboť zároveň indikuje prostor pro empowerment.

Aplikace analýzy aktérů

Před vlastním výzkumem jsem zkoumala řadu analýz, které se problematice diskriminace ve vzdělávání již věnují, včetně vládních a mezinárodních dokumentů (MŠMT, 2014; Amnesty International ČR, 2015; ODIHR 2013 apod.).

Při sestavování scénáře pro rozhovory jsem se inspirovala strukturou analýzy aktérů, se kterou pracuje Schmeer (2000, s.14). Vybrala jsem následující body, které jsem upravila tak, aby se hodily na konkrétní prostředí a situaci (komentáře k mému výzkumu jsou v závorce a kurzívou):

- Znalost politiky: úroveň přesné znalosti politiky, kterou má konkrétní aktér; jak jednotliví aktéři definují zkoumanou politiku. Je důležité identifikovat aktéry, kteří jsou v opozici ke zkoumané politice kvůli nedorozuměním nebo nedostatku informací. *(V mém výzkumu se to týká definice a popisu inkluzivní politiky spojené s novelou školského zákona. Aktéři jsou především dotazováni na to, jaké vidí překážky v implementaci politiky, případně jaké mají návrhy na její funkční implementaci.)*
- Pozice: zda aktér politiku podporuje, je proti, nebo je k ní indiferentní. To je základní postoj, který určuje, jestli aktér bude nebo nebude blokovat implementaci politiky.
- Zájem: jaký je aktérův zájem na politice, nebo jaké výhody či nevýhody z její implementace plynou jemu nebo jeho organizaci. Jde o to určit, jaké zájmy jsou aktérovi svěřeny, pomáhá porozumět jeho pozici a zjistit jeho případné pochyby.
- Aliance: s jakými organizacemi aktér spolupracuje ve prospěch nebo proti implementaci politiky. Tato spojení mohou slabého aktéra posilovat nebo mu umožní ovlivnit aktéra klíčového. *(Zde zjišťuji, jak funguje spolupráce mezi jednotlivými aktéry nebo jak by fungovat měla.)*

Schmeer dále popisuje kategorie, které jsou v rozhovorech obtížně rozpoznatelné, zároveň však pomáhají indikovat míru posílení (empowerment) aktérů:

- Zdroje: objem zdrojů – lidských, finančních, technologických, politických a dalších, které má aktér k dispozici, a jeho schopnost je mobilizovat. To je důležitá charakteristika, kterou můžeme shrnout „indexem moci“ a která určuje, jakou má aktér sílu ovlivnit úspěch či neúspěch implementace. *(Tento bod se v analýze projevuje spíše v souvislosti s hranicemi role jednotlivých aktérů – jak ji sami definují a jak je jim připisována. Respondenti totiž většinou oplývají zdroji, respektive vlivem, který se projevuje v interakci, znalosti legislativy a částečně v možnosti rozhodovat.)*

- Moc: schopnost aktéra ovlivnit implementaci nebo také jeho schopnost využívat zdroje, které má k dispozici.
- Leadership: ochota iniciovat, svolat nebo vést akce pro nebo proti dané politice. Je předpokladem pro to, aby aktér jako lídr politice pomáhal. Manažeři často cílí právě na aktéry, kteří budou pravděpodobněji podnikat aktivní kroky v podpoře nebo opozici.

Tato struktura mi tedy posloužila při přípravě scénáře rozhovorů s respondenty, konkrétní scénář uvádím v Přílohách.

V analýze se zaměřuji na to, jaké jsou cíle a zájmy (agenda) jednotlivých aktérů, jak se staví k implementované politice, jaká je jejich moc, leadership (empowerment) a jaké faktory je posilují v implementaci své agendy, případně vzdělávací politiky. Důležitým bodem analýzy jsou také vztahy mezi aktéry, a hledání oblastí a způsobů, jak lze spolupráci přetavit v potenciál pro změnu. V analýze tedy porovnávám výpovědi různých aktérů o sobě navzájem, a z toho usuzuji, jaké jsou spojitosti mezi jednotlivými typy aktérů.

Hlubkové rozhovory

Konkrétní sběr dat jsem se rozhodla provést hloubkovými rozhovory, přičemž kombinuji strukturované a narativní rozhovory. Jak zaznělo výše, základní struktura rozhovorů vychází z analýzy aktérů, ale zároveň dávám respondentům prostor pro vlastní definici problému a pro popis jejich pozice v něm. Vycházím zde z textů těchto autorů – Hermanowicz (2002), Riessman (1993), Gee (2014), Rubin a Rubin (2012), a z kurzu Interpretative Interviewing s Lea Sgier.¹³

Jak uvádí Elliott, v narativním přístupu ve výzkumu záleží vždy na konkrétním záměru výzkumníka (Elliott, 2005, s. 36). Podle Liebicha et al. (1998) vychází narativní analýza z rozboru rozhovorů, příběhů a vyprávění různých forem, čímž výzkumníkovi umožňuje přístup k lidské identitě a osobnosti. Narativní analýzy navíc poukazují na to, jak velkou roli při průběhu rozhovorů hraje kulturní prostředí, účel (pracovní pohovor, přátelské setkání apod.), kdo byl posluchačem a jaký je vztah mezi výzkumníkem a vyprávěčem. Lieblich dodává, že lidé jsou organismy vytvářející význam a smysl; konstruují své identity v sebe-narativech a k tomu využívají společnou kulturu, která přesahuje jejich individuální zážitky (Lieblich et. al, 1998, s. 9). Elliott i Lieblich tedy dochází k přesvědčení, že skrze narativy lze

¹³ Kurz jsem absolvovala v Bamberku v rámci European Consortium on Political Research Winter School v roce 2015.

objevovat nejen identity, ale také systémy významů vypravěčovy kultury a sociálního světa. S tímto předpokladem v nasbíraných datech hledám známky toho, jak různé typy organizací (rodina, školy, NNO) vytvářejí specifické organizační kultury a zároveň jaké mohou mít společné rysy. Z postoje respondentů lze usuzovat, zda jsou rozdíly v kulturách organizací spíše osobního rázu nebo souvisí se strukturálním nastavením organizace.

Lieblich popisuje čtyři základní přístupy k narativní analýze – 1. zaměření na obsah, 2. zaměření na formu, 3. kategorizační přístup a 4. holistický přístup, přičemž jednotlivé přístupy lze vzájemně kombinovat (Lieblich et. al, 1998 s. 112). Ve svém výzkumu jsem se rozhodla pro přístup, který se věnuje spíše kategorizaci obsahu, avšak беру v úvahu i reflexi svého vlastního postupu – (způsob kladení otázek, tematické zaměřování, vztah s respondentem a možné předpojatosti). Neprovádím tedy analýzu životních příběhů, protože postupuji podle daného scénáře, který obsah rozhovorů omezuje. V rozhovorech zaznávají spíše osobní zdůvodnění, cíle a motivace respondentů ke způsobu jejich práce, zmínky o tom, co by se mělo stát, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo, jaká jsou jejich přání a úloha v tomto ohledu.

Výzkumný vzorek

Ve svém výzkumu jsem se chtěla zaměřit na to, jak se se vzdělávací politikou potýkají aktéři, kteří jí přímo provádějí nebo kterých se přímo týká. Mým cílem bylo mluvit nejen s aktéry, kteří mají na prosazování politiky formálně největší vliv (MŠMT, ČŠI), ale i s těmi, kteří na implementaci politiky nemají velký vliv a nejsou nijak organizováni (Schmeer, 2000, s. 11, 12). Aktéři, kteří jsou z hlediska vlivu relativně „na okraji“, jsou nejčastěji cílovou skupinou diskriminace. Proto je jejich pozice, zájem a potenciál pro politiku anti-diskriminace stěžejní. V první řadě jsem tedy vedla rozhovory s učiteli, vedením škol (základních, praktických a jedné speciální), s pracovníky NNO, kteří se věnují oblasti vzdělávání, a s rodiči. Dle možností jsem pak informace doplňovala rozhovory s pracovníky OSPOD, PPP, Agenturou pro sociální začleňování (dále ASZ) a zastupiteli a pracovníky zřizovatele, a experty. Hledala jsem tedy aktéry, kteří se podíleli a podílejí na různých fázích a v různých strukturách implementace vzdělávací politiky.

Mezi respondenty jsou především osoby působící ve dvou městech se sociálně vyloučenou lokalitou. V každém ze dvou měst jsem dále mluvila s pracovníky dvou NNO, které pracující s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a nabízejí individuální doučování (sociálně-aktivizační služby), organizují předškolní klub nebo poskytují přípravu pro předškoláky

(přípravnou třídu). Tři ze zkoumaných NNO fungují také jako sociální služba (s výjimkou přípravné třídy). Vzhledem k zaměření mého výzkumu bylo důležité, aby mezi dotazovanými rodiči a experty byli také Romové. Osoby, se kterými jsem rozhovor vedla, sami sebe jako Romy označují, jsou tak označováni i okolím a žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Kontaktovala jsem je přes oslovené zprostředkovatele (většinou pracovníky sociálních služeb). Výběr respondentů tak implikuje možnou intersekcionalitu.

Mým původním plánem bylo mapovat příběhy osob, které unikly diskriminaci v systému zařazování do praktických škol. Po prvním rozhovoru se však ukázalo, že stavět výzkum kolem konkrétních příběhů jednotlivců by bylo velmi náročné.¹⁴ Na respondenty to klade velké nároky, ohrožuje to jejich sociální vazby a jejich výpovědi není možné anonymizovat. Mým cílem v této práci také není dokazovat diskriminaci, ale spíše poznat klima, způsob argumentace a postoje všech zapojených aktérů v místech, kde k diskriminaci může docházet a dochází. Nekladu si také za cíl zpracovat reprezentativní vzorek populace, ale v rámci vybraného vzorku objevovat významy, které pomohou fenomén diskriminace a empowermentu osvětlit. V tomto vycházím z autorů Luborskyho a Rubinsteina (1995).

Výzkum provádím ve dvou českých městech, kde fungují praktické školy a kde pracovníci neziskových organizací indikovali případy diskriminace. Obě města nesou znaky prostředí, kde obvykle k diskriminaci dochází a pravděpodobně k ní v těchto případech ještě dlouho docházet může. Města mají podobný historický vývoj a aktuální charakteristiku – jedná se o místa, kde hrála v minulosti velkou roli těžba a průmysl, dnes jsou ekonomicky v úpadku, panuje v nich v rámci ČR nadprůměrná nezaměstnanost a nachází se zde tzv. sociálně vyloučená lokalita.

Nad rámec srovnatelného vzorku respondentů z obou měst – (zástupci škol, NNO, rodičů, případně PPP, OSPOD), jsem navíc vedla rozhovor s ředitelkou, učitelkou a školním psychologem na jedné základní škole v Praze, dále s jedním aktivním pedagogem, který je zároveň ředitelem praktické školy, a byl mi doporučen přes odbory, a s jedním zahraničním expertem, které se věnuje vzdělávání studentů se sociálním znevýhodněním. Rozhovory s experty mi posloužily pro porovnání, zda výsledky mé analýzy neodráží jen specifika zvolených měst a zda nějakým způsobem navazují na častěji se objevující jevy.

Celkem jsem tedy vedla rozhovor s 5 učitelkami, 5 řediteli (nebo zástupci ředitelů), 1 školním psychologem, 1 pracovnící pedagogicko-psychologické pracovny, 6 pracovníky NNO

¹⁴ Mou první respondentkou byla expertka, Romka, které má vlastní zkušenosti s diskriminací a zároveň se vyzná ve zkoumané problematice jak z hlediska legislativy, tak skrze konkrétní lidské příběhy.

pracujícími s dětmi ze sociální znevýhodněného prostředí (4 různé organizace); 4 rodiči (2 z majority, 2 z minority) a 5 experty.

Jsem si vědoma toho, že zásadní vliv a rozhodovací moc ve vzdělávání má MŠMT a kraje, protože rozhodují o financování i zaměření škol a ministerstvo vydává vyhlášky a metodické pokyny. Přesto jsem jejich zástupce do zkoumaného vzorku nezahrnula a záměrně se ve svém výzkumu pohybuji na úrovni mikro politiky.

Zároveň musím dodat, že můj výzkum nelze považovat za konkrétní příklad („case study“), přestože se týká dvou konkrétních měst. Jak uvádí Baxter, formát „case study“ se používá pro zodpovězení otázky jak a proč, když nelze manipulovat s chováním těch, které studujeme. O „case study“ se také uvažuje, když chceme rozkrýt podmínky určitého fenoménu nebo když není jasné, jaké jsou vazby mezi fenoménem a kontextem (Baxter, 2008, s. 545). Baxter zároveň upozorňuje, že velké nebezpečí „case study“ je příliš široké zaměření a příliš velké množství aspektů pro analýzu. Také proto jsem se tedy rozhodla ve své práci nestudovat konkrétní příklad diskriminace, protože by bylo potřeba zohlednit příliš mnoho faktorů a nebylo by možné sledovat souvislost se vzdělávací politikou.

Výběr a popis zkoumaných měst

Oblasti pro realizaci výzkumu jsem vytipovala skrze své pracovní a osobní kontakty. V době výzkumu jsem pracovala v NNO Člověk v tísni, kde mi kolegové a zástupci spolupracujících NNO pomohli vybrat dvě česká města.

Níže obě města představuji jednotlivě a doplňuji informace o respondentech, které z tohoto rámce vybočují. Specificky se v popisu věnuji situaci ve školství v obou městech a popisují své zkušenosti s oslovováním respondentů a s průběhem sběru dat. Města popisují z hlediska počtu základních škol a skladby jejich žáků, a existence a charakteru vyloučených lokalit. Jedno město má 25 tisíc obyvatel, druhé 70 tisíc obyvatel, obě tedy mají vlastní odbor školství. V každém městě je 7–13 sociálně vyloučených lokalit s 500–1500 obyvateli.¹⁵ Města označuji jako „Vega“ a „Magion“ (podle televizních pořadů pro děti ze začátku 90. let), jména jsou zvolena zcela libovolně a nemají žádný význam ani skryté hodnocení.

VEGA

Vega je větší z obou měst. Funguje zde 18 základních škol a jedna základní škola speciální, jedna někdejší praktická škola byla v průběhu výzkumu transformována ve školu základní.

¹⁵ Údaje podle Mapy sociálně vyloučených lokalit v ČR, dostupné na: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2f08.html?page=iframe_orp>.

Motivem pro volbu města byla informace (jedné z respondentek mimo záznam), že zde docházelo k přeřazování romských dětí z běžných škol do škol „segregovaných“ (škol s většinou romských žáků, kteří jsou tím odděleni od žáků z majority), což bylo doprovázeno velkým tlakem na dítě a pak i jeho rodiče.

Vega je specifická tím, že místní segregované školy nebyly výlučně školy praktické, alespoň ne na první pohled. Jsou zde školy, které jsou oficiálně základní, ale částečně se v nich učilo podle RVP LMP, a pak zde funguje škola z velké části segregovaná. Zároveň v tomto městě došlo ve školním roce 2013/2014 ke změně spádovosti škol, takže všechny děti z ubytoven v sociálně vyloučených lokalitách spadají do jedné školy, ačkoliv ta se nenachází v blízkosti jejich bydliště a je to segregovaná ZŠ.

Informace o školské situaci ve městě jsem čerpala především z oficiálně zveřejněných zpráv jedné z neziskových organizací, s jejímiž zástupci jsem vedla rozhovory (zdroj kvůli anonymizaci měst uvést nemohu). Na základě těchto zpráv jsem vytipovala čtyři školy – dvě běžné ZŠ a dvě segregované ZŠ. Při oslovování respondentů jsem uspěla ve dvou z nich – jedné běžné a jedné segregované ZŠ, kde jsem vedla rozhovor vždy s ředitelkou a jednou učitelkou.

Dále jsem ve městě Vega vedla rozhovor se dvěma pracovníci dvou různých místních NNO, které se věnují doučování dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Organizace se od sebe velmi liší způsobem financování. Jedna z nich je registrovaná jako poskytovatel sociální služby.

V tomto městě jsem také vedla rozhovor s jednou pracovnící OSPOD, jednou městskou zastupitelkou (členkou komise pro vzdělání, tělovýchovu a sport), a dvěma rodiči (s romskou matkou, jejíž děti využívají služeb doučování a mají zkušenost s odmítnutím v běžné ZŠ na základě etnicity, a s jedním otcem, kterého mi doporučila jedna z respondentek). Podařilo se mi domluvit rozhovor i s psychologkou pracující v pedagogicko-psychologické poradně.

Ze všech oslovených respondentů jsem tři znala osobně skrze pracovní kontakt u současného i předchozího zaměstnavatele. Jednu respondentku jsem pro rozhovor získala skrze doporučení přes pracovní kontakty.

Rozhovory ve městě Vega jsem začala realizovat v dubnu 2015, další intenzivnější sběr dat jsem prováděla na podzim 2015 a tři rozhovory proběhly v roce 2016. Kromě rozhovoru s jedním z rodičů, který proběhl v listopadu 2016, tedy sběr dat ve městě Vega probíhal před samotnou účinností inkriminované novely školského zákona.

MAGION

Ve městě Magion je 8 základních škol a z toho jedna praktická a jedna speciální. Magion spolupracuje s Agenturou pro sociální začleňování.

Motivem pro výběr tohoto města byla informace od pracovnice jedné NNO (mimo záznam), že zde funguje praktická ZŠ, která je úzce navázána na mateřskou a střední školu, a že tyto tři školy se navzájem zásobují žáky a studenty. Existovalo zde tedy podezření, že jsou tyto školy uměle „plněny“ žáky a studenty, především ze sociálně vyloučené lokality. Jsou také indikovány případy, ve kterých probíhal pokus přeradit romské děti z běžné do praktické školy, aniž by měly příslušnou diagnózu.

V Magionu jsem začala sbírat data na jaře roku 2016. Rozhovory jsem zde vedla na jedné běžné ZŠ a jedné základní a praktické škole (se zástupkyní ředitele, která však odmítla, aby byl rozhovor nahráván), dále ve dvou NNO (registrované jako sociální služby, věnují se doučování dětí ze sociálně vyčleněných lokalit), se dvěma rodiči (jedním z majority a jedním z minority a zároveň z velmi sociálně znevýhodněného prostředí), a s jednou sociální pracovnící z NNO. Podařilo se mi zde také kontaktovat jednu matku přes mateřské centrum a vedla jsem rozhovor s pracovníkem Agentury pro sociální začleňování, který je kontaktní osobou pro druhé zkoumané město, ale má zkušenosti z celého kraje. Pracovníky pedagogicko-psychologické poradny ani školského odboru města se mi pro rozhovor získat nepodařilo.

Rozhovory s experty a dalšími respondenty

Nad rámec rozhovorů s aktéry ve vybraných městech jsem vedla rozhovory s ředitelkou, učitelkou a školním psychologem v jedné ZŠ v Praze. Cílem bylo ověřit, zda jsou scénář rozhovoru a sbíraná data relevantní a podobného charakteru jako ve vybraných městech. Někteří respondenti z této školy v rozhovoru vyjadřovali své pracovní frustrace a školní rok ve vybrané škole nedokončili.

Dále jsem vedla rozhovor s jednou matkou z Prahy, kterou znám osobně a která mi vyprávěla příběh, jež se velmi těsně dotýkal tématu výběru školy, zaměstnání a fenoménu „white flight“. Také jsem vedla rozhovor s jednou romskou expertkou, ředitelem německé střední školy, které má velký podíl žáků se sociálním znevýhodněním a s migrační historií, a s aktivním speciálním pedagogem z řad školských odborů, který je ředitelem speciální školy ve stejném kraji, do kterého patří i města Vega a Magion.

Celkový přehled respondentů s indexem jednotlivých rozhovorů v závorce

	Vega	Magion	Jiné
Běžná ZŠ	2 (P3, P4)	3 (P15, P16, P18)	3 (P17, P11, P24)
Praktická ZŠ	2 (P1, P2)	1 (P10)	
NNO	2 (P5, P8)	5 (P22 – R1,2 P13 – R1,2 P26)	
OSPOD	1 (P7)	1 (P29)	
Rodič menšina	1 (P12)	1 (P21)	
Rodič většina	1 (P25)	1 (P14)	1 (P23)
ASZ		1 (P19)	
PPP	1 (P27)		
Městské zastupitelstvo	1 (P20)		
Expert			3 (P6, P9, P28)

Kontaktování respondentů – úspěšné strategie i odmítnutí

Respondenty jsem oslovovala telefonicky, po e-mailu nebo kombinovaně. Pro výběr a kontaktování respondentů jsem použila kontakty od svých „informátorů“ a kontakty dostupné na Internetu. Dále jsem si poznamenávala osoby, o kterých mluvili samotní respondenti, nebo jsem zkoušela oslovovat lidi přímo v terénu, ale nikdy z toho nakonec nebyl výstup v podobě domluveného rozhovoru. Takto jsem například ve městě Vega oslovila dvě ženy v autobusu, které se bavily o konkrétní škole, a o kterých jsem se domnívala, že pracují v NNO nebo pro školní inspekci. Nakonec se ukázalo, že jsou z místní pedagogicko-psychologické poradny, na kterou se rodiče a školy nejčastěji obrací při vzdělávacích obtížích svých dětí, resp. žáků. Když jsem zmínila, že dělám výzkum, vzbudilo to v nich obavy a odkázaly mě na svou nadřízenou.

NNO

Obecně nejsnazší pro mě bylo v obou městech kontaktovat pracovníky NNO. Většinou jsem našla popis jejich činnosti a kontakty na příslušné pracovníky na jejich webových stránkách. Když jsem jim poslala e-mail nebo zatelefonovala, ze 100 % s rozhovorem souhlasili. Samozřejmě je nutné vzít v potaz, že pocházejí z podobného prostředí jako já a můj

zaměstnavatel, čili do značné míry sdílíme podobnou kulturu NNO.

Školy

Další skupinou respondentů byli učitelé a ředitelé škol. Školy jsem vytipovala buď na doporučení nebo jsem vycházela z materiálů Agentury pro sociální začleňování, z webových stránek jednotlivých škol, či z diskuzí rodičů na Internetu. Snažila jsem se kontaktovat vždy jednu ZŠ vstřícnou inkluzi (dle referencí a jejího vlastního popisu na webu), tzn. takovou, která že má romské žáky a není segregovaná (taková škola zároveň často spolupracuje s NNO). Dále jsem v každém městě kontaktovala místní praktickou školu a až na jednu výjimku jsem získala pozvání k návštěvě a rozhovorům. Jeden rozhovor ve městě Vega se nekonal, protože ředitel školy termín zrušil a pak se mi již nepodařilo domluvit nový. Při kontaktování škol jsem vždy nejdříve mluvila s ředitelem nebo jiným členem vedení školy, který mi pak většinou sám zprostředkoval kontakty na další pedagogy.

Zcela odmítnuta jsem byla na jedné běžné ZŠ z města Vega, kde mě ředitelka odmítla s tím, že „mají výzkumů víc než dost“. Ze vzájemné komunikace jsem navíc vytušila, že u ní pojem „inkluzivní vzdělávání“ nebudí velké sympatie. Podle místních NNO se jedná o školu, která se intenzivně snaží zbavit žáků ze sociálně vyloučených lokalit.

Při oslovování škol jsem zvažovala, jak pracovat s pojmy diskriminace, inkluzivní vzdělávání a empowerment. Nakonec jsem většinou výzkum prezentovala tak, že jde o role a potřeby učitelů v rámci vzdělávacího systému. Dále pak, že se výzkum specializuje na debatu o inkluzi ve školství, na probíhající změny ve školském zákoně a s tím související témata, například práci s žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami.

OSPOD

Kontaktování zástupců OSPOD probíhalo poměrně hladce (ve městě Vega e-mailem, v Magionu lépe po telefonu). V rozhovorech pak byly pracovnice OSPOD velmi vstřícné a otevřené. Vzdělávací politika se jejich práce dotýká jen okrajově, proto v tomto ohledu přinášejí pohled pozorovatele a nejsou tak emocionálně zatížené.

Rodiče

Při oslovování rodičů jsem vyzkoušela nejvíce strategií. Nechtěla jsem získávat jejich kontakty od vedení škol, aby se rodiče necítili svazovaní nebo ohrožení, když mají mluvit o zkušenostech se vzdělávacím systémem. Cíleně jsem proto také nevedla rozhovory s rodiči žáků ze zkoumaných škol, což neznamená, že bych se o těchto školách při hovoru s nimi nic

nedozvěděla.

Ve městě Vega jsem se pokoušela kontaktovat rodiče, kteří aktivně diskutovali na webu www.rodice.cz o výběru škol a školek. V diskuzích se často objevovala vyjádření o tom, jakou školu považují za „černou“, a proto by tam svoje dítě nedali. Oslovení rodiče byli ochotní odpovídat na mé otázky po e-mailu, ale nechtěli se sejít. Předpokládám, že důvodem byla anonymita webových diskuzí, kde často vystupují pod přezdívkami a řeší velmi osobní otázky, a nechtějí z ní vystupovat.

Ve městě Vega se mi také nepodařilo sehnat „většinové“ rodiče přes mateřská centra, nakonec jsem získala kontakty od své bývalé kolegyně.

Ve městě Magion se mi naopak podařilo oslovit matku, které měla vazbu na místní mateřské centrum, a tam jsem získala potřebné kontakty.

Kontakt na rodiče z menšiny (Romy) mi vždy zprostředkovaly NNO, s jejichž pracovníky jsem také vedla rozhovory. Rodiče byli z řad klientů těchto NNO, díky čemuž jsem měla jejich důvěru a dostala vždy pozvání přímo do domácnosti.

Expertí

Mé respondenty z řad expertů z většiny tvoří lidé, se kterými mám osobní spojení. První expertku jsem sice vytipovala z médií, ale shodou okolností se mi i na ni podařilo najít osobní kontakt přes spolužáky z univerzity. Další respondenty jsem také znala díky své současné nebo předchozí práci, případně ze studií. Expertka, se kterou jsem vedla vstupní rozhovor je napojená na mezinárodní a romské organizace podporující rovný přístup ke vzdělání romských žáků. Hovorem s ní jsem chtěla získat širší pohled na zkoumanou problematiku, což se mi podařilo. Zároveň jsem se ujistila v tom, že mé domněnky nejsou zcela jednostranné.

Odbory školství

Z hlediska kontaktování bylo nejtěžší dostat se k odborům školství a to v obou zkoumaných městech. Podle mých zápisků z terénního deníku mě ve městě Vega odmítli dvakrát. Poprvé na podzim roku 2015. Vedoucí odboru byl po telefonu příjemný – i od všech respondentů jsem na něj měla pozitivní reference, jako na velmi nápomocnou a vstřícnou osobu. Nicméně odmítl setkání a nahrávaný rozhovor a odkázal mě na tiskové oddělení s odůvodněním, že nejde o žádné tajemství, ale zkrátka politiku města. Když jsem uvedla, že mě zajímají role jednotlivých aktérů ve vzdělávání, vedoucí odboru reagoval slovy, že „oni [odbor školství] nic aktivně nedělají, jen se snaží podporovat školy finančně – což je politika města,“ a pak mě

odkázal na konkrétní ředitele škol.

V únoru 2016 mě pak ve městě Vega odmítla pracovnice stejného odboru a odkázala mě na onoho vedoucího, který mě už dříve odmítl. Své odmítnutí zdůvodnila tak, že „by mohla něco plácnout a nechce z toho mít problémy“.

Podobná situace proběhla i v Magionu na jaře 2016. Pracovnice školského odboru mi o spolupráci jednotlivých aktérů nechtěla nic říct a odkázala mě na nadřízenou se slovy: „Nemám k tomu co říct, nesouhlasím s tím.“ Zjevně tedy četla můj prvotní e-mail, ve kterém jsem popisovala téma svého výzkumu. V lednu 2017 jsem zkusila e-mailem oslovit ještě jednoho zaměstnance školského odboru v Magionu, který mě odmítl slovy: „...sděluji Vám, že Vám požadovaný rozhovor bohužel nemůžeme poskytnout. Informace k problematice inkluzivního vzdělávání v rámci působnosti našeho úřadu lze nalézt v materiálu ‚Místní plán inkluze v oblasti vzdělávání‘, který je umístěn na internetových stránkách města v sekci Školy a školská zařízení.“

Sběr dat – průběh rozhovorů

Na rozhovory jsem se připravovala studiem dostupných strategických dokumentů vybraných škol, NNO, měst, ministerských strategií ke vzdělávání, článků v médiích. Respondenty jsem oslovovala prostřednictvím e-mailu (nejčastěji fakultního) nebo po telefonu. Oslovení jsme upravovala dle typu aktéra, tak abych zdůraznila jeho roli ve vzdělávacím systému (vzor oslovovacího e-mailu uvádím v Přílohách). Nejvíce individualizované bylo oslovování rodičů, někdy jsem také využívala prostředníky či inzeráty.

Rozhovory byly strukturovány do hlavních čtyř tematických oblastí, tak aby korespondovaly s kategoriemi, se kterými pracuje Schmeer (2000, s. 14):

1. Cíle ve vzdělávání (žáků, vlastních dětí) – zájem respondenta,
2. Vlastní definice a názory na inkluzi a případně diskriminaci, spojené s implementací novely školského zákona (znalost politiky, pozice),
3. Vztahy s ostatními aktéry – jak vidí respondent svou roli a roli ostatních aktérů, co by jim vzkázal (spolupráce, aliance),
4. Míra empowermentu – jak se daří cíle naplňovat (zdroje, moc, leadership).

Konkrétní otázky, které k informacím v těchto čtyř oblastech směřují, jsou součástí scénáře rozhovoru, který uvádím v Přílohách. V rozhovorech jsem nekladla otázky vždy přesně stejně formulované a ve stejném pořadí, šlo mi spíše o to pokrýt všechny tyto tematické oblasti.

Rozhovory trvaly 45–200 minut, nejčastěji 60 minut. Pokud s tím respondent souhlasil, rozhovor jsem nahrála na diktafon a po jeho skončení jsem nahrála vlastní reflexi rozhovoru. Své reflexe jsem dále zpracovávala do terénního deníku, který jsem vedla průběžně během celého výzkumu. Dva respondenti si nepřáli, abych rozhovor nahrávala, proto jsem si dělala písemné poznámky a po skončení rozhovoru jsem si nahrála svoje dojmy a všechny detaily, které mi utkvěly.

Místa, kde rozhovory probíhaly, se velmi lišila – od kanceláří respondentů, přes kavárny a restaurace, až po domácnosti. Až na tři případy jsem vedla rozhovor vždy jen s jedním respondentem. Výjimkou byly dva rozhovory – jednou s pracovníky NNO v Magionu, kde jsem mluvila se dvěma zaměstnanci najednou, a podruhé rozhovor s rodiči, kde byla přítomná širší rodina.

Transkripce

Rozhovory jsem nejprve přepisovala bez interpunkčních znamének, neboť mě zajímalo více sdělení než jeho forma. Cílem mého výzkumu není lingvistická analýza, proto jsem do textu nezaznamenávala ani pomlky v promluvě, nedokončené věty či výplňová slova. U vybraných citací, které jsem se rozhodla přímo začlenit do textu, jsem interpunkci doplnila a v některých případech mírně upravila slovosled ve prospěch lepší srozumitelnosti psané formy.

Pokud byla určitá pasáž v nahrávce ze strany respondenta hodně emocionálně zbarvená (změny intonace, zvyšování hlasu, přehrávání) nebo jsem si pamatovala, že se jednalo o emocionálně vypjatý moment, tuto informaci jsem v textu transkripce uvedla do poznámky, což mi pomohlo indikovat důležitá místa v rozhovoru. Stejně jsem postupovala v případě, že respondent v rozhovoru dlouho váhal nad nějakou odpovědí nebo výpovědi měnil. Když se respondent rozčílil, většinou to znamenalo, že je to pro něj důležité téma nebo informace. Do přepisu jsem také zaznamenala, pokud se respondent smál, opustil místnost nebo delší dobu mlčel. Jak upozorňují Rubin a Rubin (2012), změna v hlase respondenta může indikovat například distancování se od tématu či události, odmítnutí zodpovědnosti nebo přesouvání viny na druhé. Proto jsem při analýze nahrávek některé pasáže poslouchala opakovaně, spíše než abych vše zaznamenala do přepisu.

Když jsem později při přípravě dílčích článků nebo tohoto textu disertace chtěla uvádět konkrétní citace respondentů, vybrané pasáže původních nahrávek jsem si poslechla znovu, abych ověřila, že je citace v kontextu a formulaci přesná, a že i s časovým odstupem danou pasáž interpretuji stejně.

Anonymizace a autorizace dat

Někteří respondenti při rozhovorech vyjádřili prosbu, abych ve výzkumu anonymizovala i jejich místo působení (město), což jsem dělala hned při přepisu. Nejedná se o města ani specificky velká nebo malá, ale při popisu situace by mohlo dojít k identifikaci jejich jmen a konkrétních škol. Proto jsem při finalizaci tohoto textu dbala na to, aby informace o městech zůstaly co nejobecnější. Zároveň jsem v popisu respondentů náhodně změnila i pohlaví, aby nebylo možné identifikovat školu podle toho, zda ji vede ředitel, nebo ředitelka.

Po ukončení analýzy a obhájení disertační práce uložím sesbíraná data mimo vlastní počítač a tak, aby nebyla dohledatelné online.

Co se týče autorizace citací, vzhledem k vysoké míře anonymizace jsem nedávala respondentům všechny přímé citace ke kontrole.

Jak upozorňují Brinkman a Kvale (2009, s. 202–214), ukázat respondentovi přesný přepis rozhovoru může být citlivé a stojí za zvážení, jestli a jak před publikováním jazykově upravovat přímé citace, aby tyto nepřispívaly k další stigmatizaci skupin, jejichž zástupci jsou citováni. Posílala jsem proto k autorizaci vždy nejen hrubý přepis, ale také upravenou a čtivější verzi, aby respondenti viděli, že jsem v přepisu jejich výpověď nezkreslila, ale zároveň ji ve vybraných citacích upravuji do čtivé formy tak, aby se tím neměnil význam. Pokud jsem citace používala v článku, který měl vyjít v angličtině, posílala jsem k autorizaci i jejich překlad.

Žádné své respondenty jsem nechtěla diskreditovat kvůli tomu, že se svým vyjadřováním (například používáním vulgarismů) hodně odchyľují od běžné mluvy, nebo pokud je jejich volba slov z hlediska pozice, kterou zastávají, stigmatizující (např. jak učitelé mluví o dětech). Taková vyjádření jsem proto také jazykově upravila, samozřejmě tak, aby se nezměnil smysl a výraz použité citace.

Reflexe vedení a průběhu rozhovorů

Při práci s analýzou aktérů je třeba zohlednit, zda analýzu provádí jedinec nebo tým. V případě výzkumníka – jednotlivce je potřeba promyslet strategii kontroly, nebo externí supervize, aby se tak předešlo zkreslení dat (Varvarovszky, Brugha, 2000, s. 5). Důležitým krokem analýzy je také revize vlivů na výzkum, aby se co nejvíce předešlo zkreslení výsledků. Je třeba také zohlednit, jak může sám výzkumník ovlivnit vývoj sledované politiky, pokud k respondentům přichází z pozice aktéra (nebo se jím postupně čím dál více stává). Ke zkoumanému fenoménu totiž přináší vlastní hodnoty a aktivně působí v celém procesu. To

hraje roli především v případě, že je cílem analýzy indikovat a ovlivnit další vývoj politiky. Pak je potřeba najít rovnováhu mezi rolí výzkumníka a agenta změny (Varvarovszky, Brugha, 2000, s. 8).

Toto je tedy místo pro reflexi mé vlastní pozice. Tématu inkluze, diskriminace a předsudků se věnuji profesně zhruba od roku 2010 a sice v kontextu vzdělávání dospělých a pedagogů v oblasti práce s předsudky (kterou chápu jako předpoklad inkluzivního vzdělávání). Pracuji také v nestátní neziskové organizaci Člověk v tísni.

S blížící se změnou školského zákona jsem stále intenzivněji chtěla zjistit, zda procesy, do kterých jsem profesně zapojena, vedou k deklarovaným cílům – tedy k rovnoprávnému zapojení všech lidí do kvalitního vzdělávání. Po celou dobu výzkumu jsem pracovala ve společnosti Člověk v tísni, která v oblasti inkluzivního vzdělávání také působí (byla například hlavním partnerem při přípravě podpůrných opatření pro MŠMT v projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR). Díky tomu jsem měla stále přísun aktuálních informací o vývoji této politiky, má pracovní náplň se však zmíněného projektu netýkala. Jsem také členkou České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), ovšem velmi pasivní – mé zapojení končí u toho, že od ČOSIV dostávám pravidelný newsletter.

Sama tedy v tématu působím jako aktér („stakeholder“), nicméně informace, které jsem během výzkumu získala od respondentů, jsem ve svém zaměstnání nijak nevyužila, nebo výjimečně až tehdy, když se stejná informace objevila v médiích (online), nebo s ní pracovali i další kolegové. V takovém případě jsem ovšem s informacemi pracovala anonymizovaně a bez vazby na svůj výzkum. Svou pozici jsem také opakovaně konzultovala se svou školitelkou. Mého zaměstnavatele někteří respondenti znali, někdy jsem jim tuto informaci sdělila v průběhu nebo ke konci rozhovoru, jindy jsem to nezmiňovala vůbec, pokud mi to z v rámci rozhovoru přišlo irelevantní nebo kontraproduktivní.

Za účelem reflexe, zaznamenání postupu a prevence možného zkreslení dat jsem si v průběhu celého výzkumu vedla terénní deník a svou práci jsem pravidelně konzultovala se svou školitelkou. Do deníku jsem zapisovala, jak konkrétně jsem jednotlivé respondenty oslovila (již způsob oslovení může rozhovor do značné míry ovlivnit, podle toho, jaké téma je zdůrazněno) a jak každý rozhovor probíhal (jakým tématům jsem se kde vyhnula, nebo naopak v otázkách hodně rozvíjela). Terénní deník tedy obsahuje mé vlastní hodnocení a zápisy o průběhu výzkumu (jednotlivé kroky, které jsem podnikla), ale také odkazy na zajímavé teorie a dokumenty, které mě oslovily.

Jak upozorňují Kvale a Brinkmann (2009), subjektivní vedení rozhovorů ze strany výzkumníka, stejně jako subjektivní výpovědi respondentů přináší otázku, nakolik jsou

výstupy takového výzkumu validní, přenositelné a zda je možné na jejich základě generalizovat (Kvale a Brinkmann, 2009, s. 241). Proto jsem v průběhu svého výzkumu prováděla intenzivní reflexi toho, jak podle mého názoru rozhovory proběhly a v jakých oblastech hrozí z mé strany nějaká jednostrannost nebo předpojatost.

Dalším tématem k reflexi je to, do jaké míry zvolený scénář rozhovoru umožňuje respondentům skutečně říci, co je napadá. Při rozhovorech jsem se snažila témata výzkumu (inkluzivní vzdělávání a politika novely) předesíť a zjistit názor respondenta na ně. Zároveň jsem do výzkumu vstupovala s jasným postojem, že inkluzivní vzdělávání je žádoucí, stejně jako zamezení diskriminaci. V tomto ohledu tedy mohl nastat rozdíl mezi tím, jaká témata jsem například akcentovala ve školách a jaká v NNO. Díky struktuře rozhovoru (tedy nejdřív zjistit, jaké jsou cíle, zájem a motivace respondentů pro jejich práci nebo úlohu), se mi však dařilo na respondenty vhodně reagovat a zároveň se mi dostalo zjištění, že motivace a cíle ve vzdělávání jsou pro konkrétní pozice hodně různé, k čemuž jsem posléze přihlížela při analýze sebraných dat a rozšířila jsem kvůli tomu své interpretace.

Na závěr je nutné dodat, že rozhovory nebyly čistě narativní v tom smyslu, že by respondenti zmiňovali jen své vlastní koncepty, ale že jsem je částečně nabízela i já. Bylo totiž mnohdy obtížné zjistit, do jaké míry jsou respondenti silní a schopni prosadit své cíle. Většinou jsem se ptala, jak se jim daří jejich cíle naplňovat a co by k tomu potřebovali. U několika respondentů jsem konkrétně zmínila i to, že zkoumám koncept empowermentu. Jejich odpovědi se však poté většinou nevyomykaly tomu, jak na stejnou otázku (tedy jak se jim daří naplňovat své cíle) odpovídali ostatní, se kterými jsem o konceptu empowermentu nehovořila.

Výsledky analýzy

Analýzu dat provádím na základě kódování dle typů (Rubin a Rubin, 2012, s. 206). Pro kódování využívám program pro kvalitativní analýzu dat Atlas.ti. Kódy jsem zvolila podle průběhu rozhovoru a konkrétních položených otázek – objevují se stejné tematické skupiny jako ve struktuře rozhovorů. Hlavní kategorie kódů byly dány již strukturou rozhovorů a vycházejí z analýzy aktérů (Schmeer, 2010, s. 14):

1. Cíle ve vzdělávání (žáků, vlastních dětí) – zájem;
 - cíle, vypovídá o jednotlivých aktérech
2. Vlastní definice a názory na inkluzi a případně diskriminaci, spojené s implementací novely školského zákona (znalost politiky, pozice);
 - diskriminace, segregace, vypovídá o Romech
 - inkluzivní vzdělávání (co pro ně znamená a neznamená); limity
3. Vztahy s ostatními aktéry – jak vidí respondenti svou roli a roli ostatních aktérů, a co by jim vzkázali (spolupráce, aliance);
 - jak mluví jednotliví aktéři o školách, o učitelích, o NNO, o OSPOD, o zřizovateli, o MŠMT, o rodičích
 - kódem byla i vlastní definice aktéra (např. učitelé o sobě)
4. Moc, zdroje a empowerment.

Těmto kategoriím jsem postupně přiřadila další kódy ve volném kódování, které rozepisují u každého shrnutí analyzovaných dat.

Pro interpretaci a hledání faktorů empowermentu jsem se pak věnovala vzájemným vztahům mezi aktéry. Významnou korelací je například definování cílů a empowerment. Další faktory pak vyplynuly z kategorií, které vznikly na základě otevřeného kódování.

Celkem jsem v analýze vygenerovala 190 kódů. Některé z nich jsem pak podle významu a návaznosti na roli aktérů v rozhodovacích procesech vybrala jako důležité. Tyto jsem se pak snažila přiřadit k velkým uvedeným nadřazeným skupinám.

Příklad:

Jako vyjádření spadající pod kategorii Vztahy s ostatními aktéry jsem označila tyto: „nás učitelů se nikdo na nic neptá“, „pověst škol“, „důvěra“, „nikdo nás nerespektuje“, „respekt“.

Objevily se kódy, které tuto strukturu protínaly a byly vázány na silné dojmy a emoce – především kódy „respekt“, „orientace na výkon“, „strach“, „důvěra“.

Při kódování jsem poslouchala některé pasáže nahraných rozhovorů opakovaně, abych si byla jistá, že je interpretuji ve správném kontextu i vzhledem k atmosféře rozhovoru. V pasážích,

kde respondenti projevovali největší energii, vztek, radost nebo odhodlání, jsem byla nejpozornější.

Důležitým krokem analýzy bylo také hledání korelací mezi kódy a skupinami respondentů. Díky programu Atlas.ti se mi podařilo dobře filtrovat odpovědi a kódy a přiřazovat je skupinám aktérů podle jejich funkce nebo organizace. Vytvořila jsem tak tyto skupiny „primárních dokumentů“: Agentura pro sociální začleňování; experti; pracovníci ve škole – vedení školy a učitelé; pracovníci v NNO; Romové; rodiče; psychologové, zřizovatel; OSPOD.

Následující výsledky analýzy člením v rámci jednotlivých témat vždy podle typu aktérů.

Cíle a agenda aktérů

Cíle, hodnoty a implicitní předpoklady jsou stěžejní motivací pro činnost jednotlivce a zároveň také stavebním kamenem kultury organizací. Cíle se projevují v jejich praxi a strategiích. Za nimi se skrývají hlubší vrstvy předporozumění, o kterých zde bude ještě řeč. Proto jsem v rozhovorech kladla důraz na otázky směřující k cílům jednotlivců (i v rámci organizace) a k zjišťování toho, jak a nakolik se aktérům daří své cíle naplňovat. Z informací o tom, zda se respondentům daří plnit jejich cíle a proč ano/ne je možné identifikovat faktory empowermentu. Níže postupně představuji, jak své cíle definují jednotliví aktéři a teprve poté, co je definována agenda, posuzuji u každého aktéra míru empowermentu, protože ten se vztahuje ke konkrétním cílům i k diskriminaci. V analýze této kategorie se jednalo také o zájem, jak jej popisuje (Schmeer, 2010, s. 14): Při dotazování na zájem jde o to zjistit, jaký je aktérův zájem na dané politice, nebo jaké výhody či nevýhody z její implementace plynou jemu nebo jeho organizaci. Určit zájmy, které jsou danému aktérovi svěřeny, pomáhá porozumět jeho pozici a oslovit jeho případné pochyby vzhledem k inkluzi a diskriminaci.

Při analýze jsem hledala „Cíle vzhledem k oblasti vzdělávání“ (kód měl stejnojmenný název):

- Cíle jednotlivých aktérů – čeho chtějí dosáhnout (ve své organizaci a díky své organizaci), co se má stát ve prospěch vzdělávání žáků/klientů;
- Co aktéři popisují jako důležité a smysluplné ve své práci nebo ve vztahu ke vzdělávání dětí;
- Co aktéři chtějí, co je jejich zájmem.

Následující schéma znázorňuje deklarované cíle ve vzdělávání u různých aktérů. Schéma ukazuje četnost odpovědí u jednotlivých respondentů. Velikost polí se odvíjí od toho, kolikrát

se daný cíl opakoval (v závorce je uvedeno, kolik respondentů ho zmínilo). Jedná se o absolutní čísla (např. obě dva pracovníce OSPOD se odkazovaly na zákon, proto jejich výsek zabírá dvě pole).

Ve schématu se neobjevuje zájem formulovaný jako „potřeba jednotného náboje školního sboru a péče o učitele“ (P24, P4), protože byl specifický jen pro školy.



Pro zjednodušené zobrazení jsem vybrala obecnější kategorie, které zahrnují více obsahů a interpretací. Například „spokojenost klienta“ zahrnuje v jednotlivých interpretacích tyto různé hodnoty: „respekt“, „bezpečí“, „pocit sounáležitosti“, „spolupráce s rodinou“ a „vytváření podpůrného prostředí“. Podobné hodnoty se pak nalézají u rodičů v sekci „sociální soudržnost“ a „respekt“; u škol v sekci „sociální dovednosti a hodnoty“ a u NNO v sekci „spokojenost klienta“.

V kódu „akademické dovednosti a znalosti“ jsou zahrnuty především „schopnost a znalosti, které umožní další studium na vyšších stupních“, „logika“, „umět se učit“, „orientace v předmětech“, „kritické myšlení“. Podobně by to mohlo být i u škol v sekci „příprava na další vzdělání“ a u NNO „učební úspěch“.

Tyto nejsilnější segmenty, znázorněné ve schématu, zároveň ilustrují silnou dichotomii, přítomnou ve vzdělávání obecně – orientace na znalosti a dovednosti versus orientace na sociální vazby a měkké dovednosti. Podle toho, co je zrovna v určitém kontextu považováno

za prioritní, se také buď podporuje především inkluzivní vzdělávání, nebo tzv. „výkonnost“ škol (nikde přitom není specifikováno, co to znamená).

Zmíněné cíle mají společné to, že akcentují rozvoj dětí. Dá se z nich ale také vyčíst, jaká jsou očekávání od dětí obecně a jaká od dětí se sociálním znevýhodněním. Jestliže většina aktérů prohlašuje za svůj cíl „rozvoj kompetencí dětí a jejich připravenost pro život ve společnosti“ – nehledě na již zmíněná očekávání toho, co by děti mohly dosáhnout – mají vlastně všichni aktéři velmi podobné cíle, ovšem s různými akcenty.

Učitelé a vedení škol

Nejčastěji zmiňovaným cílem ze strany pracovníků škol bylo připravit děti na život a další vzdělávání, dosáhnout toho, aby děti pokračovaly v dalším vzdělávání a získávání kvalifikace, podporovat je v soběstačnosti. Často zmiňovaná byla také mezilidská komunikace a atmosféra, která podporuje rozvoj osobnosti. Někteří pedagogové také zdůrazňovali výchovu a schopnost „učit se učit“.

Na cílech se také odráží rozdílná očekávání pedagogů od dětí s LMP nebo SVP (vyučení) a od těch ostatních (další studium na střední nebo vysoké škole). U rozhovorů s pracovníky běžných ZŠ se vyučení jako „cílová stanice“ objevilo jen v hovorů o dětech se sociálním znevýhodněním, z prostředí „vzdáleného od vzdělání“¹⁶.

Cílem škol, fungujících blízko sociálně vyloučených lokalit, je navíc poskytnout žákům zázemí, zajistit jim kulturní vzdělání a zážitky typu návštěvy ZOO, nebo divadla, a částečně přejímat výchovné funkce – od hygieny a sebeobsluhy (někdy dokonce suplují roli rodiny), dále pak rozvíjet soběstačnost.

Pracovníci běžných ZŠ častěji jako kýžený cíl zdůrazňovali dobré vztahy ve škole, vztahy žák–rodič–učitel, spokojenost, spolupráci, respekt. Kladen byl důraz také na mezilidskou komunikaci, prezentační dovednosti a další měkké dovednosti. Profílaci k mezilidské komunikaci, stejně jako rozvoj respektu a morálních hodnot intenzivně zmiňovala také jedna představitelka praktické školy. Spokojenost a budování vztahů s ostatními jako cíl mezi pracovníky praktických škol zazníval méně často. Je tedy otázkou, jestli jsou mezilidské vztahy v praktických školách přirozenou součástí kultury, která nestojí za zmínku, nebo zaměření na vztahy skutečně absentuje, případně zda existují jiné překážky, které to

¹⁶ Zde se odkazuji na termín z německé odborné literatury „bildungsfern“, který přeneseně znamená „vzdálený od vzdělávání“. Jsou jím popisovány skupiny lidí, které žijí v prostředí, kde není zastoupeno vyšší dosažené vzdělání, význam a hodnota vzdělání ve velké míře absentuje a tito lidé mají tak ke vzdělání ztížený přístup.

neumožňují. U praktických škol je také silné zaměření na individuální péči, které může zastínit důraz na interakci.

Tam, kde respondenti na úrovni vedení škol zdůrazňovali důležitost rozvoje vztahů a komunikace, stejné stanovisko často zastávali i učitelé dané školy. To ukazuje, že minimálně ve dvou běžných školách je silná orientace na lidi a vztahy součástí jejich kultury.

U zkoumaných škol tedy lze spatřovat vidět rozdílné cíle, všichni se ale drží v rámci RVP a ŠVP. Jen u jedné školy z výpovědí i dokumentů vyplývá silná kultura organizace zaměřená na vztahy.

Celkově byla však jak v rozhovorech, tak ve zkoumaných dokumentech formulace cílů a hodnot spíše vágní, což zároveň dává prostor pro interpretaci.

Velký rozdíl byl například v tom, jak respondenti popisovali „slušné lidi“ a „naše hodnoty“, což jsou často označení, která se zdají být samozřejmá, ale každý je interpretuje jinak. Jeden ředitel školy ve městě Magion uvedl: *„Náš cíl je prostě vychovat společně s rodiči z těch dětí slušné lidi, kteří budou vědět, že i neúspěch je zdravý, že za úspěchem je prostě jejich tvrdá práce, zodpovědnost, píle. Ale i to, že musí respektovat druhé a nějakým způsobem s nimi vycházet.“* (P15) Ředitel jedné praktické školy ve městě Vega pak popisoval: *„Já si myslím, že naše (hodnota) je třeba jít do práce nebo mít uklizeno před domem. Nebo že po sobě uklízím, když máme společnou chodbu, respektuji sousedy, ve dvě ráno jim tam nebudu vyřvávat.“* Ředitel tak vymezoval „naše hodnoty“ vůči rodinám žáků jeho školy.

Nikdo z respondentů pak při pojmenovávání cílů nezmínil, že by vzdělání mělo zajišťovat vyrovnávání šancí nebo mělo být prevencí diskriminace. V tomto smyslu však zdůrazňovali význam individualizace, která tímto směrem jde. Cíle a zaměření pedagogů a škol se pak objevovaly, když respondenti mluvili o vlastní definici role učitelů a škol obecně.

Pracovníci praktické školy z Vegy upozorňovali, že z hlediska role a fungování školy, je třeba vždy brát v potaz konkrétní zaměření školy (matematická, jazykový, speciální) a také podmínky, ve kterých působí a jací žáci do ní dochází. Proto lze jen těžko hledat společný popis toho, jak má škola fungovat a jakou roli má. Svůj limit jednoznačně definují tak, že nemohou spolupracovat s rodiči a zde pak nastupuje spolupráce s OSPOD. Ve městě podle nich fungují „ambiciózní školy“, které se snaží vyvarovat toho přijímat romské děti a nemají zkušenosti s inkluzí. V tomto ohledu hraje roli sociální prostředí dětí a jejich rodin. *„Když budu něco objednávat pro školu, tak samozřejmě se snažím o co nejnižší cenu, nějakou slevu, pokud možno zadarmo. Vím, že třeba rodiče by nezaplatili školu přírodě, tak to prostě řešíme jinou formou. A zase jsou školy, kde by si nedokázali představit, že by třída na školu v přírodě*

prostě nevyjela. A to dítě, které tam zůstává, tak pro něj to je (...) Tak by rádo odjelo, ale musí do jiné třídy. Jo, takže škola má svá specifika.“ (P2)

V oblasti zajištění výchovy, individuálního přístupu a kulturního vzdělání se tato škola velmi profiluje, naopak (po zkušenostech pedagogů s cílovou skupinou – žáky se sociálním znevýhodněním, často Romy) zde pedagogové nemají ambice vyšší než takové, že bude úspěchem, když některé děti jejich školu dokončí a půjdou na výuční obor. V tomto ohledu potvrzují trend, že kde nejsou ambice a podpora rodičů, není velká šance na sociální postup.

Na jiné základní škole ve Veze pak zaznělo, že rolí školy je naplňovat potřebu loajality a profesionality mezi učiteli, a vyslyšet touhu po profesním semknutí učitelů, aby učitelé nemuseli jen podléhat nárokům zvenčí a „řešit problémy společnosti“ (P3). *„Cokoliv se v té společnosti stane, tak chvíli (dva dny) se někdo zamýšlí a třetí den se řekne: ‚Víte, kdo to dá dohromady? Ve škole je to naučej...‘ Takže poslední aféra – to nešťastné ubodání chlapce... Kdo zvýší bezpečnost? Školy. CO myslíte, že děláme? Běháme dolů, odemykáme. Instalovali jsme kamerový systém, z uklízeče jsem udělal ještě částečně vrátného, tak aby do školy nikdo neproniknul. Co se stane, když je nějaké dítě přepadené? Školy to zajistí... Těhotné v 9. třídě? Školy to zajistí... Někoho srazilo auto? Školy zajistí dopravní výchovu. Neumí první pomoc? Školy je to naučí. Neumí se chovat u stolu? Školy je to naučí. Nemají základy zdravých stravovacích návyků? Kdo jiný než školy... Bože, máme tlusté děti, oni se nám nehýbou – kdo to udělá? Školy to udělají. A to mě štve. A my jsme přesně takoví, jak jsem se zmínil, že se všechny profese semknou, nás by nikdy nenapadlo říct: ‚A víte co? My to dělat už nebudeme.‘ To není součástí toho, abychom vzdělávali v dějepise, zeměpise, matematice – tam, kde po nás chcete výsledky. Když bych to shrnul jednou větou: prostě ať už po nás víc nechťejí, učitelé dělají, co můžou, a narvat všechno tohle vzdělání a výchovu dětí nad ten běžný rámeček, do RVP, do osnov, najít tam pro to prostor a čas, není ni jednoduchého. Ale věřte, my už se stáváme odborníky kde v čem. A cokoliv se objeví jako problém, tak to školy zařídí, a to mi vadí. Peníze nám na to nedají.“ (P3)*

Otázka, do jaké míry si školy mohou autonomně stanovovat cíle, nebo jen reagovat na společenskou a politickou poptávku, je velmi důležitá z hlediska definování cílů a porovnávání jejich naplňování. Dva respondenti (P10, P3) zmínili, že učitelé sami také často nejsou schopni se semknout a protestovat se společným cílem. V toto ohledu respondenti zdůrazňovali, že škola svým programem často musí vycházet vstříc požadavkům MŠMT, které tendenčně připravuje vyhlášky týkající se například zdravé výživy, pohybu a bezpečnosti, podle toho, co se zrovna ve společnosti odehrává. Jak upozornil jeden

respondent (P15), souvisí to také s tím, do jaké míry mají učitelé jasně srovnané své vlastní hodnoty a jsou v tomto ohledu schopni dětem sloužit jako vzory.

Školy jsou často poměřovány jen podle znalostí svých žáků, nikoliv podle vlastního vynaloženého úsilí (o kompetencích v rámci RVP nemluvě): *„Jestliže prostě dítě na to nemá, tak díky inkluzi a díky podpoře, které se mu na té škole dostává, je schopno se alespoň vyučit. Nebo získat učební obor s maturitou. Ale pak se nemůžeme ocitnout někde na dolní polovině stránky jako neúspěšná škola. (...) Já jsem 11 let působila na jazykové škole, kam samozřejmě chodily výběrové děti a my jsme byli vždycky první, ale ten učitelský sbor byl stejný jako tady. A tady oni vyvinou dvakrát takové úsilí, a přesto těch výsledků u těch dětí ne všichni dosáhnou.“* (P3)

Podle jedné z učitelek škola a učitelé mohou o obsahu učiva vyjednávat spíše s rodiči, než se snažit komunikovat s MŠMT. Vliv školy na zřizovatele a MŠMT je podle ní malý.

Téměř žádný z pedagogů ze zkoumaných měst nepoužil při definování cílů pojem „kompetence“. Naopak několikrát od respondentů zazněla nespokojenost se zavedením RVP, které pojem zavedly. Kompetence zmínil jediný respondent z pedagogického prostředí, a to v souvislosti s jejich kritikou, když je označil za „nicneříkající“.

NNO

Na rozdíl od škol zkoumané NNO uvádějí jasně definované cíle na svém webu. V zaměření své činnosti se vesměs shodují na „podpoře dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pro úspěšné vzdělávání“, i když zde je rozdíl v tom, jaké vlastnosti svým klientům připisují.

Cíli NNO, tak jak je formulovali respondenti, je podporovat děti v předškolní a školní přípravě, aby měly dobré známky, dále studovaly a staly se v budoucnu vzory ve svém okolí. NNO převážně chtějí nabídnout dětem nové možnosti a aspoň na čas je „vyjmout z nemotivujícího prostředí“ a obecně u nich posilovat hodnotu vzdělání a připravit je na předškolní a školní docházku.

Ve městě Vega, kde existuje několik segregovaných škol, měli pracovníci NNO také za cíl zařadit děti ze sociálně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu, aby neselhávaly v prospěchu a nekončily ve speciálních (dříve praktických) školách. V tomto smyslu se naopak pracovníci NNO z Magionu nevyjadřovali. Jedna z pracovnic NNO v Magionu naopak praktické školy shledává jako dobrou a bezpečnou alternativu pro své klienty. Případ této pracovnice NNO je z hlediska zkoumání kultury organizací klíčový, a ještě ho blíže rozeberu.

Z hlediska cílů hraje důležitou roli i to, jak se cítí klienti. Respondenti zmiňovali například: „*Aby [děti] zažily zájem o sebe, úspěch, což je často v zařízeních NNO poprvé.*“ Nebo: „*Aby byly šťastné.*“ Případně: „*Aby zažily radost, tu opravdickou, že se jim něco podaří, že je někdo přijme, že je má někdo rád, že o ně někdo stojí, o takové, jaké jsou.*“ Respekt, přijetí, vztah, to jsou hodnoty, na kterých se shodli nezávisle všichni respondenti, a vidí jako svůj cíl přispívat k jejich rozvoji. Jednoznačně převažuje cíl umožnit dětem zažít úspěch, radost, a zájem o to, co dělají, a také jim umožnit chodit do běžných škol. Tento cíl pak měl v rozhovorech větší důležitost než znalosti, které děti získávají, což nelze tvrdit o zkoumaných školách. O cílech z pohledu znalostního a dovednostního hovořili pracovníci NNO spíše okrajově a pokud, tak jen jako o kompenzaci znalostí, které často v sociálně znevýhodněném prostředí děti nezískají v rodině (např. znalosti barev). Spíše se naopak jednalo o celkovou podporu rozvoje osobnosti, sebevědomí, domácího prostředí. Tento vzorek respondentů tedy spíše inklinuje k tomu, že je důležité prostředí, přístup a osobní prožitky. Rozdílů u NNO jsou v tom, do jaké míry aktivně prosazují politiku inkluzivního vzdělávání, do jaké míry reflektují diskriminující struktury i na úrovni města a usilují o spolupráci se zřizovateli škol, nebo spíše nabízí služby, které tento trend beztak podporují.

Lze tedy říci, že prioritou pracovníků NNO v této oblasti je děti motivovat, povzbudit a částečně podporovat rodiny, aby zvládaly samy předškolní přípravu svých dětí. Zástupci NNO se shodují na tom, že je důležité do vzdělávání předškolních dětí zapojit i rodiny, vysvětlovat jim význam vzdělání a pokud možno jim ukazovat, jak se s dětmi doma připravovat (od základních věcí jako je hygiena, procvičování barev apod.) nebo je informovat o specifických a důsledcích různých vzdělávacích cest (např. rozdíl mezi běžnou a praktickou školou, práva a povinnosti rodičů, styk s pedagogicko-psychologickou poradnou). Respondenti však měli rozdílný názor na to, kdo by měl tuto práci s rodinami dělat – pracovníci sociálně-aktivizačních služeb, kteří dochází do domácností, to vidí do značné míry jako svou roli, jiné NNO to vidí jako svou roli částečně nebo také jako deficit OSPOD.

Z rozhovorů vyplynulo, že čím méně je daná služba institucionalizovaná (např. skupina dětí v klubu), tím více umožňuje práci s rodinami. Nejvíce se tedy daří ji dělat v rámci sociálních aktivizačních služeb s doučováním dětí v rodinách, nejméně v předškolních klubech nebo přípravných třídách. Není to tak, že by posledně jmenované služby v této oblasti neposkytovaly žádnou podporu, ale jejich zástupci by rádi viděli větší zapojení pracovníků OSPOD, kteří by individuální přístup ke klientům doplňovali.

U jednotlivých pracovníků NNO jsou též znát rozdílná očekávání vůči dětem/klientům, což nejspíš souvisí i s uvědoměním si nebezpečí sociálního vyloučení a diskriminace ve Veze

a Magionu. Zatímco jedna pracovnice z Vegy explicitně zmiňuje, že jejím cílem je, aby děti mohly vystudovat vysokou školu a staly se součástí společenské elity, jiné pracovnice v Magionu podobně jako učitelky považují za úspěch, pokud se děti vyučí a v tomto smyslu nehraje roli, zda chodí do běžné nebo praktické ZŠ.

V tomto ohledu tedy NNO plní různé funkce – některé spíše servisní, jiné více advokační nebo strážce hodnot. Je otázkou, do jaké míry se v této oblasti daří komunikovat zájmy cílové skupiny, nebo do jaké míry je v sociálních službách cílová skupina předmětem naplňování představy NNO o kvalitním vzdělání.

Stejně jako je součástí práce v NNO jistá volnost, je to také nejistota další práce a nejistota financování. Limitem role NNO je často vyčerpání, které je zapříčiněno tlakem na shánění financí a realizace projektů, které se pak odráží i na redefinování cílů organizací a obtížném poměřování jejich naplňování.

Při definování cílů NNO také hraje roli, jestli jsou konkrétní organizace zároveň registrované jako sociální služby a tím pádem závisí definování zakázky a cíl spolupráce více na klientovi, než na organizaci. To, do jaké míry se sám klient podílí na definování zakázky, určuje specifický mocenský vztah mezi klientem NNO a liší se od vztahu mezi školou a žákem. Je pak také otázkou, do jaké míry jde ze strany NNO o servis, službu klientovi nebo „pomoc“ v prosazení jeho agendy. V tomto smyslu je často práce NNO limitována i finančně konkrétními projekty, které mají své specifické cíle.

OSPOD

Pracovnice OSPOD byly ve formulování cílů své práce velmi stručné, obě respondentky odkázali na to, že se řídí Úmluvou o právech dítěte a zákonnou úpravou s jasným vymezením svých kompetencí (Zákon č. 359/1999 Sb.). V tomto ohledu jsou naprosto v souladu s oficiální definicí cílů své organizace. Nad rámec této jasné definice dané zákonem dodávaly, že jejich cílem je: mít čas na klienta, zajišťovat spolupráci s dalšími aktéry ve prospěch zájmů dítěte, vrátit děti do rodiny, zrušit dohled OSPOD nad rodinami a zajistit styk dítěte s rodinou. V oblasti vzdělávání si pracovnice žádné cíle nedefinovaly.

Při upřesňování vlastní role jedna z pracovnic zvedla, že ač má OSPOD represivní kompetence, ona sama vnímá OSPOD jako podpůrnou organizaci, která používá represivní prostředky až v nejkrajnějším případě. Důležitá je proto podle ní spolupráce a součinnost s dalšími aktéry.

Rodiče

U rodičů lze cíle rozdělit na dvě základní tendence. V té první jsou cílem akademické dovednosti a znalosti v základních předmětech, které podpoří další studium, dále pak kompetence jako je kritické myšlení, či dovednosti typu samostatnost, sebereflexe a sebekritika. Druhá část respondentů z řad rodičů formuluje cíle vzdělávání spíše z hlediska sociální soudržnosti a zajištění respektu vůči dětem. Prostředky k rozvíjení sociální soudržnosti (spolupráce ve třídě, ochota vstřícnost ostatním, empatie) jsou však kompetence, které podporují všichni dotazovaní rodiče. Jedna romská matka navíc velmi zdůrazňuje potřebu respektu a ochrany před vyčleňováním, vzhledem ke zkušenostem své rodiny s předsudky a diskriminací. Nelze tedy říct, že by rodiče byli rozděleni na tábory, které se zaměřují buď na znalosti, nebo na přístup k dětem, ale data ukazují u jednotlivých pólů zřetelný akcent.

Ostatní

Nad rámec čtyř hlavních skupin respondentů (NNO, školy, rodiče, OSPOD) jsem vedla rozhovory s dalšími typy aktérů, které se však nepodařilo získat pro výzkum z obou měst, tato část tedy představuje omezený výsek zkoumaného vzorku.

Dotazovaná pracovnice PPP z Vegy jako svůj cíl označila podporu dětí pomocí diagnostiky a své interpretace potřeb dětí se SVP tak, aby rodiče i pedagogové porozuměli, jak tyto děti „fungují“ a jak je s nimi potřeba při vzdělávání pracovat. *„Pomůžu [dětem] najít cestu, jak se vzdělávat, aby to přineslo co nejméně bolesti.“* Zmínila také, že nápor klientů na PPP je nezměrný: *„Pomocť chce každý, a ne každému jde pomoci.“* Pro konkrétní práci PPP to znamená odhalit hendikep dítěte: *„Co nejpřesněji to pojmenovat tak, aby tomu rozuměl rodič. A pokud možno i trochu učitel. A na základě toho aby oni dokázali tomu dítěti prostě pomoci.“* (P27)

Dalším respondentem byl pracovník ASZ v Magionu, který uvedl, že ASZ se zaměřuje především na koordinaci všech aktérů v oblasti (školy, město, OSPOD, NNO) a podporuje jejich vzájemnou komunikaci, protože: *„Jsou to jakoby oddělené světy.“* Cílem ASZ pro oblast vzdělávání je podle něj to, aby děti chodily do běžné ZŠ, aby nepřecházely jinam. V tomto ohledu ASZ podporuje inkluzi. *„My se snažíme přesvědčovat všechny aktéry v oblasti vzdělávání, že vlastně je to pro dobro nás všech, když tyhle děti budou chodit do běžných základních škol. Pak půjdou na učňák a budou někde pracovat. Z té praktický školy, kam pak můžou jít? Cesta na učňák je taky možná, ale jdou do takových oborů, který už jim třeba neumožňují fungovat nějak lépe.“* (P19)

Dotazovaná zastupitelka města vidí jako cíl ve vzdělávání zavedení všesportovní školy nebo

zavedení škol s celodenním zájmovým programem. Problematicky vidí spíše (ne)zapojení rodičů do vzdělávání. Škola by podle ní hlavně měla děti připravit na to, aby „*mohly kvalitně vystudovat nějakou kvalitní střední školu*“. Respondentka se zároveň snaží prosadit zajištění nabídky sportovního (či jiného) programu pro žáky ZŠ po vyučování, aby rodiče mohli děti vyzvedávat ze školy až po těchto odpoledních aktivitách. „*Aby prostě rodiče dostali možnost, že dítě může sportovat za celkem nevelké finanční náklady. A za druhé, když rodič přijde z práce, má další minimálně tři hodiny, kdy se dítěti fakt může věnovat, je tam prostor pro rodinu. Ne že rodič přijde domů, musí vzít auto a dítě vézt někam na kroužek.*“ (P20)

Zkušenosti s diskriminací

Tématem rozhovorů s respondenty bylo také to, jak vnímají diskriminaci Romských žáků ve vzdělávání. V některých hovorech to bylo velké téma, jinde spíše okrajové, úměrně ke zkušenosti respondenta – ať jako oběti nebo jako (tohoto stavu reflektujícího) pozorovatele. Za nedůležité téma to považovali „většinou“ rodiče a zástupci OSPOD. Nejvíce zkušeností s diskriminací uváděli sami Romové, ale také sociální pracovníci, pracovníci NNO i pedagogové, kteří jsou intenzivně s Romy v kontaktu.

V rozhovorech bylo někdy těžké rozlišit, kdy mluví respondent o dospělých a dětech se sociálním znevýhodněním a zda mezi ně zahrnuje i Romy. Já sama z pozice výzkumnice i respondenti se totiž jasněmu označování toho, kdo je a kdo není Rom, vyhýbali. Zkoumané rodiny splňují obě dvě kritéria (sociální znevýhodnění a romský původ), v tomto případě tedy může zmatení podporovat i prolínání nerovností (intersekcionalita).

V analýze jsem se pak zaměřovala na výroky o existenci nebo pojmenování fenoménu „diskriminace“ a „segregace“ a následně jsem tyto srovnávala s explicitními výroky respondentů na adresu Romů, ale také s výroky, které se týkaly kódu „tyhlety děti“ a „rodiny vzdálené od vzdělání“, což je popis rodin, který často vystihoval tento stav: „*Nemůžu říct, že pro všechny, a je jedno jestli je to romský dítě, nebo neromský, pro tyhle lidi, je to tahleta skupina, pro ně vzdělání není nic.*“ (P2)

Značný rozdíl v pojetí fenoménu diskriminace nastal mezi Vegou a Magionem. Ve městě Vega existují dvě silně segregované školy a další dvě vznikající, naopak v Magionu rozdíl ve vzdělávání většinových a romských dětí nejsou tak markantní. Existuje zde praktická škola, kde není jasný poměr romských dětí, podle obyvatel blízké ubytovny jich však „není málo“.

V řadě ZŠ v Magionu jsou pak romští žáci přítomni přirozeně, ve školách blízko vyloučených lokalit pak čteněji.

Učitelé o diskriminaci

Názory pedagogů z praktické a ZŠ na diskriminaci ve městě Vega jsou velmi rozporuplné. Na jednu stranu respondenti uznávají, že diskriminace existuje, na druhou stranu ji částečně popírají, nebo pro ni hledají jiné vysvětlení.

Speciální pedagožka tamní praktické a základní školy (P1) je přesvědčena o tom, že diskriminace romských dětí (ve vzdělávání) nepředstavuje takový problém a je přeceňována médii a zahraničními NNO. Na druhou stranu uvádí, že romští rodiče si podle ní školu vybrat nemůžou, což potvrzuje stávající segregace. Sama respondentka má s romskými dětmi a rodinami podle všeho dobré vztahy. Uvádí o nich řadu jak stereotypních, tak pochvalných tvrzení – od toho, že jsou „zvyklí na oheň“ a žijí „ze dne na den“, až po velké oceňování jejich sociálních kompetencí. Nutno říci, že do školy, kde působí, dochází řada žáků z rodin ze sociálně vyloučených lokalit, které její zkušenosti masivně formují. Přes tyto rozporuplné výroky o Romech je přesvědčena, že diskriminace Romů v zaměstnání je velká, uchazeči jsou často po telefonu přijati, ale když se dostaví fyzicky, jsou odmítnuti. Podle ní je také pro děti málo romských vzorů v profesích i na veřejnosti. Dále popisuje, že předsudky vůči Romům má (i pedagogická) veřejnost, a to nejen vůči dětem ze segregovaných škol, ale i vůči jejich pedagogům. Aby se v tomto ohledu něco změnilo, je podle ní důležité, aby se většinoví rodiče snažili poznávat romské děti i školy, kam docházejí, čemuž se sama respondentka snaží přispět: „...*Aby se rodiče vždycky přišli podívat, když jsou na vázkách. Vždyť se můžou přijít podívat a říct, tak sem teda opravdu ne. Ale aby si to zkusili. Protože ono je úžasný něco odsoudit předem, než vím, o čem to je. Takže takhle si to představuju. Ale když tady pořádáme dny otevřených dveří, tak sem prostě nepáchne ani noha.*“ (P1)

V kontrastu s touto pedagožkou se dotazovaný ředitel stejné školy (P2) tématu diskriminace záměrně vyhýbá, rozčiluje ho prý, že se z diskriminace Romů dělá „takové téma“. Hovoří o diskriminaci naruby a uvádí příklady šikany ze strany romských dětí vůči neromským. Zde jistě hraje roli poměr žáků (na této škole převažuje počet romských dětí, i když škola v tomto ohledu žádné statistiky nezveřejňuje). Respondent zároveň tvrdí, že nezáleží na tom, jak děti vypadají, odkud jsou, ale jak se jim škola věnuje. Tvrdí tedy, že segregace není překážkou pro rozvoj a kvalitní péči dětí na škole. Na druhou stranu vidí pádné důvody, proč k segregaci dochází a proč většinoví rodiče své děti do segregované školy nepošílají: „*Vy prostě [jako rodič] víte, máte zkušenost s romskou populací, víte, co dokážou v negativním smyslu, a máte*

před sebou třídu, kde bude třeba 50 % dětí romských. Půjďte a řeknete: „Jo, to je přesně to ono pro moje dítě? Aby vědělo, jak se bude socializovat...“ (P2) v rozhovoru také zazněla řada nepravdivých stereotypů o porodnosti či výši sociálních dávek, které romské rodiny dostávají apod.

Jiný ředitel z běžné ZŠ ve městě Vega (P3) situaci segregace a diskriminace nevyvrací a očekává, že se situace bude ještě zhoršovat, protože k segregaci podle něj bude docházet jak na základě sociální situace rodin, tak na základě etnicity. Romové se podle něj sdružují ve stejných školách: *„oni sami je vyhledávají“*.

O tom, že skupiny Romů drží „kmenově“ spolu, hovoří i další učitelka ve městě Vega (P4), ale také zdůrazňuje, že tuto situaci legitimizovalo a potvrdili město nastavením spádovosti, čím jedna lokalita a všechny osoby, které jsou nahlášeny na úradě s trvalým pobytem, spadají do jedné školy. Zmiňuje také, že ne všem ředitelům se chce do přijímání romských dětí, ale někteří je neodmítají všechny.

V Magionu téma diskriminace v porovnání s Vegou v rozhovorech tolik nerezonovalo. Zástupkyně ředitele praktické školy v Magionu se s despektem vyjádřila o rozsudku v případě „D. H. a ostatní proti ČR“, který podle ní nastartoval „umělý problém“. Uvedla, že na dané praktické škole romské děti nepřevažují, a že tak je tomu spíše ve školách blízko sociálně vyloučených lokalit, i když matka z nedaleké ubytovny tvrdila opak. Na běžné ZŠ v Magionu pak téma diskriminace romských dětí nebylo nijak zdůrazňováno, protože romské děti jsou přirozenou součástí školy. Respondenti spíše jako důležité téma zmiňovali sociální vyloučení. Ani já jsem se v této škole na Romy a diskriminaci explicitně neptala, nicméně z rozhovorů bylo znát, že pracovnice této školy reflektují společenskou nerovnost a snaží se ji svým přístupem nereprodukovat.

Rodiče o diskriminaci

Zásadní rozdíl ve vnímání diskriminace byl v tom, zda dotazovaní rodiče jsou nebo nejsou Romové (ze sociálně znevýhodněného prostředí). S ohledem na to jsou jejich zážitky a postoje zcela odlišné.

Zkušenosti s diskriminací zahrnovaly širokou škálu projevů, od pejorativních vyjádření učitelů na adresu romských dětí (například „černá huba“), až po ponižující poznámky před celou třídou o tom, že se romský žák přeci musí „vyznat v druhu kovů“. Matka romského původu z Vegy (P12) uvedla řadu zkušeností s diskriminací, které zažívají její děti ve škole: *„Přihučí paní učitelka a říká dětem, že jí štve, že ‚cikáni‘ ničí památky. Nebo známá vyprávěla, že když učitelka ukazovala kovy, třeba měď, tak říká, že oni nemusí [si to psát], že*

to znají.“ Respondentka má s diskriminací vlastní zkušenost ze svých školních let a ze aktuální segregace ve školství je zoufalá: „Když mi dcera nastoupila do 1. třídy tak jsem myslela, že budu brečet. Protože asi zhruba 30 žáků, bylo tam 25 nebo 26 romských dětí. Nevadí mi to, protože jsem taky [Romka]. Ale byly některé taky z těch rodin, který jsou problémový.“ (P12) Segregace je pro ni velký problém, zároveň tak vážnou situaci ze svého dětství nepamatuje. Potvrzuje také to, co uváděla pracovnice místní NNO, že některé školy ve městě Romy zásadně nepřijímají nebo se jich brzy „zbavují“ a školu „čistí“. Její dcera chodí do segregované školy, odkud se jí nepodařilo přeřadit, i když má výborný prospěch a je „jedničkářka“. Pokus o přeřazení dcery do ZŠ, kde jsou děti z různých rodin, ztroskotal na tom, že ředitelka se bála dítě přijmout, aby neměla v jedné třídě více než tři Romy, v obavě z nechtěné dynamiky ve třídě. Respondentka o jednání s ředitelkou popsala takto: „Ta mi normálně řekla narovinu, že tam má nějaký romský děti 2–3 a že tam další nevezme. A to jsem jí říkala, že jsem do té školy chodila a že jsem tam i volala. Já nemám přízvuk, takže ona: ‚Ano, přijďte, to se domluvíme, co se dá dělat.‘ a když jsem tam přišla, tak změnila názor. Řekla mi, že toho má hodně, že je to teď hodně spádový, že mi tam jakoby nepatříme, že byla blízko ubytovna a odtamtud má ty děti. No, a protože tam má už dvě nebo tři, tak proto nemůže vzít další, že se bojí, že by se tam ve třídě spojily a že by dělaly problémy.“ (P12) Toto zdůvodnění si podle respondentky od ředitelky vyslechla i sama dcera: „Prostě dcera tam seděla. Div se tam nerozbrečela a měla dole hlavu jako sedmiletá, a prostě nevěděla.“ (P12) Respondentka dále uvedla, že v té době zároveň hledala práci a měla náročné období, proto se rozhodla, že situaci dál řešit nebude, i když ví, že ze strany ředitelky to bylo diskriminační jednání a měla by právo na odškodnění, neměla na to však energii. Uvedla, že zásadní problém vidí v tom, že jsou všichni Romové „dávání do jednoho pytle“, řešením by podle ní mělo být, aby rodiče sami nepodporovali děti v nenávisti. A jako další problém vidí to, že děti musí pykat za liknavost svých rodičů. Pokud například dítě chodí špinavé, je odsouzeno v kolektivu dítě, nikoliv rodič. Zároveň si respondentka myslí, že děti potřebují zvláštní péči a podporu ve vzdělávání, pokud to nezvládají rodiče. Velkou změnu vnímá i v tom, jak probíhá diskriminace mezi samotnými dětmi: „Mě naučily děti rozdělovat. Když mi dcera přijde a řekne už v první třídě: bílej, bílej a černej. Já jsem teda [o sobě] řekla vždycky buď ‚cikánka‘ anebo ‚Češka‘.“ (P12)

Další matka Romka z Magionu vyprávěla příběh o tom, jak byla její dcera nařčena z krádeže, které se nedopustila. Všechny její děti dochází do speciální a praktické školy, a není s tím spokojená. Sama má předsudky vůči dětem se zdravotním postižením.

Na druhé straně stojí výpovědi neromských rodičů, kteří diskriminaci prakticky

netematizovali. Jen jedna matka z Magionu uvedla, že za její školní docházky bylo obvyklé, že jsou romské děti v pomocné škole, že však nemá informace, jaká je situace nyní.

Jeden z dotazovaných rodičů z Vegy se tématu diskriminace vyhnul. Na otázku, zda s jeho dětmi chodí do školy i děti z ubytoven, odpověděl, že netuší, jak by to někdo mohl poznat. Dodal, že segregace dětí ve školách je strategie pro získávání dotací. Segregované školy podle něj o běžné děti nestojí, protože by jim to ničilo dotační záměr. Podle něj je to problém škol, že nejsou dost atraktivní, aby přilákaly i jiné děti, navíc při svých návštěvách škol (včetně segregovaných), když vybíral ZŠ pro své dítě, usoudil, že segregované školy především nemají zájem na skutečném rozvoji dětí.

Oba dotazovaní neromští rodiče se shodli, že je pro ně zásadní, jak se škola dětem věnuje, o což se úspěšně snaží základní škola v Magionu a přináší jí to úspěch v podobě zájmu rodičů. Propast mezi vnímáním vzdělávání a diskriminace u příslušníků menšiny a většiny ilustruje například vyjádření jednoho otce z Vegy, který uvedl, že si nedovede představit, že by pro některé rodiny mohl být problém v dostupnosti školy, protože „každý má přeci auto“. Nebo že by mohl být pro rodiče problém, aby je přijal ředitel a bavil se s nimi o tom, jestli je škola pro jejich dítě vhodná. Respondent si zjevně nedovede představit, že existuje realita, kterou popisují romští rodiče. Jeho zkušenosti se zcela neslučují s faktem, že existují rodiny, které si nemohou dovolit zaplatit MHD, natož vlastnit auto, nebo že je školy nechtějí přijímat kvůli jejich etnicitě. Ukazuje, že světy rodičů jsou často vzájemně nepředstavitelné.

NNO o diskriminaci

Dotazované pracovnice NNO ve městě Vega uvedly mnoho informací o fungující segregaci a diskriminaci. Obě existenci diskriminace potvrzují, všechna opatření jejich NNO cílí právě na desegregaci. Mají zkušenost s tím, že například místní logoped automaticky předpokládá, že romské děti půjdou do segregované školy, i když mají vyšetření od PPP, které jim doporučuje školu běžnou. Obě respondentky uvedly, že romské děti jsou téměř automaticky posílány (nebo chodí) do dvou místních segregovaných škol. Ve městě podle nich existují také školy, které se snaží romských žáků zbavit, což mají doložené svědectvím rodičů a znalostí dětí, kterých se to týká: „*Víc nebo méně nepokrytě se je snaží vyštípat a povede se jim to prostě... Pokud už se jim [romským dětem] podaří do těch škol dostat, obvykle tam nevydrží. Nebo tam vydrží pár měsíců, a to je rekord.*“ (P8). Popisují, že romští rodiče nakonec s přeřazením dítěte do segregované školy souhlasí a je to pro ně často jediná volba, protože prostředí běžné ZŠ je vůči jejich dětem tak nepřátelské, že jim nestojí za to nechat

tam dítě za každou cenu. Segregované školy podle pracovníc NNO „nemají velkou kvalitu“, a děti jsou pak „nepoužitelné pro život“. (P8)

Respondentky dále připouští, že někdy vidí, jak se předsudky vůči sociálně vyloučeným rodinám v praxi potvrzují, na druhou stranu ale většina nedává těmto lidem šanci, aby jednali jinak než podle stereotypu. Zmiňují také diskriminaci v bydlení, které romské rodiny čelí. I když by si mohly dovolit platit nájem za běžný byt, nikdo jim ho nepronajme. Toto potvrzují pracovníci NNO v obou městech, i jedna učitelka z Vegy.

Pracovnice NNO mají zkušenost s tím, že se problematikou diskriminace romských žáků ve vzdělávání nikdo vážně nezabývá – ani školy, ani úředníci. Nové nastavení spádovosti ve městě Vega naopak problém segregace ještě prohloubilo.

Jedna pracovnice jako řešení navrhuje, že by mělo vedení školy odměňovat učitele, kteří Romy lépe přijímají (P5). Jako klíčovou vidí roli vedení škol, které by se nemělo vyhýbat dětem různého původu a připívat tak k segregaci. Jako další opatření zmiňuje smíšené třídy s omezenou velikostí a intenzivní podporu pro děti se sociálním znevýhodněním v prvních týdnech školní docházky, aby zvládly začlenění a tempo školy.

Podle pracovnice NNO v Magionu (P13) se Romové bohužel často smířují se svou špatnou bytovou situací. V tomto ohledu se je NNO snaží povzbudit, aby si diskriminační jednání nenechali líbit a stavěli se za svá práva. Pracovnice tak popisuje zvnitřněný útlak a jeho projev pasivity a naučené bezmocnosti (Schmidt, 2009; Koopman, A., a Robb, H., 1997, s. 19; Batts, 2005 s. 9).

Podle jedné ze sociální pracovníc v Magionu (P26) se romské děti setkávají s rasismem už ve školce, proto tam často nechtějí chodit.

Opět se tak ukazuje rozdíl mezi oběma městy, zatímco ve městě Vega je diskriminace a segregace ve vzdělávání velké téma, v Magionu není tak markantní. Pracovnice NNO v Magionu spíše jako problém popisují nepřipravenost dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na vstup do školy a jejich nízkou motivaci k čemukoliv. Respondentky ale nereflektují možné strukturální přesahy.

Ostatní o diskriminaci

Všichni dotazovaní pedagogové a psychologové uvedli, že stojí za kvalitou vyšetření, které poskytují pedagogicko-psychologické poradny (PPP), a odmítly, že by na základě vyšetření byly diskriminovány romské děti. Jedna pracovnice poradny sice potvrdila, že jsou romské děti ze sociálně vyloučených lokalit často segregovány v praktických školách, ale na vině podle ní není špatná diagnostika ze strany PPP. Pracovníci speciální školy v souvislosti s tím

mluví o „sociálním LMP“. Pracovnice PPP uvedla, že pedagogové běžných ZŠ někdy nejsou integraci romských dětí nakloněni, ale do výuky se tento jejich postoj podle ní nepromítá. Respondentka potvrdila existenci fenoménu „white flight“, tedy situaci, kdy většinoví rodiče stahují své děti ze školy, kam podle nich chodí moc Romů.

Podle dotazovaného pracovníka ASZ je náplní jeho práce poskytovat městům a aktérům takové podklady, na základě kterých si mohou uvědomit, že problém diskriminace ve vzdělávání je velký. Podle něj městům často segregované školy vyhovují, ale neuvědomují si, jaké negativní dopady to přinese v budoucnu. Respondent uvedl, že vnímá trend „rozevírání sociálních nůžek“ ve společnosti.

Z rozhovorů vyplynulo, že diskriminace ve vzdělávání (i dalších oblastech) existuje. Respondenti to ale tematizují jen do té míry, do jaké mají osobní nebo zprostředkovanou zkušenost. Silně v tomto ohledu působí kontrast mezi výpověďmi rodičů z Vegy, kdy na jedné straně matka Romka popisuje, že ředitelka ZŠ nepřijala její dceru na základě etnicity, a na druhé straně většinový otec uvádí, že si nedovede představit, že by mu vedení školy odmítlo schůzku nebo že by pro někoho mohl být problém zjistit svým dětem dopravu do školy.

White flight v analýze

Z hlediska toho, jak systém reprodukuje diskriminaci, hraje významnou roli také strach ředitelů, že pokud budou příliš inkluzivní a budou například přijímat více romských dětí, nechají „bílé“ rodiče přeřadit své děti jinam a postupně dojde k segregaci školy. Zkušenost některých škol (např. ZŠ Merhautova v Brně)¹⁷ ukazuje, jak může nastat dojít k tomu, že učitelé a ředitelé, kteří se snaží působit proti diskriminaci a ve prospěch inkluze budou za svou snahu „po zásluze potrestáni“, neboť jednájí proti veřejnému mínění, a z jejich školy se tak stane škola segregovaná.

Ve městě Vega je fenomén „white flight“ velmi silný. Mluví o něm především ředitel běžné ZŠ, která se opakovaně potýká s tím, že si „bílé“ rodiče při zápisu zjišťují počty romských dětí ve škole. Ředitelka pak ze strachu, že přijde o rodiny „s běžnými dětmi“, je tímto přístupem ovlivněna a má pro sebe definovaný limit romských dětí na třídu. Což pocítila jedna z matek, jejíž dítě ředitelka z tohoto důvodu odmítla. Vzniká zde tedy paradoxní situace, kdy má ředitelka sice upřímnou snahu o inkluzi, ale aby ji mohla na škole realizovat, sahá

¹⁷ Z článku *Je tady moc Romů, řekli rodiče a dali děti na jinou školu*, dostupného na: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/je-tady-moc-romu-rekli-rodice-a-dali-deti-na-jinou-skolu/r~3dc9b0a0ee7d11e497be0025900fea04/>

k diskriminačním praktikám, ze strachu, aby se její škola nestala segregovanou. „Přijdou a zeptají se, kolik teda v té třídě bude romských dětí. A já se nikdy netajím, pokud vím, kolik tam bude romských dětí, tak jim samozřejmě tuhle informaci podám. Samozřejmě je ubezpečím, že tyhle rodiny máme a že s nimi nejsou žádné problémy a pak je na rozhodnutí toho rodiče, jestli sem to dítě dá, nebo nedá. Ale na to si budou muset rodiče zvyknout.“ (P3)

Taková situace se ale může týkat i dětí s postižením. Právě na této škole ve městě Vega nastala situace, kdy bylo ve třídě sedm dětí s Individuálním vzdělávacím plánem (IVP) a několik romských dětí, a dynamika třídy byla tak složitá, že nakonec řada rodičů vzala své děti pryč. To je tedy úskalí inkluzivního vzdělávání, které ukazuje na limity, které je třeba jasně určit. Jinak podle dotazované ředitelky hrozí ve školství další segregace na základě sociálního statusu rodin. „Vlastně byla převaha toho ‚jiného‘ nad tím ‚normálním‘, tam jsme se dostali do minority a ty [,normální‘ děti] okamžitě byly vzaty pryč. Okamžitě. S tím že, to bylo velký pomlouvání školy, vlastně z toho vznikla i taková sociální fáma.“ (P4) Kvůli předchozí negativní zkušenosti tedy na této škole nyní prosazují limity v počtu žáků se SVP, i romských. Dotazovaní rodiče, ale i odborníci a pedagogové se v rozhovorech v rámci tématu „limity inkluze“ shodovali v tom, že počet žáků s IVP nebo SVP by ve třídě neměl přesahovat 30 %, spíše hovořili maximálně o 20 %.

Zde se opět ukazuje, že inkluzivní vzdělávání a jeho cíle nejsou prezentovány tak, že mají prospět všem dětem, ale naopak tak, že mají zabránit většímu sociálnímu rozkolu – to se však může stát sebenaplňujícím proctvím.

V Magionu podobný příklad fenoménu „white flight“ respondenti nepopisovali, což může být dáno například velikostí města.

Z různých příběhů tedy vidíme, že strach z „white flight“ není jen překážkou v mysli učitelů, ale reálným fenoménem, ke kterému dochází i v ČR.

Vztah k agendě inkluzivního vzdělávání

V rámci výzkumu pro mě bylo stěžejní zjistit, jak respondenti sami definují inkluzivní vzdělávání a jaké jsou jejich názory na inkluzi spojenou s implementací novely školského zákona. Vycházejí z analýzy aktérů jsem zkoumala kategorie „znalost politiky“ a „pozice“ (Schmeer, 2010, s. 14). Postoje jednotlivých skupin aktérů k politice inkluzivního vzdělávání jsem zjišťovala otázkami: „Co pro vás inkluze znamená?“, „Co si myslíte o vzdělávací politice inkluze, jaký je váš postoj?“

Pro vyhodnocení dat jsem zavedla kódy „inkluzí“, „inkluzí – co pomáhá, co je potřeba“, „individualizace brzdi“ a „limity inkluzí“.

Předpokládala jsem, že se ve výsledcích objeví nějaké korelace mezi tématem „inkluzí“ a „diskriminací“, žádný z respondentů však tyto dva koncepty dohromady nedal.

Znalost politiky

Pro vytvoření přehledu o míře znalosti inkluzivní vzdělávací politiky jsem zvolila tyto tři stupně:

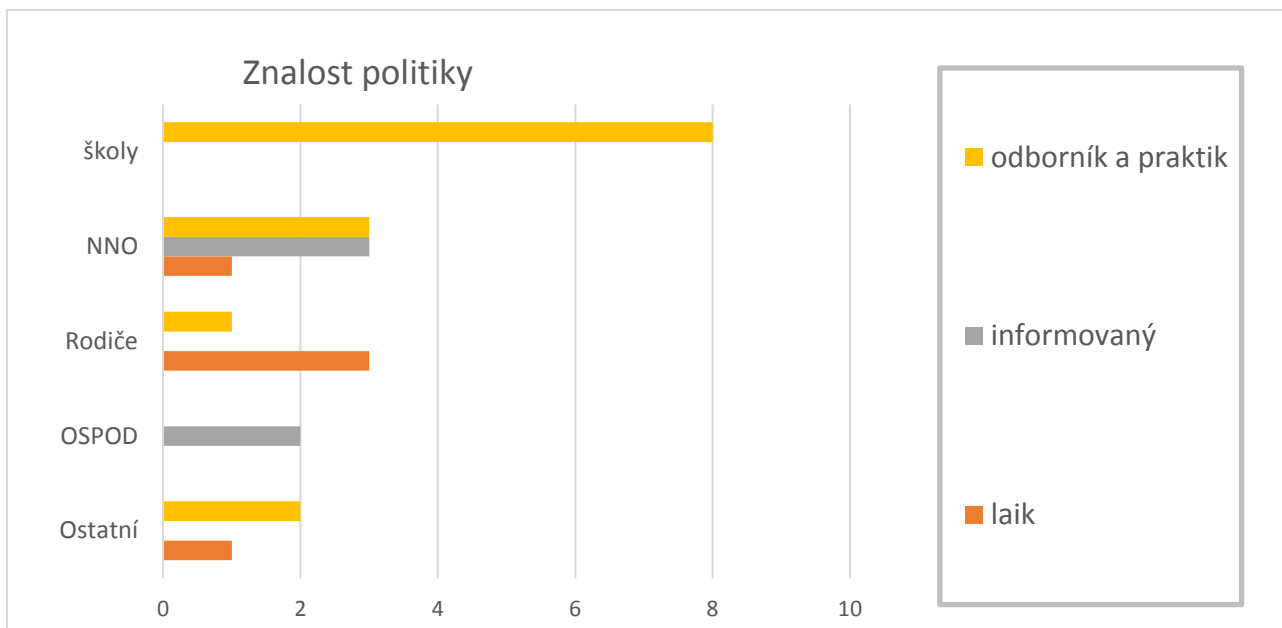
- laik – neoperuje s pojmem inkluzí nebo inkluzivní vzdělávání, ale popisuje situace, které jeho významu odpovídají, nepouští se do polemik o významu a přínosu obecně, spíše stav vztahuje k vlastní životní situaci (co chtějí rodiče pro své děti, pracovníci pro své klienty)
- informovaný – ví, co znamená inkluzí nebo inkluzivní vzdělávání, ví, že probíhají legislativní a praktické změny, ale není schopen vlastní interpretace toho, co to přinese školám a žákům
- odborník a praktik – orientuje se v teorii, ví, co znamená inkluzí a inkluzivní vzdělávání, zná pojem inkluzí a jeho význam pro fungování školy (s vlastní interpretací), zná novou legislativu a ví, co přináší

Z rozhovorů vyplynulo, že všichni dotazovaní pracovníci škol jsou velmi dobře informovaní o tom, co inkluzivní politika přinese. Druhou nejvíce informovanou skupinou byli pracovníci NNO, jejichž znalosti se odvíjely od délky pracovních zkušeností a zkušeností v oblasti vzdělávání.

Znalost rodičů byla velmi pestrá, vzhledem k jejich zkušenostem z oblasti vzdělávání (práce ve škole) a byli také dobře obeznámeni s fungováním vzdělávacího systému.

Pracovnice OSPOD jsou o agendě informovány, ale není to stěžejní složka jejich práce, a proto se do větších interpretací nepouštěly.

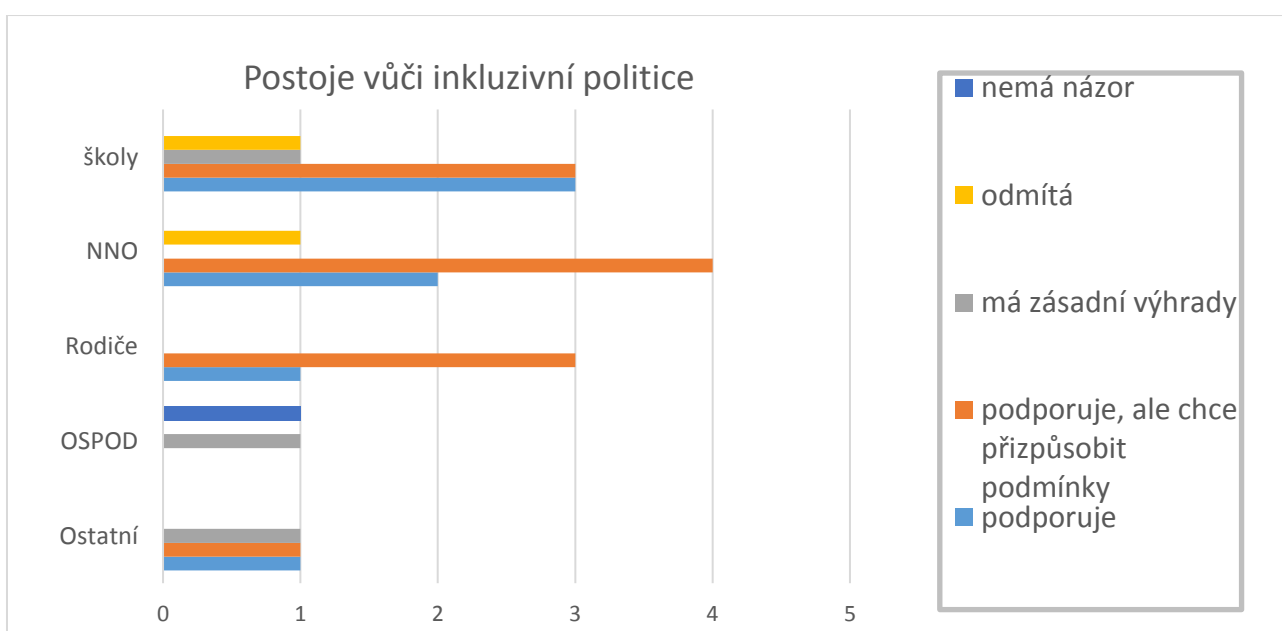
Z ostatních respondentů projeví velkou znalost agendy pracovníci ASZ a PPP, naopak zastupitelka města nemá příliš odbornou znalost.



Postoje vůči inkluzivní politice

Z celé skupiny respondentů inkluzi podporuje, nebo podporuje s připomínkami 18 respondentů, dva mají závažnější výhrady, dva ji odmítají a jeden nezaujal jasné stanovisko.

Z těch, kdo inkluzi podporují, jedenáct vyžaduje, aby pro její fungování byly splněny určité podmínky. Sedm respondentů inkluzi podporuje tak, jak probíhá, někteří jen uvádějí doplňující přání, jaké podmínky by měly existovat, ale nevyžadují je bezpodmínečně jako předchozí skupina.



Při analýze toho, jak se názorově shodovaly skupiny aktérů, se neobjevila žádná jednoznačná tendence, která by skupinu aktérů nějak vystihovala a sjednocovala. Nelze tedy například říci, že by pracovníci NNO inkluzi bez výtek přijímali, nebo že by ji školy – včetně praktických – odmítaly. Větší roli hrála především osobní zkušenost aktérů – jak z rodiny s dětmi s postižením, nebo s klienty se sociálním znevýhodněním, nebo s předchozím i současným zaměstnavatelem.

I respondenti, kteří s inkluzí souhlasí, poukazují na nutné podmínky, a hlavně finanční udržitelnost, které zajistí podpůrný personál. Zároveň i zastánci inkluzivního vzdělávání tvrdí, že by neměla probíhat za každou cenu, rodiče by měli mít možnost volby, neboť velké kolektivy mohou být pro některé děti stresující. Zároveň inkluzivní vzdělávání vyžaduje intenzivní zapojení rodičů.

Podporu inkluze v hlavním vzdělávacím proudu jako možnost, jak zajistit dětem bezpečné prostředí ve třídě, podporují oba dotazovaní romští rodiče, kteří mají zkušenost se segregovaným školstvím a s diskriminací ve škole jak osobně, tak skrze své děti.

Respondentů, kteří inkluzi odmítají, jako zdůvodnění nejčastěji zmiňovali, že v navrhované formě se nejedná o inkluzi, protože chybí příliš velké množství speciálně-pedagogického personálu ve školách. Varují také, že inkluzivní vzdělávání a případný zánik praktických a speciálních škol neúnosně přetíží běžné ZŠ.

Jedna z respondentek (P10) argumentuje, že aby mohla inkluze fungovat, musel by být individuální přístup prioritou [celého] českého školství, což není, individuální přístup je prioritou speciálního a praktického školství, a ne toho běžného.

Kritici inkluzivní politiky také kritizují Podpůrná opatření, která podle nich nepřinášejí inkluzi, ale integraci. Opakovaně se tak objevuje otázka, zda inkluzivní vzdělávání skutečně dětem pomáhá, nebo naopak škodí (nebudou se cítit dobře, budou šikanováni, nezažijí úspěch). Odpůrci inkluze většinou nerozumí tomu, proč se má transformovat (potencionálně zrušit) systém speciálního školství, který dobře fungoval, a varují, že hrozí snížení kvality hlavního vzdělávacího proudu.

Respondenti, kteří mají zásadní výhrady, argumentovali tím, že nelze všechny „inkludovat“. Opět se tedy dostáváme k tomu, že se nevede dostatečná debata o tom, kdo by měl být inkludován a jaké jsou v tomto ohledu limity škol. Zároveň je ve školách třeba posílit speciálně-pedagogický personál, který v běžných ZŠ chybí.

Školy

Ze skupiny dotazovaných pedagogů a zástupců vedení škol měli všichni respondenti velkou znalost tématu a postojově u nich jednoznačně převažuje podpora inkluzivního vzdělávání s menšími nebo většími podmínkami, které se často opakovaly. Zde je shrnutí těch nejčastějších tipů, včetně nuancí v konkrétních požadavcích.

Podmínky pro inkluzi

- Snížit počet dětí ve třídě (optimální počet 20, max. počet 15–20 nebo 20–24),
- Omezený počet žáků se SVP (včetně romských) ve třídě – 5 žáků z 24 je na hranici možného (případně 1/10 nebo 1/5)¹⁸
- Asistent pedagoga
- Spolupráce se Speciálně pedagogickými centry (SPC)
- Schopnost vysvětlovat rodičům, co inkluzivní vzdělávání přináší a co jednotliví žáci potřebují¹⁹
- Větší zapojení rodičů do vzdělávání
- Děti ze sociálně vyloučených lokalit potřebují zvláštní péči a odpolední podporu, která bude kompenzovat a doplňovat možnosti rodin
- Zrušit známkování
- ČŠI má být v tomto ohledu podporující prvek
- Udržitelné financování
- Příprava a informování o změně ze strany MŠMT²⁰
- Jednotné nastavení učitelského sboru (přechod na 2. stupeň) + podpora vedení

Mezi učiteli také zaznívá obava z toho, jak budou na inkluzi reagovat ambicióznější rodiče, což je spojené s obavou z poklesu kvality a prohlubování sociální nerovnosti skrze vzdělávání: „Do těch státních [škol] budou chodit děti ať už ze sociálně slabých rodin, ať už

¹⁸ Jak uvedl respondent P1: „Mít 8 IVP na jednu třídu, by bylo příliš.“ Podle vyhlášky MŠMT (Hlava IV, § 17) nesmí počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením ve třídě přesáhnout 1/3, viz: Přehled změn ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

¹⁹ Z vyjádření respondenta P15: „Občas samozřejmě dojde k nějakému střetu, třeba i těch zákonných zástupců, kdy prostě někomu už ta hranice přeroste a ten rodič řekne: ‚Mně se to nelíbí, jo. Chápu, že on má poruchu, ale dělá pak v té třídě tohleto. To je špatně. Ohrožuje to moje dítě.‘ Takže samozřejmě sedíme potom s oběma stranami dohromady, hledáme řešení.“ a také: „Je zapotřebí si s tím rodičem sednout. Říct mu, jsou tam tyhle plusy a jsou tam tyhle rizika. A když rodič i přes rizika to dítě bude chtít umístit do základní školy, my se s tím budeme muset poprat. Nebude nám nic jiného. Samozřejmě jako to řešíme teď, tak to budeme řešit i potom. Vnímáme to tak, že stejně tady s těma dětma už pracujeme.“

²⁰ Z vyjádření respondenta 26: „Škola musí být připravena, postupný proces, učitelé ztotožnění, nařízení nefunguje.“

děti se znevýhodněním a podobně a do těch soukromých škol budou rodiče dávat děti, kterým o to vzdělání jde a je na prvním místě. Když tam máte více takových dětí ve třídě, tak vám dokážou tu hodinu natolik narušit, že co těch zbývajících 26 dětí? Vy nejste schopná to nějak, nějakým způsobem usměrnit.“ (P3)

O fenoménu odchodu většinových dětí ze škol, kde se koncentrují děti určité etnicity nebo z určitého sociálního prostředí, pojednává část „White flight v analýze“.

Odmítání a výhrady k inkluzi

Dvě respondentky inkluzi v současné podobě odmítají, nebo k ní mají velké výhrady, v obou případech se jedná o vedoucí pracovnice praktických škol z obou měst. Důvodem ani není tak odmítání myšlenky inkluzivního vzdělávání jako takového, ale spíše způsob provedení a nejistý přínos pro děti se SVP.

Jedna z respondentek upozorňuje, že když dítě se SVP školu nezvládá, tak ho kolektiv spolužáků po 3. třídě začne sám vylučovat, což rozhodně není inkluze, podle ní je tedy termín inkluze špatně zvolený, protože podpurná opatření nejsou cestou ke splnutí.

Respondentky uvádějí obavy z neúspěchu a nepřijetí dětí se SVP do běžných škol, což tyto žáky bude tak demotivovat, že je to ve výsledku poškodí více než oddělené vzdělávání. Jedna z respondentek to dokládá vlastní anketou mezi rodiči dětí s LMP, kteří si běžnou základní školu pro svoje děti nepřejí. Anketa probíhala v praktické škole, kam chodí, dle informací jedné z matek, většina dětí z jedné ubytovny v sociálně vyloučené lokalitě. (P22)

Jako významný problém jedna z respondentek také uvádí limity zapojení a podpory rodičů dětí s LMP ze sociálně znevýhodněného prostředí. LMP samo o sobě jako překážku nevidí, ale v kombinaci se sociálním vyloučením ano: „...tyhle děti, z nějakého sociálně znevýhodněného prostředí, to je úplně specifická skupina. Kromě pomoci ve vzdělávání potřebují pomoci i ve výchově, teda nadstandardní pomoc, která se týká i odpoledních věcí a práce s rodinou.“ (P2) a dále: „Například mentální retardace není vyléčitelná. Takže tyhle děti mají nejvíce limitů, protože se to týká mentálního postižení. Nevidím vůbec problém v tom, aby se děti s nějakým jiným hendikepem vzdělávaly v běžných třídách, myslím, že za pomoci asistenta to je možné. U některých dětí, které mají výborný zázemí rodiny, je jedno, jestli mají lehké mentální nebo středně těžké mentální postižení, tak není problém v tom, aby se do určitý míry začlenili do kolektivu. Ale pokud nemá podporu v té rodině, tak to pro je neskutečně těžký, neskutečně obtížný a v podstatě bez výsledků.“ (P2)

Argumentem proti inkluzi je také obava z poklesu kvality výuky. Obě respondentky zde hovoří jako zkušené speciální pedagožky, s dlouholetými zkušenostmi s individualizací ve

výuce: „Vezměte si, že hodina má 45 minut a že když tam budete mít opravdu od mentálně postiženého po nadaný dítě, tak jako rozdělíte těch 45 minut na několik látek? To tak jako nejde. A je jedno, jestli se tam bude překřikovat jeden nebo dva učitelé ve třídě. Což by zřejmě mohlo být možný, a ještě k tomu asistenti. Ten výsledek to nepřinese.“ (P2)

S argumentem o poklesu kvality, způsobeném inkluzí, se pojí i nejasné zaměření českého školství. Podle jedné respondentky běžná ZŠ vždy klade vyšší nároky na ty „nejslabší“, proto je pro inkluzi třeba individuální přístup. Pro individuální přístup je zase nutné množství speciálních pedagogů na běžných ZŠ, kteří by měli stejný status jako učitelé ZŠ. Podle respondentky však individuální přístup není prioritou českého školství jako takového, ale prioritou speciálního a praktického školství, které se teď novela paradoxně nabourává. Klade proto otázku, zde se české (vysoké) školství kvůli inkluzi změní.

V odmítání inkluzivního vzdělávání ale může hrát také roli obava z možného zániku praktických škol: „Ty praktický školy začaly vlastně upadat. Zdálo se nezbytný se přizpůsobit tomu modernímu trendu a opravdu děti třeba do prvních tříd nabírat bez nějakých předsudků, nebo vyšetření, prostě rovnou. Kdo přijde k zápisu, toho vezmeme. I když u zápisu třeba dítě neuspěje.“ (P1)

NNO

Nestátní neziskové organizace zapojené do výzkumu mají velmi podobné zaměření i cílovou skupinu (děti ze sociálně vyloučených lokalit), přesto se v této skupině respondentů objevilo jedno odmítnutí inkluzivního vzdělávání v podobě, v jaké nyní probíhá. Daná respondentka, dnes pracovnice NNO, je bývalá učitelka.

Většina respondentů však s inkluzí souhlasí, i když někteří zmiňují podobné podmínky, které by měly být splněny pro lepší fungování, jako učitelé – informování rodičů, spolupráce s rodiči, potřeba asistenta pedagoga, nutnost přípravy škol na změnu, podpora pedagogů.

Na rozdíl od pedagogů pracovníci NNO opakovaně upozorňovali na potřebu poskytovat podporu zřizovatelům škol. NNO v tomto ohledu mají velmi jasnou představu o možnostech a prostoru, který může zřizovatel zaujmout: „Magistrát, když zřizuje školy, tak mají ředitelé velkou autonomii. Ale úřady by to měly nějak víc ošetřit. Vždyť kvůli tomu tady jsou a kvůli tomu se platí. Ty neziskovky to nemůžou samy zvládnout. [Úřady] by měly dát směr, tohle je naše politika, náš záměr. A vykonávat ten náš záměr se bude takhle a takhle.“ (P5)

I respondenti, kteří souhlasí s inkluzivním vzděláváním zároveň nezpochybňují důležitost existence speciálních škol: „Já mám v příbuzenstvu a v okruhu svých známých postižený děti

a nevím, jestli by jim docházka do běžný školy s běžnou populací prospěla, protože ten přístup opravdu potřebují specifický. Takže uvidíme, jak se to bude provádět v praxi, ale je to prostě jiná parketa.“ (P5)

Ohledně škol praktických, které však s novelou v podstatě zanikly, se názory respondentů různí. Zatímco pracovníci NNO z Vegy se explicitně snažili, aby děti ze sociálně vyloučených lokalit co nejméně docházeli do praktické školy, situace v Magionu je jiná: *„Myslím si, že je velká část dětí, co navštěvují praktický školy a zvládly by navštěvovat klasickou základní školu se speciální péčí, s asistentem nebo tak. Ale za sebe bych nebyla pro to rušit praktické školy a fakt všechny děti za každou cenu vzdělávat.*“ (P13 R1)

Tento rozdíl ovšem může být způsoben například nerozlišováním mezi praktickou a speciální školou u některých pracovníků NNO, nereflektováním diskriminace ve vzdělávání, nebo také menší rozměrem segregace ve městě.

Inkluzivní vzdělávání samo o sobě podle pracovníků NNO nemůže vyřešit vše. I z nabízených služeb NNO vypadávají skupiny, které by podporu ve vzdělání potřebovali nejvíce. Nezastupitelnou roli rodiny v procesu inkluzivního vzdělávání zmiňují nejen učitelé, ale i pracovníci NNO. *„Nám taky vypadávají děti, který by to potřebovaly nejvíc, protože jejich rodiče jsou předně ti, co nejsou schopný splnit jakýkoliv podmínky, někam prostě dojít, to je ten průšvih. Protože jak to doučování, tak ta škola už má ten práh nastavený, pro tady ty lidi vysoko, ale to jsou pak ty děti, co jsou úplně v háji. A tady ty rodiny by asi bylo potřeba zachytávat prostřednictvím pediatriů nebo ODSPODu.*“ (P8)

I další pracovnice NNO přiznává, že bez spolupracujících rodičů velké změny u dětí dosáhnout nelze: *„Teď se mně jedna matka těch, co jsem učila, stěžovala, že dostávají spoustu domácích úkolů domů. A já říkám: ,No, tak se nediv, když to ta učitelka prostě v té hodině nestihne probrat, protože se musí věnovat těm nejpomalejším, ostatní by rádi pracovali, ale když se tam zaseknou tyhle ty tři, čtyři, jo, plus některý [dítě], který je tam s výchovným problémem, tak není šance ani s tou asistentkou se dostat dál. Takže já to vidím jako takový krok zpátky.*“ (P22)

Respondentky z jedné NNO v Magionu zpochybňují, že inkluzivní vzdělávání má vždy pozitivní vliv na inkludované dítě. Opět se tady objevuje argumentace, stejně jako u některých učitelů, že slabší děti budou frustrované ze slabších výsledků. Důležitá v tomto ohledu je spíše kvalita výuky a individuálního přístupu, kterého se dítěti dostane, než samotný fakt, že chodí na běžnou ZŠ: *„[A co říkáte na ten argument, že když děti zůstanou v té speciální nebo praktické škole, vyhlídky do budoucnosti se jim snižují. To je častý argument.] a v čem se snižují? Oni pak mají možnost jít na ty školy, které jim jsou uzpůsobeny, přizpůsobeny. Na tu*

praktickou navazuje hned výuční obor, takže mají možnost pokračovat dál. (R2) „Kdyby třeba V. byl na té základní škole s devíti pětkami, tak nevím, kam by ho vzali... Na gympl určitě ne. Na vysokou školu taky nemá moc šancí, takže mi to přijde takový zvláštní argument, jakoby otočený. Mně přijde, že kdyby zůstal na tý běžný škole, tak má ještě míň šancí, protože buď se na to úplně vykašle anebo bude na pětkách...“ (R1)

Pracovnice NNO také upozorňují na nebezpečí, že inkluzivní vzdělávání nemusí zvládnout učitelé. Někdy dítě se SVP vnese do třídy takový neklid, že ho pedagog nezvládne. Děti, které silně narušují klima ve třídě, tak mohou negativně ovlivnit dynamiku celého třídního kolektivu. Řešení vidí respondentky podobně jako učitelé v limitech počtu dětí se SVP na třídu.

Jedna z pracovnic NNO popisuje svou zkušenost s tím, že řada dětí, které by podle diagnostiky PPP měly spadat do praktické školy, zde přijata není, protože se rozšířila obava, aby děti nebyly zařazeny do praktické školy neprávem, a proto jsou zařazovány spíše do běžných ZŠ, i když to neodpovídá jejich potřebám. *„Ještě vlastně před tou inkluzí se mi podařilo přendat chlapce už během prázdnin z normální základky na speciální školu, protože on v šesté třídě měl devět pěttek. A to už se s ním prostě táhlo. Ten to prostě vzdal, zabalil to. Neměl šanci na tom nic změnit. Takové děti, které nejsou tak bystré, tu pomoc potřebují. Dneska vlastně dyslexie, dysgrafie není už důvodem přeřazení na speciální školu, takže těchto dětí je spousta v té třídě. Nemluvě o hyperaktivitě, plus nějaký to [dítě], které je rychlejší, takže opravdu věnovat se těm dětem je hodně náročné. A třeba tenhle ten kluk pracuje, když u něj prostě někdo stojí.“ (P22 R2)*

Jiná sociální pracovnice v Magionu má naopak pozitivní zkušenosti s inkluzí. Jde podle ní jen o to, jestli si z toho škola dovede udělat devizu a dovede svůj přístup dobře komunikovat na venek, ale i dovnitř. Je potřeba, aby personál školy s myšlenkou inkluzivního vzdělávání souzněl, jeden může práci zbytku sboru podkopávat. Zároveň ale respondentka uznává, že nelze nutit lidi pracující s lidmi, aby jednali proti svému přesvědčení, neboť by je to zbavilo autenticity.

OSPOD

Pro pracovníky OSPOD není povaha vzdělávání a strategie ve vzdělávání tématem, které by podle nich přímo souviselo s jejich prací. To, do jaké školy chodí děti, o které se starají, není primárně relevantní. Proto se v jejich postojích více projevují osobní zájmy a zkušenosti.

Pracovnice OSPOD z Vegy měla k inkluzi větší výhrady, uvedla, že neví, proč je nutné rušit

fungující systém. Nevidí jasný přínos inkluze, i když na druhou stranu uznává, že existence segregované školy ve městě a zařazování všech romských dětí z vyloučených lokalit do jedné školy není optimální. Zároveň si nemyslí, že by změna systému mohla dětem pomoci zlepšit vyhlídky na budoucnost a uplatnění, především proto, že nemají podporu z domova: „*Proč je cpát někam, kam nepatří, vždyť je spousta možností, kde se prostě na 100 % osvědčí víc. Vím, že se to nenosí dneska, ani neříkám, že jsem psycholog, ale byla jsem na několika se seminářích, myslela jsem, že si třeba poupravím názor, a to co jsem tam slyšela, mě vždycky utvrdilo v tom, že si to myslím.*“ (P7) Dále Pracovnice OSPOD vyslovila podezření, že si na inkluzi chce hodně lidí udělat kariéru: „*Vždyť ale přece v těch [speciálních] školách jsou speciální pedagogové, vždyť to studovali, mají letitý zkušenosti. Jsou děti, který se nenaučily nikdy nic, ani nechtěj. Je to tak, prostě. Ne že by nemohly se naučit, ale prostě nechtěj. Ale vždycky je nějaký procento, kde se to povedlo, že dítě se dostalo na učňák, některý se i vyučily, ale pokud to dítě zůstane na ZŠ, tak nemá šanci, půjde s pětkami.*“ (P7)

Pracovnice OSPOD z Magionu k inkluzi moc komentářů neudělala, jen zmínila, že se město zapojilo do projektu ASZ, což poskytlo školám asistenty, kteří se stávají spojkou mezi školou a rodinou, a nově ve školách působí psychologové, což je podporou i pro OSPOD. V Magionu také funguje spolupráce a výměna informací mezi školami a OSPOD intenzivněji než ve městě Vega. Pracovníci OSPOD se zde pravidelně setkávají s výchovnými poradci a preventisty. Díky tomu, že je Magion menší město, OSPOD zde není tak přetížený.

Rodiče

Všichni rodiče, a to jak ti z majority, tak romští s inkluzí vesměs souhlasí, i když také mají podněty pro podmínky, které je třeba plnit, aby inkluze fungovala. Rodiče většinou nepracují s pojmem inkluze tak jako odborníci, spíše popisují stav tříd, kde jsou pohromadě děti s různými talenty, obtížemi a rodinným zázemím. Romští rodiče vyzdvihují potřebu prevence diskriminace ve školách a respektu vůči dětem. Sami mají zkušenosti s předsudky a diskriminací ve škole jak u sebe, tak u svých dětí.

Matka z Vegy (P12) popisuje podmínky, které by mohly některé rodiče podpořit. Vidí smysl v tom, že by na školách byly sociální pracovnice, které by dle potřeby řešili záležitosti s rodinami, vysvětlovali potřebné informace a od rodin zjišťovali proč jejich děti například nechodí do školy, proč nemají hotové úkoly, jaká je situace v rodině. Často mohou k těmto situacím vést potíže, které rodiče nezvládají sami vyřešit a potřebují podporu a spolupráci ze strany školy nebo dalších institucí.

V rozhovorech s rodiči také zaznělo, že řada pedagogů i ostatních aktérů mluví o potřebě limitovat počet dětí se SVP ve třídě, na druhé straně jsou rodiče, kterým tento limit znemožní kvalitnější vzdělání pro jejich děti. Jedna z matek popisuje zkušenost, kdy byla z velmi pro-inkluzivně naladěné školy odmítnuta, protože ve třídě, kam chtěla dát svou dceru, byli už tři Romové a ředitelka se bála, že by další romské dítě mohlo spustit dynamiku „white flight“. Další z romských rodičů popisuje zkušenost s tím, že jeho syn, který je na praktické škole proto, že měl problém s psaním a držení tužky, je ve třídě společně s těžce postiženými i běžnými dětmi, jako je on. To ukazuje, že segregace dětí se SVP není příjemná ani pro děti v systému, nehledě na to, že se v takovýchto školách stále vyskytují děti bez většího postižení, které však žijí v sociálně vyloučené lokalitě ve velmi nepříznivých podmínkách.

Jiný rodič (s dítětem bez SVP a SZN) zase vyžaduje, aby inkluzivní vzdělávání probíhalo do takové míry, jakou zvládne konkrétní učitel (případně za pomoci asistentů): *„Pokud bude jedno takové dítě v té třídě a ti ostatní spolužáci budou vidět: ano, on jedná takovým určitým podivným způsobem, ale my ho respektujeme, pak se nemyslím, že by to měl být problém.“* (P14)

Tímto se vyvrací domnělé obavy učitelů, kteří se obávají, že samotný výskyt dětí se SVP ve třídě rodiče odradí a dají své děti raději do jiné školy. Dokud situaci zvládne pedagog, nemají rodiče důvod k nespokojenosti.

Poslední dotazovaný rodič, který byl z hlediska teorie a politiky inkluze nejvíce informován a sám měl také zkušenosti se vzděláváním, vyjádřil specifické požadavky na skladbu tříd. Podle něj nejde o to, kolik dětí ve třídě se speciální potřebou je, ale o jaké potřeby jde. Pokud je jich moc, třída se „rozloží“ a pak se „rozloží“ i škola. Důležitým aspektem je podle něj také kapacita školy a její vyučovací prostory: *„Třicet dětí sedí v patnácti lavicích. To jsou tři řady po pěti. Pak jdete na standardní školu, model, všichni to známe. Jestliže tam budete mít pět dětí takového typu, tak to znamená, že tam potřebujete minimálně dva, až tři asistenty. Za prvé si nemají ty děti kam sednout. Za druhé se do té třídy nevejdou. Za třetí ty děti musíte posadit tak, aby k nim ti asistenti mohli. Takže prostřední řada je mrtvá, protože tam se pobijí. Venkovní řady, budiž, takže oni [asistenti] vám obíhají okolo, čímž z principu prostě tu hodinu nějakým způsobem trochu ruší. No a když tohle složíte do sebe, tak nemůžete podle mě mechanicky udělat třídu, kde bude deset dětí s nějakou inkluzivní potřebou, protože se vám to v té třídě zabije.“* (P25)

Další aktéři

U dalších aktérů pak pozice vůči inkluzi vychází většinou z povahy jejich funkce a profese. Pracovník ASZ přirozeně inkluzi podporuje, Agentura dokonce za inkluzi aktivně lobovala v Poslanecké sněmovně a inkluzi vysvětlovala poslancům. *„Prostě mi přijde, že to je o tom vytvořit nějakou tolerantní [společnost]. Jestli multikulturní? Ten výraz spousta lidí nesnáší. Prostě jiná cesta není, než že se všichni domluvíme a nepozabíme se“* (P19)

Městská zastupitelka z Vegy, která se angažuje v oblasti vzdělávání, principálně inkluzi neodmítá, ale též vidí limity v počtu žáků a typech postižení. Obavu má především z toho, aby neklesla kvalita výuky. Její postoj je rozporuplný, protože má osobně zkušenost s tím, jak pro-inkluzivní přístup prospívá rodinám, sama by podporovala pomoc dětem ze socio-ekonomicky nepříznivého prostředí, ale o inkluzi obecně mluví velmi opatrně: *„Já si myslím, že u dětí, který mají nějaké těžší mentální postižení, to může být na škodu pro obě strany. Samozřejmě to dítě vždycky bude outsider v té třídě. Kdežto v nějaké jiné třídě může i vyniknout, může se někam posunout. Tady moc nevidím tu cestu jak.“* (P20) a dále: *„Já mám teda i osobní zkušenost, protože dceru jsme ve dvou letech učili všechno znova. A samozřejmě s tím pak přišly problémy. Školu jsme zvládali úplně v pohodě, u ní teda nebyly žádný velký následky, ale potřebovala individuální přístup, který spočíval pouze v tom, že nesměla být vystavena stresu. Takže jsme byli domluveni, že ji zkoušeli třeba jen z jednoho předmětu denně. To je celý. Ale i tak už od těch učitelů byla potřeba určitá individuální péče a musím říct, že já jsem se setkala vždycky s pochopením. Ale to, co teď se asi připravuje nebo to, co je myšleno v tom inkluzivním, je zařazování dětí, které mají ten hendikep mnohem těžší.“* (P20)

Psycholožka z PPP inkluzi v zásadě podporuje, ovšem velmi intenzivně mluví o potřebě podpory pro učitele a jejich limitech. Limity vidí i v možnosti podpořit učitele ve třídách z pozice externisty, PPP, nebo SPC a navýšit jim kapacity. *„Tak mi přijde, že je větší pravděpodobnost úspěšnosti, že ten učitel se tam nebude cítit až nezdravě, prostě přetížený.“* (P27) Podle respondentky také nebyl zcela splněn původní záměr, aby nový systém spíš podpořil inkluzi, protože především z hlediska PPP se celý systém značně zkomplikoval, což nepřinese zlepšení ani PPP, ani školám, ani dětem: *„Vypadalo to, že návrh zjednoduší práci poradnám, protože i vytváření těch individuálních vzdělávacích plánů nebo těch podkladů pro ně, může být jednodušší díky tomu, že se bude vybírat z nějakých katalogů jako podpůrných opatření. Ale zatím to na mě dělá dojem, že to tu práci poradnám přidělá. To, že poradna to má podrobně vyplnit tak, aby se ulehčilo škole, to je správný krok, ale neošetřený množstvím lidí, kteří to jsou schopní dělat. Nemluvě o tom, že je tam tolik práce nep psychologické*

[administrativní], že se trošku bojím, že, že to lidi bude odrazovat od nástupu do tohodle odvětví.“ (P27)

Tato obava se ostatně potvrdila po zavedení novely do praxi, jak potvrzuje zpráva ČŠI (2017) i výzkum OSF (Moree, 2018).

Dotazovaná psycholožka dodává, že vzdělávací systém by též měl být flexibilnější a zohledňovat skladbu konkrétních tříd, potřeby jednotlivých dětí a to, jak mohou efektivně ve třídě spolupracovat (zde by měla být flexibilní i velikost tříd apod.). *„Ideologický boje, právě proto jsem taky mluvila o panice. Protože mně připadá, že se vždycky někdo chytí jedné věci na tom. Jednoho negativa nebo jednoho pozitiva a na tom se točíme. A mně jako praktikovi vždycky přijde, že to je úplně to poslední, co bude ta komplikace. Jako například děti s mentálním postižením. To je zvládnutelné. Větší výzva jsou autisti, a nejvíc výchovné potíže, na to není nikdo připraven, málokdo to umí.“ (P27)*

Vztahy s ostatními aktéry

Při zjišťování moci (empowermentu) jednotlivých aktérů hrají důležitou roli jejich vztahy s ostatními aktéry a schopnost komunikovat (své cíle) a spolupracovat. Proto se v této části analýzy zaměřuji na to, jak vzájemné interakce hodnotí jednotliví aktéři. Usuzuji z toho, jakou moc a vliv si aktéři připsují navzájem a to pak porovnávám s jejich rolí, kompetencemi a vlastním odhadem vlivu v kontextu inkluzivního vzdělávání.

V analýze se opět odkazuji na kategorie, jak je definuje Schmeer (2010):

- **vztahy s ostatními aktéry** – jak aktéři vidí svou roli a roli ostatních a co by jim vzkázali (spolupráce, aliance)
 - kód dostala každá skupina aktérů a vedle těch dotazovaných přibyly děti („tyhle ty děti“ – rozuměj děti se sociálním znevýhodněním/problémové děti), MŠMT, ČŠI, zřizovatelé, mezinárodní NNO; kódem se stala i vlastní sebedefinice aktéra (např. učitelé o sobě jako o učitelích)
- **aliance** – organizace, které spolupracují pro nebo proti implementaci politiky, tato spojení mohou aktéra posilovat nebo umožňují větší vliv na klíčové aktéry. *(V tomto ohledu jsem se zaměřila na zjišťování toho, jak funguje spolupráce mezi jednotlivými aktéry, nebo jak by fungovat měla.)*

Analýza je řazena podle jednotlivých typů aktérů, v obvyklém pořadí – školy, NNO, OSPOD, rodiče, ostatní. V každé části pak nejdříve shrnuji, jak spolupráci s daným aktérem vidí ostatní, a to srovnávám to s vlastním pohledem aktéra na spolupráci.

Při hodnocení spolupráce a vztahů mezi jednotlivými aktéry se objevuje několik oblastí, které se překrývají. Nejmarkantnější je oblast spolupráce s rodinami a nejasné hranice toho, kde končí a kde začíná role ostatních aktérů. To se týká především záškoláctví (v komunikaci škola – OSPOD), a to i přesto, že zde existuje metodický pokyn MŠMT jak postupovat, a dále se to týká pořádání výchovných konferencí vedených OSPOD.

Velkým tématem je také vzájemná komunikace aktérů o jejich cílech a kompetencích. Ukazuje se, že komunikace vázne, protože si aktéři nedokáží vzájemně vysvětlit své přístupy a priority. Někteří si mezi sebou nerozumí, protože neznají vzájemně prostředí a kultury svých organizací a nereflektují rozdílná nebo nejasná hodnotová východiska, kompetence a zodpovědnosti. Je pro ně proto obtížné v komunikaci tyto rozdíly tematizovat. S tím je pak často spojená i nedůvěra ve schopnosti druhých aktérů nebo obava ze znevážení vlastní práce. Tato témata sice přinášejí řadu zajímavých zjištění, nicméně obsahově se odklánějí od výzkumné otázky, která se věnuje politice inkluzivního vzdělávání, proto je v této části analýzy zmiňuji jen okrajově.

Schéma spolupráce

V následujícím schématu jsou zachyceny interakce mezi aktéry, jak je popisovali respondenti. Jde o nejčastěji zmiňované směry spolupráce mezi aktéry (čerchovaná čára znamená nejasný směr spolupráce nebo její absenci). Následuje také shrnutí nejčastěji zmiňovaných oblastí spolupráce, nebo naopak nevyjasněných kompetencí a vzájemných požadavků.

Největší počet interakcí je namířen na školy a NNO, tyto aktéři tedy jednoznačně komunikují



s nejvíce aktéry, což potvrzuje intermediární funkci organizací občanského sektoru. Mohla by to platit i o ASZ, ta nicméně působí jen v jednom ze zkoumaných měst, a tedy to nelze porovnat.

Důležitou činnost vybraných NNO – doučování – hodnotí většina aktérů pozitivně. Pracovníci NNO pracují přímo s dětmi (často i s rodiči) na posilování kompetencí k učení. Největší nejasnosti panují ve spolupráci NNO a škol, není jasné, jak (ne)funguje jejich vzájemná

komunikace. Důvodem mohou být osobní antipatie, nedůvěra pedagogů v kvalifikaci pracovníků NNO a zároveň nedůvěra pracovníků NNO k některým typům škol. U některých konkrétních škol a NNO zjevně komunikace a spolupráce nefunguje, což má negativní dopad na konkrétní děti. Pomoci v tom může ASZ, které aktérům navzájem „otevívá dveře“.

Zřizovatel má v kompetenci školy i sociální služby a OSPOD. V tomto ohledu se soustředí více na financování, než zpracovávání podnětů a řízení v těchto oblastech. Tak to alespoň často popisují respondenti. Zřizovatel by mohl rozvíjet koncepci školství a tu účinně podporovat, což předpokládá zaměstnávání dostatečného počtu dostatečně kvalifikovaných lidí a péči o ně (supervizi). Zřizovatel má moc, kterou v tomto ohledu často nevyužívá, svou pozici často nereflektuje, nebo naopak zneužívá, a spíše se zaměřuje na technické záležitosti a financování. Jeho potenciál více – i obsahově – zasahovat do chodu školství, je využíván v různé míře (transparentnosti). Nicméně autonomie škol ve vzdělávací politice je velká a mezi respondenty ceněná, větší aktivity zřizovatele by tak mohly vyvolat napětí.

Některé školy by mohly více spolupracovat s NNO, nicméně překážkou v tomto ohledu je často neschopnost vzájemně komunikovat své cíle a definovat rámec spolupráce tak, aby byl oboustranně výhodný.

Spolupráce s PPP probíhá ve velké míře a je pro všechny aktéry velkou podporou inkluze. Slabinou je omezená kapacita PPP kvůli přílišné administrativní zátěži.

Nejednoznačný je obraz spolupráce mezi školami a rodinami – v této oblasti školy často předpokládají velké zapojení rodičů do inkluzivního vzdělávání, brání se větší míře výchovné složky a často nereflektují a nezohledňují zkušenosti romských rodičů s diskriminací. V tomto ohledu by na vzdělávání a podporu rodičů do určité míry mohly působit NNO, které jsou v komunikaci s rodinami úspěšnější než školy, jejich přístup by v tomto mohl být inspirací. NNO však nejsou pro některými aktéry považovány za rovnocenné partnery.

Rodiče mezi sebou často mají předsudky, nicméně se snaží být docela otevření a komunikovat se školami, ač někdy neúspěšně.

ASZ má koordinační a mediátorskou roli, tedy spíše „krouží“ kolem OSPOD, škol a NNO.

Problémy v komunikaci a uznání jsou i mezi OSPOD a školami. Mezi aktéry (ani z řad OSPOD) není shoda na tom, jaký by měl být přístup OSPOD – zda spíše spolupracující nebo naopak represivní.

Spolupráce se školami

Při analýze vztahu jednotlivých aktérů ke školám jsem zahrнула i vztah aktérů k učitelům obecně, ke konkrétním učitelům a k vedení škol. Při analýze jsem rozlišovala, jestli se jedná o školu praktickou (pokud o tom mám informace) nebo běžnou ZŠ. V některých otázkách je toto rozdělení irelevantní, někde roli hraje.

Pohled ostatních na spolupráci se školami

NNO o školách

Pro NNO je spolupráce se školami velmi důležitá, protože podporuje dítě při zvládnání školní docházky a učení. Není však vždy automatická, záleží na typu služby, kterou NNO poskytuje a jak moc je její interakce se školou zapotřebí. 3 ze 6 dotazovaných pracovníků NNO jsou také bývalé učitelky. Spolupráce NNO se školami funguje nejlépe, pokud nabízí nekonfliktní aktivity, jako například hry pro celé týmy dětí.

U NNO provozující přípravnou třídu je spolupráce se školami důležitá v tom smyslu, že NNO usiluje o to, aby výhledově byly děti, se kterými pracuje, do školy přijaty. To je zásadní především u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které mají „romský vzhled“. *„Samozřejmě cítíme už teďka od nějakých učitelů, že jakmile tam přijde dítě určitého vzhledu, začne se tam trochu zakoktávat, tak už je budou prostě tlačit, aby šlo do speciálky. Ale na to my je musíme připravit.“* (P5)

Překážkou spolupráce mezi NNO a školami se tedy ukazuje být strach – školy mají strach, že jim NNO přivedou děti, které jim přinesou problémy a špatnou pověst. Pokud už ve škole takové děti mají, bojí se, že NNO školu kritizovat za případnou segregaci a potažmo požadovat její zrušení.

Jedna z dotazovaných pracovníků NNO má také zkušenosti s odmítnutím spolupráce s několika školami (pronájem prostor), protože se bály, že by jim spolupráce s NNO, která pracuje s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit, mohla poškodit pověst a také se obávají, že by jim tato spolupráce přinesla více problémů. Druhá pracovníce NNO doplňuje svou zkušenost se školami o to, že když už některé školy děti ze sociálně vyloučených lokalit přijmou, většinou se jich do půl roku zase „zbaví“ (zařídí přeřazení jinam).

Obě pracovníce NNO z Vegy si myslí, že ředitelé škol by se měli snažit zajistit takové podmínky, aby školy mohly aspoň několik romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit přijmout a nepodporovat tak stávající segregaci v jedné či dvou školách. Segregace je podle

nich nejen neetická, ale také neekonomická, protože segregované školy nejsou naplněné a ostatní jsou zase přeplněné. Také by podle nich ředitelé měli zajistit supervizi pro učitele, kteří jsou přetížení.

Nutnost péče o personál vyzdvihují také sociální pracovníce z Magionu (P26).

Jedna z pracovníc NNO (také bývalá učitelka) si myslí, že školy nevyužívají všechny možnosti spolupráce, které se nabízejí, například – a zde se shoduje s jednou z matek– škola by měla mít vlastní sociální pracovníky. To by bylo jedno z patření, které by školám pomohlo při komunikaci s rodiči ze sociálně vyloučených lokalit: „*Chtělo by to také větší spolupráci s rodiči, informovat je o tom, co se bude dít, už od první třídy, a měla by je obcházet sociální pracovníce, aby tam došli, rodiče by měli chodit jednou týdně.*“ (P5) Další respondentka, bývalá učitelka, dnes pracovníce NNO k tomu dodává: „*Když si ty rodiče pozveš do školy, tak oni nepřijdou. A z téhle té pozice já za nimi můžu domů. Ne, že bych předtím nechodila, byla to jiná role.*“ (P22)

Někdy pomáhají NNO v komunikaci mezi školou a rodinou, protože je pro obě strany snazší, když mají zprostředkovatele. Zároveň pravidelná komunikace o všech dětech není reálná z kapacitních důvodů jak NNO, tak škol. Někteří pedagogové také zvláštní péči pro některé děti vidí jako nespravedlivou, neboť to vidí jako podporu navíc. Jak zmínil respondent P26, školám tak chybí zkušenost s nízkoprahovým přístupem.

Pracovníci NNO mají tedy mnohem větší vhléd do toho, jak děti ze sociálně vyloučených lokalit žijí a s jakými problémy se potýkají. Mají k nim proto jiný přístup než školy. Respondenti z NNO opakovaně zmiňují rozdílný přístup k žákům/klientům ze strany škol a NNO, což je jeden z faktorů, které spolupráci ztěžují. Spolupráci by tak zjevně pomohla vzájemná znalost obou prostředí. Pro rodiče je spolupráce s NNO dobrovolnější (což klade větší nároky na rodinu), naopak přístup školy je často direktivnější. „*Myslím, že kdyby se s těma rodičema jednalo jako s partnery, nemuseli by mít vůbec obavy jít na schůzku s učitelem. A víc trpělivosti ze strany těch učitelů, i když to nevím, jestli bude možný. Prostě cítím, že když ty rodiče sem [do NNO] přijdou na den otevřených dveří nebo s nimi někde jsme, tak se sem vracej, protože jsou tady přijímaný stejně jako ty děti.*“ (P13)

Jedna z respondentek také navrhuje, že by pomohlo mít ve škole prostor a čas, pro hodiny s učitelem, kde by si děti mohly jen povídat si, rozvíjet komunikaci a sociální kompetence a moci tak vytvářet společenství (něco jako třídnické hodiny). „*Mě mrzí, že už je strašně málo autorit pro děti v učitelích. Že ten vztah je takový hodně nadřazený. Neříkám, že všichni, ale hodně často to tak je. Tak nějak zkusit, aby byl bližší ten vztah.*“ (P22 R1)

V jednom z rozhovorů s pracovníci NNO, z nichž jedna pracovala dříve ve škole, se ukázal rozdíl v přístupu k dětem, který umožňuje role NNO oproti škole. Zároveň to naznačuje, že změna v přístupu ve školách může udělat velkou změnu: *„Já jsem do těch rodin tenkrát, když jsem byla učitel celé té třídy, šla jako pedagog. Když to přeženu, jdu vám něco nakázat, přikázat. Je potřeba tohle a tohle. To dítě potřebuje mít ořezané tužky. Potřebuje mít pravítko. A teď jakoby z druhé strany do té rodiny přicházím, abych jim s tím pomohla a vysvětlila daleko víc, co, co je potřeba, a že je to potřeba s tím dítětem připravit. Z pozice pedagoga nemám tolik času. Zatímco teď těch rodin mám míň a můžu se jim věnovat, můžu jim třeba stokrát vysvětlovat, proč to pravítko s tou ryskou [dítě] potřebuje. A teď já vlastně z té druhé strany přicházím do té rodiny a učím se s tím dítětem a s těmi rodiči, jak se má učit, jak má držet kružítko. Což by bylo úžasný, i kdybych byla ta učitelka, ale prostě člověk na to nemá kapacitu.“ (P22 R2)*

Takové detaily pak mohou přispívat k nepochopení úsilí NNO ze strany škol, pro které pokroky, jichž dosahují u dětí NNO, nejsou dost velké.

Další překážkou při spolupráci NNO a škol je to, že školy často nevnímají posun, který dítě dělá díky doučování. O tom, že nevidí rozdíl, mluvila i jedna z dotazovaných učitelek. Pracovnice NNO pro to má své vysvětlení: *„I přesto, že ty děti se evidentně někam podsouvají, tak český školský systém je nastavený tak, že to není často vůbec vidět. Ty s tím dítětem strašně zamakáš, ono nedělá 30 chyb, ale dělá jich 5, což je obrovský posun, ale furt je to koule. Protože náš systém to vůbec nezaznamená, ani moc učitelů to nezaznamená. Takhle to prostě je, za 5 je 5, nazdar... Mně prostě přijde, že česká škola je nastavená na průměrný dítě a jakmile vybočuješ tam anebo tam, tak je to problém. Oni si neumějí poradit ani s těma, co jsou na tom líp a pak se jim tam nudí. Protože mají ty osnovy a oni to mají hozený tak, že k nim jako přistupují stejně, ale to je přístup úplně pitomý.“ (P8)*

A právě negativní vnímání (zejména rodičů) toho, že „slabší“ děti v běžných ZŠ selhávají – z hlediska známek a znalostí, je pak často uváděno jako argument pro zachování praktických škol. Jak uvedl respondent P2, integrace je pak prezentována jako neúspěšná.

Situace kolem spolupráce NNO a škol je výrazně jiná v Magionu, kde spíše školy NNO doporučují. Komunikace s NNO a školami probíhá dobře. Jedna z dotazovaných NNO se školou komunikuje i ohledně toho, co potřebují v doučování jednotlivé děti, jak uvedl respondent P22.

Otázkou tedy je, zda je rozdíl způsobem jinou celkovou situací ve městě nebo přístupem konkrétních NNO a jejich pracovníků, které v Magionu není tak intenzivně zaměřený na to, aby děti ze sociálně vyloučených lokalit chodily do běžných škol, protože v Magionu sice

funguje jedna škola praktická, kam chodí řada dětí z ubytoven, ale další segregované školy (zatím) ve městě nejsou.

Spolupráce NNO a škol v Magionu probíhá na konkrétních akcích, o konkrétních dětech ale pracovníci NNO většinou s učiteli též nemluví. i zde však ve spolupráci brání předsudek o nekompetentnosti pracovníků NNO, který ale většinou vychází od praktické školy, stejně jako ve městě Vega. V tomto výseku zkoumaného vzorku se tedy zdá, že lépe funguje spolupráce NNO s běžnými než s praktickými a speciálními ZŠ v obou městech. Takto předsudky ze strany praktické školy popisuje pracovnice NNO: *„Mám dojem, že nás úplně neberou. Známe nějaký holky, co tam učí, a je tam možná předsudek vůči nám, že sem si děti chodí hrát a že tady vlastně s nimi nic moc neděláme. Je to možná taková nevědomost o té službě.“* (P13)

OSPOD o školách

Podmínky spolupráce škol s OSPOD se vesměs kryjí s tím, jak popisovaly školy spolupráci s OSPOD.

OSPOD školám vytyká malou komunikaci, potřeboval by od nich větší součinnost, která selhává nejspíš na jejich nedostatečných kapacitách anebo na přístupu OSPOD, který školy moc úkoluje (tak o tom mluví pracovník ASZ). Opět se také objevuje vzájemná nedůvěra a despekt. *„Mě štve, že školy nám prostě řeknou, že jsme tady k ničemu. My jsme si vědomy toho, že to o nás říkají. Ale co si budeme povídat, my si taky řekneme: ‚No jo, bláznivá učitelka.‘ Prostě tak to je, bylo to tak vždycky a asi to tak bude.“* (P7)

Naopak v Magionu se spolupráce OSPOD se školami, alespoň podle vyjádření respondentky – pracovnice OSPOD, intenzivnější. Fungují zde školní asistenti z projektu OPVVV, které ve městě zprostředkovala ASZ. Tito asistenti se pak stali spojkami mezi školami a rodinami. Probíhá spolupráce i se školními psychology a výchovnými poradci ve městě, často na případových konferencích. Setkání s výchovnými poradci a preventisti z OSPOD probíhají dvakrát ročně (od roku 2013) a společně sdílí témata inkluze, (kyber)šikany apod. *„To je teď docela problém, že děti (po návratu SVP) si stěžují na šikanu, takže se tam v té třídě, v tom kolektivu, něco stalo a oni přestanou chodit. Nikdo ani potom nenajde důvod, proč dítě nechodí. Ono říká, že mu ubližují, že si nerozumí s kantorem. Ta škola se samozřejmě brání, že to není pravda, že dělají všechno proto, aby dítěti ty podmínky vytvořili takový, aby se do toho kolektivu vrátil, ale v podstatě se to stává.“* (P29)

V takovém případě je nejdříve na třídním učiteli, aby zasáhl, k OSPOD se podobné případy dostanou, až když problém naroste. OSPOD také nemůže za školy řešit vše. Ve spolupráce může pomoci případová konference.

Rodiče o školách

Ze spolupráce se školami mají rodiče velmi rozdílné zkušenosti. Romská matka (P12) z Vegy má stejně jako její syn zkušenosti s diskriminací a rasistickými poznámkami některých pedagogů na svou adresu. Také si posteskla, že škola nechce spolupracovat s NNO, která doučuje jejího syna. Její syn má ADHD, proto učitelku žádala, aby dohlížela na to, že si syn zapisuje úkoly, aby na něj doma mohla dohlédnout. Učitelka to ale odmítla. Matka si obecně myslí, že by učitelé měli být k rodičům vstřícnější, a že by děti neměly trpět za nedbalost rodičů, například zostuzováním, když přijde špinavé – to je vina rodičů, ne dítěte. Zároveň si myslí, že by učitelé měli dbát na psychohygienu a pokud už na děti „nemají nervy“, měli by práci opustit.

Matka z Magionu (P14), světlé barvy pleti, zkušenosti s diskriminací nemá. Ze své zkušenosti popisuje hlavně spor, který měli rodiče dětí ze třídy, kam chodí její dcera, s učitelkou a ředitelem ohledně toho, že učitelka děti přetěžuje, dostávají příliš mnoho úkolů. Ačkoliv se rodiče opakovaně snažili situaci změnit – nejdříve s učitelkou, pak s ředitelem – žádné změny nedosáhli. Učitelka i ředitel trvali na tom, že zvolené metody jsou adekvátní, i když pak rodičům neosvětlili ani jejich účel. Problematické na kauze bylo, že rodiče měli dojem, že nebyli ani vyslyšeny jejich argumenty. Dotazované matce v tomto ohledu více záleželo na tom, aby se dcera cítila ve škole dobře a nebyla vystresovaná. Nejde jí tolik o učební výkony dcery.

Druhá matka z Magionu žije v sociálně vyloučené lokalitě. Problémy s dětmi nastaly, když měl syn řadu neomluvených hodin. Rodina se ocitla v patové situaci, protože škola požadovala omluvenku od doktora od prvního dne žákovy absence, a doktorka chtěla vystavit omluvenku až za tři dny. Respondentka také nemá dobré zkušenosti s chováním učitelů vůči jejím dětem (všechny – 3 děti a 1 vnuk – chodily na praktickou školu, kam podle ní chodí všechny děti z jejich ubytovny).

Obecně si respondentka myslí, že škola má s rodiči o problémech dětí více komunikovat. Vnímá také rozpor v tom, jak jsou rodiče informováni na třídních schůzkách a jaké známky a poznámky nosí děti domů. *„Mluví o nich, oni jsou takoví a takoví. Nezlobí. Ve finále pak [děti] přinesou žákovský, že jsou zlí, a že to musejí [učitelé] nahlásit, že nemají pomůcky...“* (P21) Děti z této rodiny si stěžují na přístup pedagogů, naopak do nízkoprahového centra

chodí rády. Rodina má také finanční problémy zajistit dětem pomůcky do školy. Respondentka vnímá, že škola nemá žádné pochopení pro jejich životní situaci. Naopak se před ní údajně pedagogové vyjadřovali souhlasně o odebrání dětí do ústavní péče, když měli říct: „*Už mu přišel nástup! No to jsme rádi.*“

Zcela jiný pohled na spolupráci se školami přinesl otec z Vegy, pro kterého nebyl problém nic zařídit a sám si nedovede představit, že by mohli mít rodiče problém s tím prosadit svou vůli. Podařilo se mu zorganizovat si na osmi školách setkání s vedením, aby si o školách udělal obrázek a mohl vybrat vhodnou třídu pro své dítě. Situace romské matky ze stejného města, kterou sice ředitel školy přijal na schůzku, ale zároveň odmítl přijmout do školy její dítě, protože je romské, je pro tohoto respondenta nepředstavitelná. Otec má sám zkušenosti jako pedagog a má jasné představy o tom, co by škola měla přinést a jaká atmosféra by na škole měla panovat. Například odmítá – co zmiňovali pracovníci NNO i jedna z matek – že by měla škola děti a rodiny ze sociálně vyloučených lokalit více podporovat. „*Není podle mého názoru úlohou třídního učitele, aby ty děti naučil pozdravit, učil je základní věci, aby prostě neječeli v hodině a podobně. To musí zjevně vyřešit rodiče doma, protože to je zcela běžný. Jakmile škola vůbec debatu o tom připustí, tak to už je špatně. Proto je z mého pohledu škola jednoznačně instituce sice výchovně-vzdělávací, ale primárně vzdělávací.*“ (P25)

Ostatní

Agentura pro sociální začleňování přichází do interakcí s ostatními aktéry jako koordinátor, její zástupci tedy spíše hodnotí vztahy ostatních aktérů mezi sebou. Podle ASZ je spolupráce NNO a škol nedostatečná, kvůli vzájemné nedůvěře, ale NNO by se školami měly intenzivněji spolupracovat, protože mohou zdůrazňovat komunikaci s rodinami. Obecně ASZ vidí problém v tom, že školy si chtějí problémy řešit samy. „*At' nechtějí mít pořád stejný hodný děti, který se nabíflují a hezky se hlásej. A nezlobí... At' akceptují realitu, která tu je. Ty děti jsou jiný, než byly před deseti lety. At' se podle toho prostě nastavují, at' se prostě mění podle toho, jak se mění ty děti.*“ (P19)

Zastupitelka města má za to, že ve většině rozhodnutí mají školy autonomii v tom, jak se chtějí profilovat. V kontrastu s tím však respondentka tvrdí, že město může školy podporovat: „*Máte tenhle kroužek, dobře, my vás podpoříme. Nebo děti vyhraji nějakou soutěž, postoupí dál, ano, zaplatíme vám dopravu, takže tyhle možnosti tam jsou. Ale to je asi celý.*“ (P20) z toho se zdá, město jako zřizovatel škol podporuje spíše výkon a „reprezentování města“ než posilování sociální soudržnosti ve školách. Zastupitelka si je také vědoma toho, že na školách

leží spousta povinností, a protože rodiče mají na děti stále méně času, budou povinnosti školám spíše přibývat. Proto hovořila o celodenním programu sportovní školy, který město pilotuje, který je koncipován tak, aby na výuku rovnou navazovaly odpolední ve škole a rodiče si mohli děti vyzvednout až v 16 hodin. Tato aktivita města je ale hodně určována osobním zájmem zastupitelky a jejími vztahy s ředitelkou podporované sportovní školy.

Psycholožka PPP označuje za největší výzvy ve spolupráci se školami komunikaci a budování důvěry (vzájemné naslouchání). Školy jsou podle ní často nejdříve v odboji, protože děti se SVP pro ně představují velkou zátěž. Osobně se snaží diagnostikovaným dětem pomoci, ale jako pracovnice PPP může jen poradit, ve třídě je většinou učitel sám nebo s asistentem. Co by spolupráci se školou pomohlo, respondentka popisuje takto: *„Ze strany učitelů je to spíš intenzivnější, důvěrnější spolupráce a vzájemná důvěra ve schopnosti. A na straně rodičů je to schopnost dát něco do toho systému, něco do toho investovat včetně peněz, že si někoho ještě zaplatím nebo prostě něco pravidelně dělat.“* (P27)

Pohled škol na spolupráci

Většina škol potvrzuje, že spolupracuje s celou řadou aktérů. Vedle zkoumaných institucí je pro školy důležitá také spolupráce s SPC, některé školy spolupracují i s azylovým domem, Červeným křížem, vysokými školami, s městem. Snaží se také pořádat akce i pro další školy v daném městě. Jak uvedla respondentka P1, i školy by si přály intenzivnější spolupráci s OSPOD, problematická je zde narušená důvěra.

Hlavním tématem škol je spolupráce s rodiči. Ředitel ZŠ ve městě Vega také zmiňuje speciální podpůrný program, který v jeho škole vytváří: *„Učitelé se s rodiči a se žákem setkávají, nejpozději jednou do měsíce, kdy hodnotí výsledky, jak se ta práce daří a jakou měrou přispívá rodič a jakou měrou přispívají oni vyučující.“* (P3)

Co se týče spolupráce mezi školami navzájem, tak zde z části rozhovorů vyplývá, že mezi školami neexistuje intenzivní spolupráce, spíše konkurenční vztah. Velkým tématem je také vyjednávání s rodiči, pokud má jedna rodina pocit a obavu, že je jejich dítě ohrožováno jiným dítětem. V těchto případech pak školy intenzivně pracují s rodiči a učitel funguje spíše jako moderátor.

Ředitel ZŠ z Vegy by si přál intenzivnější spolupráci mezi školami, ale nevěří tomu, že by mohla fungovat plošně. *„Taky jsou dlouholeté a zakořeněné nepřilíš dobré vazby nebo vztahy mezi školami. Myslím, že obecně školství v tomhle nemá charakter. Za tu mou dlouholetou praxi ve školství jsem se spíš setkával s tím, a to mě teda dokáže opravdu nadzvednout, že se*

třeba některý z kolegů nehezky vyjadřuje o kolegovi druhém. Semknout se rozhodně nedokážeme. A stejně tak je to mezi těmi školami. Takže nemyslím si, že bychom byli jednotní.“ (P3)

Zástupci jiných zkoumaných škol (P4, P15) naopak v rozhovorech vyzdvihovali, že spolupráce je důležitá a že mají jednotnost v týmu.

Spolupráce s NNO

V oblasti spolupráce NNO s ostatními aktéry a jejich vzájemných názorů na spolupráci se objevuje několik zásadních témat, která analyzuji níže v souvislosti s kulturou organizací. Jde o rozdílné cíle, nejasné kompetence a jejich limity, a neschopnost tyto (v některých případech) komunikovat a dále nedůvěru, která je z větší míry ovlivněna kontextem konkrétního města a osobní historií vztahů mezi pracovníky jednotlivých institucí. Tato nedůvěra může přerůstat až do osočování z nekompetentnosti. Klíčové se v tomto ohledu tedy zdá schopnost komunikace a „překladač“ mezi jednotlivými kulturami organizací, a to především v oblasti cílů. Teprve pokud jsou jasně formulované cíle dovnitř organizace i navenek, lze hodnotit, do jaké míry jsou nebo nejsou aktéři „posilnění“ (mají nebo nemají empowerment).

Pohled ostatních aktérů na spolupráci s NNO

Pohled škol

Všechny oslovené školy mají zkušenost se spoluprací s NNO a hodnotí ji různě. Dvě ZŠ jsou se spoluprací spokojené, i když mají i podněty pro zlepšení. Pedagogové jedné z těchto škol mají ke spolupráci s NNO větší výhrady, které se většinou týkají komunikace a stylu práce. Respondenti z (běžné a praktické) ZŠ z Vegy hodnotí spolupráci s NNO jako jednostrannou: *„[NNO] s námi tady spolupracovala, ale nám přišlo, že ta spolupráce není nic moc a spíš z nás tahají rozumy. My jsme tady seděli do pěti do šesti odpoledne, nás starý kantory učila taková mladá holčička s chlapečkem. A ještě nám přišlo, že ty výstupy jsou spíš pro ně, než aby nám s dětmi pomohli.“ (P1)*

Kritika NNO ze strany škol někdy hraničí i s obvinováním, že NNO parazitují na situaci Romů: *„Kdybych si chtěla přivydělat, tak bych si asi taky napsala nějaký projektech na chudáky Romů.“ (P2)* Zdá se tedy, že někteří pracovníci škol záměrem NNO vůbec nedůvěřují. S tím je spojená kritika pracovníků NNO, že jsou příliš mladí, nezkušení

a nekompetentní („holčička z gymplu“). Podle škol je tak možnost podpory škol ze strany NNO omezená, nehledě na to, že neprobíhá dostatečná komunikace o tom, kam chtějí NNO v práci s dětmi dojít. „*Nevidím, že by to dítě, který doučují, umělo vzít líp do ruky tužku než to, který nedoučují. Dělat třeba pomoc rodinám, co se týče sociálna, ale do toho vzdělání by se asi neměli motat a nebo s námi spolupracovat. Protože když si představím, že tam jde ‚holčička z gymplu‘ jako brigádnice, ví teda opravdu nic... Zkuste přesvědčit, aby chodily děti do školy. ‚No, to my nemůžeme. My nemůžeme přijít do rodiny.‘ Já to nechápu, protože já do té rodiny bych taky neměla chodit jako pedagog. Já tam prostě přijdu, rozrazím dveře, dám si s nimi kafe a je to. Nechápu. Oni nemůžou jít do rodin, rodina se musí přihlásit sama. Vždyť je to úplná blbost, jak ta ‚cikánská‘ rodina se sama přihlásí? Vždyť ani neví v podstatě, co ta [NNO] je, kde je najde.*” (P1)

Pracovníci jedné ze zkoumaných škol by si od NNO přáli více informací a aktivnější přístup k rodinám: „*Nám by pomohlo, kdyby sem ten člověk přišel a nám by předestřel, kde má priority, třeba doučování. Říct jim teda, jaký je naše ŠVP, kde to dítě pokulhává, na co by se u předškoláků měli zaměřit. No a občas se třeba přijít podívat do těch hodin a hlavně, ty rodiče sami kontaktovat a sami vyhledávat.*“ (P1)

Paradoxně ve stejném městě pracovníci zkoumané NNO mluví o tom, že přesně to, co zmiňují zástupci školy, udělali. „*Přestože jsme se jim snažili vysvětlit, co děláme, tak jako volali, že má tohle dítě vši, ať si ho dovedeme domu. My jsme se jim opakovaně snažili vysvětlit, že tímhle způsobem nepracujeme, a jakým pracujeme. a oni z toho získali dojem, že jsme úplně nanič, protože nepracujeme tím způsobem, jakým by si představovali.*“ (P8)

V tomto případě probíhá slabá komunikace mezi konkrétní školou a NNO a komunikace je zároveň zanesená řadou předsudků škol vůči NNO, ale také NNO vůči praktickým a segregovaným školám.

Na druhou stranu pedagogové z běžných ZŠ (P15, P16, P3) ve Veze i Magionu mají zkušenosti s dobrou spoluprací s NNO (například během sportovních a jiných společných akcí ve škole i mimo ni, nebo skrze doučování). Učitelé dokonce danou NNO doporučují rodičům svých žáků, a označují ji za „prima“ a „báječnou“ (podle vyjádření respondentky P13). Jedna z učitelek schválně NNO, že přicházejí se zajímavými nápady, ale doporučovala by, aby NNO lépe poznaly prostředí škol. „*V nezisku to funguje trochu jinak než v tom státním, mít zkušenost z obou dvou by mi přišlo zajímavý, protože pak by se možná našlo i jiný pole komunikace. Dost si všímám, že státní pracovnice, nebo na těch státních školách začínají být otrávený tím, že někdo z NNO nám bude něco říkat. Myslím, že by člověk měl mít praxi z obou*

dvou sektorů. Ať je to prostě propojený. Jestli teda chceme inkluzi, jestli teda inkluze znamená propojování, tak pojd'me mít zkušenost z obou dvou. Hledání cest je prostě úskalí.” (P4) Respondentka navíc kriticky hodnotí konkurenci mezi NNO, které se zabývají stejnými tématy.

Pohled OSPOD

Pracovníci OSPOD s NNO spolupracují běžně, často mají stejné klienty. Dotazované pracovnice OSPOD hodnotí práci a spolupráci s NNO velmi různě. Zatímco pracovnice z Magionu hodnotí práci NNO (doučování, volnočasové aktivity apod.) vesměs pozitivně, pracovnice OSPOD z Vegy nemá s NNO tak jednoznačně pozitivní zkušenosti, což je dáno z části komplikovanou historií a osobními antipatiemi některých zaměstnanců úřadu s některými NNO ve městě. Pracovníci NNO by podle ní také měli chodit přímo do rodin a pracovat s nimi. Problém ve spolupráci vidí v tom, že financování NNO vyžaduje neustálou inovaci, což komplikuje spolupráci, která by měla být spíše kontinuální.

„Málo jich pracuje s klientem a když už, tak málo umí spolupracovat – dělají že jednájí na přání klienta, ale ten chce, co mu nabulíkovali“ (P7)

V tomto zdánlivě logickém výroku se ale odráží nepochopení fungování neziskového sektoru, které je projekty často existenčně vázáno.

Podle této pracovnice OSPOD je problémem činnosti NNO to, že NNO nemají zdaleka takovou zodpovědnost jako OSPOD, která jí vyplývá ze zákona. Netvrdí sice, že by NNO byly nezodpovědné, ale ani nijak nehodnotí, že NNO se zodpovídá donorovi, který spíše řeší indikátory úspěšnosti projektu.

OSPOD ve městě Vega by kvůli přetížení potřeboval, aby NNO pravidelně pracovaly s rodinami, protože jeho pracovnícím na to nezbývá kapacita. Chtěl by tedy, aby NNO kompenzovaly to, co sám OSPOD nezvládá. A také by podle jeho pracovníc NNO by měly dělat věci dle potřeby klientů, nikoliv podle cílů svých projektů. *„Když zjistím, že v tomhle městě není tahle služba, když budu chytrá neziskovka, tak si tuhle službu zavedu, protože vím, že po ní bude poptávka. Ale tady všechny tyhle neziskovky furt mapují, to je hlavní.“ (P7)*

Pohled ASZ

Pracovník ASZ popisuje, že výhodou práce NNO je, že mají často užší vazby ke klientovi než školy. Pro spolupráci s dalšími subjekty vidí omezení v tom, že jsou NNO omezené anonymitou svých služeb, a tím, že je často školy neberou vážně, čím hrozí NNO izolace. NNO by naopak podle něj měly pracovat na propagaci a ovlivňování vzdělávacího prostředí,

k čemuž mají potenciál. Respondent radí, že by NNO mohly školy inspirovat v práci s rodinami. ASZ je ze strany NNO většinou vítána, protože jim pomáhá „otevírat dveře“ ke školám a městům.

Pohled PPP

Pracovnice PPP vidí přínos NNO hlavně v pomoci s konkrétními dětmi, což může zároveň pomoci nebo odlehčit školám. „*Centrum, kde bude někdo, kdo bude odpoledne děti doučovat, to mi přijde, že je největší kus práce, i když se ty děti doučí třeba jenom tři.*“ (P27)

Pohled rodičů

Rodiče mají s NNO velké zkušenosti. Především romští respondenti ze sociálně znevýhodněného prostředí služeb NNO využívají pro doučování dětí a oceňují ho. (Kontakty na rodiče jsem dostala přes tyto NNO). Jedna z matek si však myslí (podobně jako OSPOD a školy), že by NNO mohly svou činnost více rozšířit. Říká, že ti sociálně nejslabší by potřebovali intenzivnější intervenci, aby jim někdo „promluvil do duše“ a aby jim někdo „pomohl pomáhat dětem“. Potvrzuje tedy tvrzení OSPOD i škol o nedostatečné podpoře rodin. Zároveň říká, že služby NNO v terénu často nejsou tak známé.

Další matka (klientka NNO) velmi oceňuje lidský přístup pracovníků NNO při doučování. Tvrdí, že její syn se při doučování v NNO naučí mnohem více než ve škole. „*Je to fakt rozdíl, protože těm dětem vyjdou vstříc. Pochopit ty děti... Jsou na ně jiný. Ty děti je mají rádi. Už čekají, kdy bude hodina, už čekají všichni venku. Fakt, kdyby ta škola byla u nich, tak děti tam chodí rádi.*“ (P21)

Činnost NNO uznává i většinový otec, i když si myslí, že by to mělo být úkolem státu.

Pohled NNO na spolupráci

Pro srovnání stručně shrnuji, jak spolupráci s ostatními aktéry hodnotí pracovníci NNO.

V oblasti spolupráce se školami se ve městě Vega potvrzuje problém s předsudky škol vůči NNO. Jedna respondentka z řad pracovníků NNO uvedla: „*Taková neochota se s tebou bavit, protože my jsme ty aktivisti tady. A mají pocit, asi i oprávněně, že kdybychom tam vlezli, tak bychom mohli do ledasčeho šťourat.*“ (P8)

To, že mohou NNO v segregovaných školách (v našem případě ZŠ praktické) vzbuzovat strach, bylo zřejmé jak z rozhovoru s vedením této školy, tak s pracovníci NNO. „*A pak jsou ty školy segregovaný. Ale nás vnímají zase jako nějaký ohrožení, protože vědí, že nám se*

nelíbí ten stav, jak to je... Protože jsme spíš pro to, aby se takový školy rušily, a ne aby se transformovaly. To je jenom formální změna.“ (P8)

Spolupráce se školami při doučování dětí pak probíhá v různé kvalitě. Překážkou ke spolupráci mohou být jak postoje učitelů, tak kapacita pracovníků NNO, jak přiznává sama jedna z pracovníc. Někdy jsou učitelé ochotní, ale řada z nich podle ní o spolupráci nestojí. *„Protože to berou jako nějakou práci navíc, nebo někdy argumentují, že musí k těm dětem přistupovat ke všem stejně a tohle berou jako takovou podporu navíc.“ (P8)*

O tom, jak rozšířená je nedůvěra mezi některými NNO a školami, svědčí i fakt, že tak jako tvrdí někteří pedagogové (např. z praktické ZŠ ve městě Vega), že spolupráce škol s NNO je jednostranná a že NNO se chtějí jen obohatit, tak to samé jen obráceně tvrdí NNO o jedné segregované škole. Pracovnice NNO kritizuje, že spolupráce je jen formální a že školy se chtějí skrze NNO obohatit. *„Přišlo mi, že to bylo jen, aby si mohli odfajfkovat, že s námi spolupracují. Což jsem byla překvapená, když jsem to objevila ve výroční zprávě, že je tam zmíněná spolupráce s námi, to mě pobavilo. [...] Že tam jako všechno mají a maximálně jestli nechceme napsat nějaký grant, aby z toho měli vybavení do školní dílny.“ (P8)*

Je zde také nepochopení toho, jakým způsobem NNO pracují a že jejich cíle se odvíjí od přání klientů, nikoliv od přání školy. *„A vadí jim, že my tam chceme být jako podpora rodiče, ale my nejsme ty řešitelé toho problému. A to jestli rodič nakonec tý podpory využije, nebo ne, to je na něm. My za něj nebudeme rozhodovat.“ (P8)*

Spolupráce s OSPOD

Role zkoumaného OSPOD je specifická, protože nepracuje se všemi dětmi, kterých se inkluzivní vzdělávání týká, avšak má v péči řadu dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které jsou ohroženy vyloučením ze vzdělávacím procesu. OSPOD je také klíčovým spolupracovníkem pro školy, zejména v otázkách masivního záškoláctví a spolupráce s rodinami pod dohledem OSPOD a dětí v ústavní péči. V analýze se tedy zaměřuji jen na aspekty spolupráce, které přímo souvisí s inkluzivním vzděláváním.

I v oblasti spolupráce s OSPOD se objevují jistá úskalí, které jsou ale jiného charakteru než v případě NNO. Vzhledem k tomu, že OSPOD má jasně definované kompetence v zákoně, jde v tomto ohledu spíše o jejich interpretaci a míru intervence OSPOD v rodinách, kterou by si přála řada aktérů. Objevily se i případy nezdařilé spolupráce se školami, které často pramenily z neznalosti dopadů takového postoje na práci OSPOD a život daných rodin. Napříč rozhovory se všemi respondenty panuje shoda na tom, že OSPODy jsou přetížené

a personálně nedostatečně pokryté. Zdá se tedy, že problémy nastávají zejména tehdy, pokud spolu aktéři dostatečně nekomunikují a nesdílí své postoje a strategie postupu.

Pohled ostatních aktérů na spolupráci s OSPOD

Pohled škol

Školy obecně s OSPOD pravidelně spolupracují. Intenzita a forma se však liší případ od případu. Ve městě Vega jako příklad fungující spolupráce s OSPOD respondenti uvádějí výchovné komise, jinak se v rozhovorech objevilo rozporné téma komunikace a nahlašování záškoláctví. Ve Veze si pracovnice OSPOD stěžovala, že jsou školy schopné zpětně omluvit desítky neomluvených hodin, které OSPOD nahlásily, i když mezitím OSPOD přijal restriktivní opatření. Podobně si stěžují zástupci škol, že OSPOD zlehčuje jejich práci. A objevuje se vzájemná obava, že pracovnice OSPOD nerespektují dostatečně školy a učitele dostatečně nerespektují (zejména ve městě Vega). Naopak ředitel školy z Magionu je v intenzivním telefonickém kontaktu s OSPOD. Na této škole by si od OSPOD přáli větší přísnost v tom smyslu, aby tlačil na rodiče v otázkách výchovy.

Pohled NNO

NNO by si od OSPOD přály více informací o tom, jak s konkrétními rodinami pracují, aby se v práci vzájemně podporovaly. „*Děláme práci v podstatě za ně, za magistrát, za školy.*“ (P5) v podobné duchu – že OSPOD terénně nepracuje s rodinou – se vyjadřuje i druhá pracovnice NNO z Vegy. Tuto situaci ostatně přiznává i pracovnice OSPOD, která popisuje, že tamní pracovnice mají na starosti 2,5krát větší množství spisů, než je zákonná norma. Často se proto neděje, že by pracovnice OSPOD chodily při delší nepřítomnosti dětí ve škole do rodin, a naopak toto požadují od NNO.

Přetížení pracovníků OSPOD jsou si vědomi pracovníci NNO i v Magionu, zároveň uznávají, že pracovníci OSPOD nejsou platově motivováni, jejich práce je náročná a často vyhoří.

Vztah NNO k OSPOD je velmi různý, v jednom z měst se vztahy zlepšují jen pomalu po zablokovaném stavu, způsobeném vedoucí odboru a její antipatií k NNO.

Pohled ASZ

ASZ z povahy své práce spolupráci mezi aktéry spíše koordinuje. Dotazovaný pracovník ASZ však spíše doporučuje, aby pracovníci OSPOD více partnersky spolupracovali s ostatními aktéry. „*Dost často to ten OSPOD vlastně vnímá tak, že další subjekty jsou tady proto, aby*

jim pomohli s nějakým problémem a mají trošku tendenci diktovat, co mají dělat. Tak [je zapotřebí], aby tam opravdu nastalo to partnerství.“ (P19) Respondent by si též od OSPOD přál větší otevřenost a spolupráci s ostatními.

Že by měl OSPOD více pracovat s rodinami si myslí i dotazovaná zastupitelka. *„Protože ty rodiny nefungují tak, jak ten model byl zažitý dřív. Myslím, že teď rodiče nemají tolik času, tak prostě nefungují a snaží se spoustu věcí přenést na školu i co se týká výchovy, což samozřejmě není možné.“* (P20) Podle ní, je především potřeba preventivní práce s rodinami, protože OSPOD může chodit do rodin.

Pohled rodičů

Zkušenosti rodičů se spoluprací s OSPOD jsou velmi různé. Otec z Vegy, podobně jako pracovníci NNO, míní, že NNO dělá za OSPOD práci, které by měla být zajištěna státem. Zatímco jeden respondent by si představoval větší tlak ze strany OSPOD na rodiny, které např. neposílají děti do školy, ostatní respondenti nejsou ve svých požadavcích tak přísní. Možná proto, že s tím sami mají zkušenost nebo znají lidi, kteří jsou v dohledu OSPOD. Specifický názor měla jedna z respondentek, žijící ve velmi nevyhovujících podmínkách na ubytovně, v jejíž rodině byly nedávno odebrány děti do ústavní výchovy. Z jejího pohledu se sociální pracovníce nesnažily situaci rodiny pochopit nebo ji nějak podpořit a děti zkrátka odebrali. V situaci, kdy žije více osob v malém bytě, matka dětí je na mateřské s několika dětmi a otec ve výkonu trestu, je nepravděpodobné, že by matka mohla sehnat lepší ubytování. Navíc děti jsou umístěny v ústavu daleko od místa bydliště rodičů a pro ty je tedy extrémně těžké i finančně náročné děti navštěvovat.

Pohled OSPOD na spolupráci

OSPOD obecně velmi intenzivně spolupracuje s různými aktéry – především s rodinami a školami, dále s PPP, NNO a dalšími subjekty, jako je policie apod. Spolupráce je základním předpokladem pro zdárné vykonávání jejich práce.

Pracovnice OSPOD z Vegy vnímá, že spolupráce hodně závisí na konkrétních lidech. Někdy je spolupráce perfektní, jindy vážne. Její zkušenosti se školami jsou takové, že školy jsou „v pozoru“, aby nebyly nachytány, že chybují. Respondentka by si proto se školami přála otevřenější komunikaci, bohužel má špatné zkušenosti s krytím záškoláctví u některých škol. Zde školy nerespektovaly doporučení OSPOD nahlašovat záškoláctví, když překročí 25 hodin absencí, nebo naopak při nahlášení záškoláctví nesdělily aktuální adresu rodiny, i když ji znaly, což pro OSPOD znamenalo zbytečnou práci navíc. *Ty školy v tom už nedělaly vůbec*

nic. Oni se vlastně (jen některé školy) ani nesnažili ty rodiče kontaktovat.“ (P7). Po nepodařené spolupráci (škola nakonec vynulovala neomluvené hodiny, když OSPOD už zahájil restrikce) se proto rozhodli pracovníci OSPOD striktně vyžadovat doporučený postup MŠMT. Respondentka popisuje také špatné zkušenosti, kdy škola podcenila soudní jednání o umístění dítěte do ústavní výchovy.

Všichni dotazovaní, z Vega i Magionu, si naopak pochvalují nástroj případových konferencí. Oproti městu Vega se v Magionu spolupráci OSPOD se školami daří lépe. Zavedli zde pravidelná setkání s preventivistou škol dvakrát ročně. Zároveň spolu sdílí důležitá témata (kyberšikana, inkluze apod.). Od pracovníků OSPOD ale zároveň zaznívá lehký despekt vůči školám („učitelé chtějí všechny poučovat“). V rozhovorech se objevuje také téma neuznání práce OSPOD ze strany škol. Zde je tedy despekt vzájemný.

Spolupráce s rodiči

Pohled ostatních na spolupráci s rodiči

NNO o rodičích

Podle vyjádření zástupců NNO, jejich spolupráci řada rodičů ze sociálně vyloučených lokalit vítá, protože vidí, že vzdělání je pro jejich děti šance. Jedna organizace dokonce dětem a rodičům z ubytoven zařizuje i svozové asistenty, snaží se tady svou nabídku přizpůsobit možnostem rodin (které si např. nemohou dovolit platit MHD na cesty do školky).

Naopak NNO jsou podle slov svých pracovníků někdy bezmocné v tom, že nemohou podpořit rodiče, aby zapsali děti do školy, kam si přejí, pokud je ve městě malá sociální propustnost a velká segregace škol jako ve Veze, kde proběhla změna spádovosti, jež podle pracovníce NNO konvenuje většinovým rodičům, protože bude zachováno rozdělení škol podle typu dětí, které ji navštěvují. „*Myslím, že kdyby to rodičovská veřejnost sledovala, tak je to vítaný krok. Z řad rodičovské veřejnosti, většinové veřejnosti, protože tyhle děti se odklidí a pro většinu je to takhle v pořádku.*“ (P8)

Většinové rodiče pak podle jedné z pracovníček NNO z předsudků vyléčí jedině kvalitou vzdělání. „*Samozřejmě nemůžou tolerovat, pokud kvůli pár dětem ta výuka nebude stát za nic. To bych se jim nedivila, že budou volat potom, aby se to změnilo. Ale pokud to bude v té škole dobře ošetřeno a ta výuka bude za něco stát, tak proč by tam nemohly chodit ty děti romský?*“ (P5)

Je třeba počítat s tím, že rodiny v dlouhodobé nezaměstnanosti ze sociálně vyloučených lokalit nezvažují dlouhodobé vyhlídky, spíše žijí ze dne na den. „*Oni do té práce nepůjdou, nedostanou jí, nebo tam nevydrží. Dvakrát, třikrát zaspí. Takže tak. Ale to je všechno furt dokola. To je zkušenost všech pracovníků, který dělají s menšinami.*“ (P5)

Podle NNO je spolupráce s rodiči ze sociální vyloučených lokalit často obtížná, protože rodiče sice vše odsouhlasí, ale nakonec někdy nedorazí, kam mají, a ostatní aktéři je musí hodně přemlouvat, vysvětlovat, kontaktovat. Tento styl má NNO, ale také praktická škola. Cílem však je, aby rodiče tyto činnosti zastávali sami. „*Snažíme se, aby ty kompetence přecházely na rodinu, ale je to obtížný, což vám potvrdí každý pracovník sociální, který s rodinami pracuje, že tam oni už mají jiný životní tempo. A není to tím, že jsou Romové, ale je to tím vytržením z práce.*“ (P5)

Například pracovnice NNO z Vegy (P8) dokonce tvrdí, že se podmínky pro spolupráci s rodinami zpřísnily ve smyslu, že rodiny musí splnit více věcí, aby mohly programů využít. Není možné, aby dobrovolník přebíral zodpovědnost za rodiče. Podle této respondentky bohužel ze služeb často vypadají ty nejpotřebnější děti, protože jejich rodiče nejsou schopni dodržet ani minimální pravidla a například dovést dítě na doučování. Podobné problémy podle vyjádření respondentky P13 řeší i NNO v Magionu, kde NNO též ukončují podporu, pokud rodiče masivně nespolupracují. Sociální pracovnice z Magionu také upozorňují, že je třeba vzít v potaz, že život v rodinách často spíše řídí děti než rodiče. „*Dlužno říct, že ty děti o sobě dost rozhodují. Takže když Školkové dítě řekne, že tam nechce, tak tam prostě nejde.*“ (P26) Podle ní proto NNO musí rodičům vysvětlit, že o některých věcech děti rozhodovat nemohou.

Pracovníci NNO (P22, P5) uvádí, že rodiče je třeba povzbuzovat, aby měli ambice a vůli, aby dodrželi cíl, který si vytyčili a vyrovnali se s nároky, které z toho plynou, od disciplíny až po finanční náklady. Pracovníci NNO chápou obtížnou situaci rodin, a to že vzdělání dětí je z jejich perspektivy okrajová záležitost, přesto by se o to podle nich měly snažit zajímat. Respondentka P22 míní, že tento nezájem o vzdělání je spojen s tím, že rodiče neumí děti ve vzdělávání podporovat, neumí je učit se učit.

Obecně je cílem NNO, aby rodiče doučování zvládali s dětmi postupně sami. Dobrovolník ukazuje rodičům, jak dělá s dětmi úkoly a rodiče by to měli postupně převzít. Nejde o to, aby rodič, který má sám s učební látkou problémy, dělal úkoly za dítě, ale aby dohlédl, že má dítě úkoly zapsány a že si je plní, a aby kontroloval žákovskou knížku. Tímto směrem jdou při své práci i pracovníci Magionu (P13). Obecně tedy pracovníci NNO skrze práci s dětmi učí rodiče, jak pracovat s dětmi. „*Takže bych chtěla, aby to doučování nebylo jenom o zlepšení*

známek těch dětí, ale aby to bylo o té interakci v té rodině, aby začali fungovat i ti rodiče.“
(P22)

Jeden z pracovníků NNO (P13) uvádí, že pokud by bylo možné organizovat např. doučování na ubytovně, mohla by to být příležitost, aby se rodiče přišli podívat, co a jak pracovníci NNO s dětmi dělají, a inspirovat se.

Komunikace s rodinami je výzvou především pro mladší dobrovolníky NNO, kteří chodí doučovat do rodin. Dostávají se totiž do choulostivé situace, kdy „radí“ často až o dvacet let starším rodičům, jak se učit se svými dětmi. (P8) Základní dovedností dobrovolníků v takové situaci je jednat s rodiči „*jako se sobě rovným, jako s partnerem*“ (P13), tak aby se rodiče cítili bezpečně. Tento přístup se osvědčuje a pak se vrací. Je třeba dospělé i děti přijímat takové, jací jsou a nedoufat, že budou jiní. Jak uvádí respondent P13, někdy je však komunikace s rodiči obzvlášť problematická, pokud jsou poskytovatelé služeb vůči klientům – dětem vázáni mlčenlivostí. Někdy mají navíc pracovníci NNO pocit, že rodiny s nimi spolupracují jen proto, aby se zalíbily OSPOD a měly potvrzení o spolupráci. (P13) Někdy je třeba, aby pracovníci NNO doprovázeli děti a rodiče i k logopedovi nebo do SPC, nebo jim to alespoň opakovaně připomínají (P1, P22). Proto je někdy pro NNO práce s rodinami úmorná a jejich pracovníci ztrácí nervy i respekt.

Školy o rodičích

Zajímavý pohled na spolupráci s rodiči přináší speciální pedagožka z Vegy (P1). Říká, že tématem, které může brzdit spolupráci s rodiči pro inkluzi, jsou jejich předsudky. Někteří rodiče například míní, že učitelky z bývalých praktických škol nebudou schopny kvalitně učit v rámci inkluzivního systému: „*Bojí se, že ty ‚cikánata‘ těm jejich dětem budou ubližovat. Bojí se, že my speciální pedagogové, kteří jsme leta učili ‚cikány‘, nebudeme umět učit ty jejich úžasný děti. A takhle se to propojí a je konec.*“ (P1) Tito rodiče mají kromě předsudků také strach o své děti. Zároveň prý rodiče musí přijmout, že při inkluzi budou ve třídách i děti s postižením, což není samozřejmostí. Dotazovaná pedagožky by si proto přála, aby „většinoví“ rodiče neodsuzovali děti ani celé školy, ale zjišťovali si, jaký je přístup k dětem v konkrétní škole, aby se snažili tyto nejdříve poznat, než je zavrhnou. (P1, P4) Předsudky pak panují nejen vůči praktickým školám. Obecně má pověst škol velký vliv a rodiče se jí řídí. (P1, P2, P3)

Rodiče se často na běžných ZŠ ptají na počty romských dětí ve třídě a podle toho školy vybírají. (P3, P4). Jedna ředitelka ZŠ uvedla, že rodiče o tom upřímně informuje a ubezpečuje je, že mají v jejich škole s romskými žáky dobré zkušenosti.

Školy musí také působit jako mediátoři, pokud nějací rodiče cítí ohrožení od dítěte jiného rodiče. Jak uvádí respondentka P15, je proto důležité facilitovat diskuzi směrem ke vzájemnému pochopení. Rodiče z menšiny by nabádala, aby se věnovali předškolní přípravě a děti vodili do školek nebo předškolček. Protože jinak mají děti nedostatečnou slovní zásobu a ve škole pak fatálně selhávají („nerozumí významu slov“ – P2). Proto aby více fungovala spolupráce s rodinou, školy intenzivně spolupracují s OSPOD a SVP (P15), a to v případech, kdy se nelze s rodiči domluvit napřímo. Většina řešení skrze OSPOD je pak spíše způsobeno přístupem rodičů, než problémy dětí (P15).

Pro dotazovanou učitelku (R1), která často učí děti svých bývalých žáků, není komunikace s rodiči problém. Do rodin dle potřeby sama zajde, aby vyřešila, co je třeba. Kompetence potvrzuje i ředitel ZŠ v Magionu (P2), který se snaží rodičům vytvářet otevřenou atmosféru, aby se „vypovídali u kafe“ a pro svá rozhodnutí se snaží dát vždy rodičům vysvětlení. V některých školách mají komunikaci s rodiči nastavenou tak, že vše okamžitě řeší po telefonu, jak uvádí například respondent P18.

Jedna respondentka popisovala situaci, kdy se dítě z praktické školy tak zlepšilo, že ho škola chtěla nechat přeřadit na běžnou ZŠ, ale rodiče to odmítli, protože se obávali, že s tím budou mít více práce. Jak se shoduje několik respondentů, inkluze totiž znamená zátěž i pro rodiče (P1, P4, P16). Podle jedné z dotazovaných učitelek (P2) je možné, pokud jsou rodiče hodně aktivní, zapojit v kolektivu i dítě se středně těžkým mentálním postižením. Bez podpory rodiny však inkluze těžko nastane. Spojenectví rodiče – škola proto označují respondentek P1 a P2 za klíčové. Zároveň jsou si vědomy toho, že existují rodiny, které toho nejsou schopny a potřebují podporu. Podle respondentky P2 to někdy jde tak daleko, že školy rodiny suplují (pokud děti nemají hygienické návyky apod.). Co školy zajistit nemohou, je to, aby bylo v rodině vzdělávání chápáno jako důležitá hodnota. Naopak vidí, že na děti jsou doma často kladeny povinnosti (starat se o mladší sourozence), čímž vlastně rodiče dětem brání se věnovat škole. I s tímto fenoménem se tedy učitelé snaží pracovat. Jak upozorňuje dotazovaná pedagožka P3, je také potřeba, aby děti do školy chodily pravidelně, nepravidelná přítomnost narušuje proces učení a dynamiku kolektivu. Nejde tak ani o sociální status rodiny, ale o její nastavení, které přispěje, nebo naopak zabrání tomu, aby se děti úspěšně zapojily do školy (P16).

V některých školách však dobře fungují v tomto ohledu smlouvy s žáky a rodiči, které zajišťují dětem podpůrný program a zároveň vyžadují spolupráci rodičů (P3,4). Tento postup vyžaduje domluvu na postupu, pravidelné setkávání s rodinou a žákem a průběžné

vyhodnocování práce jednotlivých aktérů. Ve škole se snaží také synchronizovat přístup rodičů dětí ve střídavé péči, pokud má dítě nápadné výkyvy chování.

Někdy rodiče inkluzi brání sami tím, že odmítají pro své děti podpůrné programy. Jak uvedla respondentka P4: „*Rodič nechce pro dítě něco jiného, než mají ostatní.*“ Takoví rodiče nechtějí pro své děti žádnou úlevu, a to i za cenu špatných známek dítěte. Respondentka P10 zmínila průzkum, který provedla místní praktická škola mezi rodiči ohledně toho, zda by chtěli přeřadit svoje děti do běžné školy. Většina odpověděla, že jednoznačně ne.

Respondentky rozporuplně hovoří o kompetencích rodičů, jednou tvrdí že NNO nahrazují práci rodin, jindy zase že rodiče nejlépe znají své dítě a dovedou se kvalifikovaně rozhodnout o jeho budoucí vzdělávací dráze, a zároveň tvrdí, že některé rodiny nemají vztah ke vzdělání, nemají ho jako hodnotu. Uvádí také příklady, kdy rodiče odmítají, aby jejich děti pokračovaly na střední školu.

Rodiče mají podle ředitelky P2 velký vliv na to, jak bude škola vypadat. Mají vliv na to, do jaké školy dítě zapíše, školu si vybírají. Stěžejní v tomto ohledu je informovanost rodičů o jejich právech a možnostech.

Ostatní o rodičích

Pracovnice OSPOD na adresu rodičů a ke spolupráci s nimi nemají moc co dodat, neboť je to hlavní náplní jejich práce. Snaží se zajistit dobré podmínky pro dítě a pomoci rodičům, případně je přesvědčit (nebo donutit), aby jednali ve prospěch dítěte. Z hlediska OSPOD „fungující rodič“ znamená, že se vyřeší problémy dítěte. Jak upřesňuje respondentka P29, OSPOD není na straně rodičů, ale dětí.

Podle ASZ Rodiče často volí snazší a příjemnější cestu pro děti – praktické školy, i když se ASZ a NNO snaží o osvětu, že to není dlouhodobě přínosné. Tím se potvrzuje tvrzení učitelů, že inkluzivní vzdělávání pro rodiče znamená skutečně práci navíc. ASZ také vidí tendenci, že se školy obecně segregují podle typu rodičů – na ty prestižnější a na ty pro sociálně slabé. „*Je zase spousta rodičů, kteří by byli rádi, aby to školství bylo pořád stejné, jako když oni chodili do školy.*“ (P19) Podle zástupce ASZ je však život v individualizované společnosti těžší než ve společenské kultuře, proto je snaha o inkluzi dobrou cestou. Rodiče ze sociálně vyloučených lokalit by chtěl podpořit v tom, aby nerezignovali a zůstali sami sebou. „*At' si nenechají nadiktovat tou většinovou společností, jak a co mají dělat. At' se brání. At' propagují ten styl života nebo ty hodnoty, který mají, protože mají spoustu věcí, který jsou hodnotný pro nás.*“ (P19)

Pracovnice PPP z Vegy se ke spolupráci s rodiči specificky nevyjádřila, jen zopakovala, že za neúspěchem dětí jsou často nefunkční rodiče. Zároveň by většinovým rodičům ráda vzkázala, ať zachovají klid. *„Ať prosím nepanikaří a tolik se toho nebojí, nemusí to přinést tolik negativ. Ale jak říkám, muselo by to probíhat za určitých podmínek, protože jinak se jim nedivím. Rodičům těch dětí se speciálními potřebami prostě jenom [chci vzkázat], aby to vydrželi. Protože si myslím, že si spousta z nich vyslechne ještě víc negativních soudů než předtím, protože víc budou na očích. Budou víc konfrontovaný s ostatními rodičema, takže bude asi hodně těžký tohle vůbec ustát.“* (P27)

Většinou rodiče se podle ní bojí, že inkluzivní vzdělávání sníží kvalitu výuky, částečně to nelze vyloučit, ale rozhodně je to spíš panika a nezohledňuje se tím, jaké inkluze přinese obohacení.

Městská zastupitelka z Vegy vidí zdroj problémů ve školství často v rodinách a změnách, které „přinesla doba“. *„Teď jako rodiče nemají tolik času, tak prostě nefungují a snaží se spousta věcí přenést na tu školu i co se týká výchovy, což samozřejmě není možné. A po téhle stránce školy opravdu jsou teď v těžký pozici. Bylo by myslím důležité pracovat s těmi rodinami, ale nevím, za jaký konec to vzít.“* (P20) Apeluje na morálku, která musí vzejít z rodiny, jinak ji nikdo nemůže nahradit. *„Morální pravidla musí člověk získat z rodiny a ta je nad zákonem. Protože pokud člověk nemá morální pravidla, tak pak samozřejmě opomíjí i ty legislativní.“* (P20) Řešení ale respondentka nevidí. Očekává však, že se bude proměňovat role škol, např. tak, aby nabízely celodenní programy.

Pohled rodičů na spolupráci

Matka z Magionu má dobrou zkušenost se spoluprací mezi rodiči v SRPŠ. Bohužel se jim ani přes intenzivní a koordinovanou snahu nepodařilo zajistit, aby učitelka vyslechla a respektovala jejich požadavky stran vnímaného přetěžování dětí na prvním stupni a vstříc jim nevyšel ani ředitel, který se za učitelku postavil. *„Není to zas takové, že teď si dupneme na pana učitele, na paní učitelku, protože to dělá špatně. Ale opravdu ta míra těch úkolů... Nebo to ‚učte se něco doma‘... I tohle patří na druhý stupeň.“* (P14) Mezi těmito rodiči také funguje informování o tom, jaký je který učitel a rodiče na tato doporučení od ostatních rodičů zpravidla dávají, i když se je samozřejmě snaží ověřit z více zdrojů (P14).

Jako „problematické děti“ označuje dotazovaná matka děti, které podle ní jejich rodiče nevychovávají, děti nemají hranice ani respekt vůči učitelům, problém podle ní nastává, když se takových dětí sejde více v jedné třídě.

V takovém případě je důležité, jak zareaguje škola a konkrétní učitel. A to platí také o šikaně. Trend vzájemných doporučení mezi rodiči (peer-to-peer) tedy posiluje význam pověsti škol a zároveň přináší úskalí v tom, že pověst škol má negativní dopady na pedagogy i děti.

Respondentka dodává, že rodiče by si měli uvědomit, že děti se chovají jinak doma a jinak ve škole. *„Prostě věnovat se jim. Snažit se je vyslechnout, co dělají ve škole a nenechat se odbýt odpovědí ‚dobrý, všechno dobrý‘. A uvědomit si, že třeba to dítě na něco má a na něco nemá. Respektovat i to, že je dítě v něčem slabší a v něčem zase silnější.“* (P14)

Romská matka z Vegy by – podobně jako pracovníci NNO – doporučovala, aby ve školách působili sociální pracovníci, jež podpoří rodiče, kteří neumí podporovat své děti ve vzdělávání. Budou je intenzivně informovat o dění ve škole *„Já třeba jsem nadávala synovi, že bude akorát chodit na železo, když se nebude učit (smích). Že si vezme káru.“* (P12) Má zkušenosti s tím, že škola nespolupracuje s NNO, která doučuje jejího syna a učitelka jí odmítla pomoci v tom, že by kontrolovala, zda má syn zapsané domácí úkoly. Matka je sama kontrolovat nemůže – nemá podle čeho. Podle ní je v komunikaci s učitelem velmi důležité, aby se zamezilo nedorozuměním. Učitelé by měli také vědět, v jakých poměrech dítě žije, a zde by mohl fungovat sociální pracovník jako zprostředkovatel. Navrhuje také pořádat společné akce pro rodiče, které by jim umožnily poznat se navzájem bez ohledu na barvu pleti. Zároveň by měla být společná setkání v případě, že mají děti mezi sebou rozpory a přenáší se to do rodin. *„A taky i z jedné strany, i z druhé strany apelovat, aby ty děti prostě neřešily, jestli je někdo ‚cikán‘ nebo ne, anebo aby neřešili, že je to Čech.“* (P12) Vnímá také rozdíl v chování učitelů k dětem podle jejich rodinných poměrů. *„Ty děti jakoby nepřivítají takovým způsobem jako ostatní. Takže o tom to je, aby už trošku si lidi na sebe zvykali, měli by se začít učit prostě žít mezi sebou. A rozdělovat se jenom tím, že tenhle ten je špatný a ten dobrý. A ne tím, že tohle je černé a bílé. Protože mezi námi je spousta lidí, co chodí do práce, i co nechodí do práce. A takových je i mezi Čechama, že?“* (P12) Na adresu většinové společnosti pak respondentka vzkazuje, že by neměla už v malých dětech podporovat nenávisť. *„Ty malé děti si to zafixují, a tím to začíná. Už malé děti mají zafixováno: ‚cikáni‘ kradou a znásilňují a různý.“* (P12)

Matka z ubytovny v Magionu v rozhovoru opakovaně apelovala na to, že je třeba rodiče zapojit do řešení problémů ve škole včas.

Otec z Vegy polemizuje nad tím, do jaké míry by měla škola kromě vzdělávání i vychovávat. Zcela to nezavrhuje, ale myslí si, že základ mají mít děti z rodiny. Například není podle něj úlohou učitele učit děti zdravit nebo jak se chovat ve skupině a respektovat ostatní. „*Není možné, aby to dítě přišlo do třídy a někoho začalo mydlit nebo něco takového. To je prostě nepřijatelný. Ta výchovná část, když si teda domyslím, že sedmileté děti by z 95 procent chování měly umět, tak suplovat to mi nepřijde úplně dobře.*“ (P25)

Tím tento rodič trochu zpochybňuje socializačně výchovnou složku školy. Zároveň je na ostatní rodiče velmi náročný, když například vytknul jiné matce, když si stěžovala, že nerozumí domácímu úkolu svého syna ve 3. třídě, že si to má dostudovat. Skladbu a schopnosti rodičů a potažmo dětí ve škole respondent vysvětluje Gaussovou křivkou a dědičností, myslí si, že nekompetentnost rodičů vždy odnesou děti. Rád operuje s představou normality, normálního chování, a rozumnosti, což jsou v jeho pojetí velmi náročné kategorie.

Zároveň je srozuměn s tím, že chod školy je v režii školy nikoliv rodičů. „Řada rodičů se domnívá, že škola bude organizovaná podle jejich požadavků. To samozřejmě lze do velmi malé míry. Protože pokud by se mělo vyhovět zhruba 700 rodičům, krát dva, tak to je samozřejmě z principu nesmysl. To je na zavření [školy], okamžitě.“ (P25) Respondent varuje, že rodiče nenesou zodpovědnost za požadavky, které chtějí prosadit a jejich dopad na chod školy, požadovat tedy mohou leccos. Podobně je zastáncem domácích úkolů, protože jak říká, „*děti mají povinnosti, a nejen práva, a musí si něco dostat do hlavy*“.

Tento rodič může být interpretován jako zástupce těch, kteří se bojí snížení kvality vzdělávání v důsledku inkluze, protože už teď vlastně školský systém většinou nedosahuje jejich ambic a představ.

Otázka, zda si děti, které jejich rodiče nezvládají dostatečně připravit na školní docházku, zaslouží zvláštní podporu, je tématem, které v rozhovorech s respondenty hodně rezonovalo. Otázka, za co jsou zodpovědní rodiče a co je rolí školy a ostatních aktérů ve vzdělávání, je jistě zásadní. Přitom nejde o (ne)ochetu, ale spíše o míru individualizace ve školství. Podpořit žáka se zdravotním znevýhodněním často není tak rozporuplné jako podpořit žáka se sociálním znevýhodněním.

Spolupráce s Agenturou pro sociální začleňování

O spolupráci s ASZ se zmiňuje jen pracovnice OSPOD z Magionu, ve Veze Agentura nepůsobí. Pracovnice OSPOD kvituje, že Agentura sehnala peníze na školní asistenty, kteří

fungují jako spojka OSPOD – škola – rodina. OSPOD s nimi nyní pravidelně komunikuje. Stejně tak projekty, které díky Agentuře začaly, podle ní úspěšně běží.

ASZ o ASZ

Roli zprostředkovatele přisuzuje Agentuře sám její pracovník, konkrétní cíle jejích projektů si určují jednotlivé strany. Pracovníci ASZ přinášejí informace o legislativních novinkách a trendech v oboru. Snaží se nabízet řešení, pomáhat s financováním. *„My se snažíme ten problém ukázat všem. Vždycky říkáme, je vás tady X základních škol, tak řešíme problém společně. Nenechte to prostě, aby to padlo na jednu nebo dvě školy.“* (P19)

ASZ o spolupráci

V možnostech spolupráce s ostatními aktéry ve vzdělávání vidí dotazovaný pracovník ASZ deficit. *„Jsou zvyklí, že spolupráce znamená, že se sejdou jednou za čas a řeknou si: ‚Tak co je u vás nového?‘ – u nás je nové to, to a to. Tak fajn. A co je u vás?‘ a vlastně tam není to propojení. Spolupráce znamená propojení aktivit a ne jenom, že se známe, máme na sebe kontakty, kdyby něco, tak si zavoláme... My je dost často učíme, aby už v počátcích toho problému volali někomu dalšímu. A ne, že si lámou sami hlavu s tím, jak to vyřeší. Ježíšmarja, to nikomu neřekneme, protože to vlastně znamená, že neumíme ten problém vyřešit.“* (ASZ)

Spolupráce s Pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP)

PPP jsou ve vzdělávání klíčoví aktéři, protože vystavují doporučení o (ne)zařazení do speciálních škol. Měly by také vypracovat plán podpory pro školy. Novelou zákona však na PPP padla velká administrativa – podle jejich posudků a doporučení dostávají školy přidělené peníze na podpůrná opatření. Už předtím byly dlouhodobě přetížené a nyní přibyl další administrativní nárok na jejich činnost, který má velký dopad na děti a školy.

Ostatní o PPP

(situace před novelou Školského zákona)

PPP vyhotovují psychologický a pedagogický posudek, rodiče jsou o věci informováni, pokud je doporučeno zařazení do praktické školy, tak jsou rodičům vysvětlena specifika jednotlivých typů škol, vždy musí jít o informovaný souhlas rodin (P1). Každé dítě ale nejdřív začne chodit do běžné ZŠ, až když selhává, jde do PPP na vyšetření (P2). Někteří nicméně mluví o tom, že na vyšetření chodí i předškolní děti (P5). Někdy rodičům doporučí vyšetření dětí v PPP

i NNO (P5, P22). Mají k tomu různé motivace, někteří chtějí potvrdit, že jsou děti v pořádku, jiní jim zase chtějí „ulehčit“ a poslat je do praktické školy.

Jedna z pracovnic NNO z Magionu (bývalá učitelka), popisuje jako úspěch, že se jí podařilo ještě před platností novely získat pro klienta doporučení od PPP do praktické (speciální) školy. Podle ní od novely vydávají PPP doporučení do praktických (speciálních) škol méně (P22).

Rodiče mají s PPP zkušenosti také kvůli tzv. odkladu (pozdějšímu nástupu dítěte do první třídy). Jeden z dotazovaných rodičů zmiňuje, že návštěva PPP může být dobrý způsob, jak se o dítěti poradit s odborníkem (P14).

Podle výpovědi matky P21 není pravda, že by dítě mohlo nastoupit na běžnou ZŠ a teprve v případě problémů přešlo do školy praktické. V případě jejího syna PPP rozhodla o zařazení do praktické školy už před začátkem školní docházky. *„Tam se zjistilo, že je pomalejší a na základní škole by to nezvládal. Takže mi rovnou řekli, že [nastoupí] tady na tu speciální školu. A kvůli té imunitě.“* (P21) Respondentka zjevně nemá informace nebo nerozumí tomu, co se v PPP odehrává a jaký to má vliv na její děti. *„Mého si tam taky rovnou nechali. On špatně, ošklivě píše. Ale řekli, že když budu chtít, že ho klidně můžu přendat na základku. Říkám, když už je tady od první třídy, tak už ho tam teda nechám. A taky kolikrát si kluk stěžoval, když přišel ze školy: ‚Mami, ale oni do nás rejvou. Vy to nevidíte. Tam nejsem jenom já zlý. Všichni jsou tam zlí.‘ Tak co máme dělat?“* (P21B)

Nechat dítě přeradit zpět do ZŠ, když si na praktickou školu opakovaně stěžovalo, bylo v tomto případně nad síly dotazované matky.

PPP o spolupráci

Podle pracovníků PPP pomáhá, když se do spolupráce PPP a rodičů zapojí i další lidé (učitelé, speciální pedagog ve škole, asistenti). Rodiče by pak měli naslouchat jejich doporučením a s dětmi systematicky pracovat. Respondentka z řad PPP v rozhovoru vyvracela spekulace, že by poradny zařazovaly do praktických škol děti, které tam nepatří, nikdy o tom podle svých slov neslyšela.

Pracovníci PPP konstatují, že novela Školského zákona velmi zvýšila administrativní nároky na ně. Podobně to popisuje jak správa ČŠI (2017), tak výzkum OSF (Moree, 2018). Záměr, aby PPP ulehčily školám, byl v zásadě dobrý, ale nebyl dostatečně personálně ošetřen. Kromě administrativy bude pracovníkům PPP narůstat rozsah komunikace s ostatními aktéry, na což nejsou všichni pracovníci PPP připraveni. Speciální pedagogové jsou na práci ve škole a se školou více připraveni než psychologové, jejichž doménou je diagnostika.

Obecně má respondentka z řad PPP obavu, zda bude možné podpořit školu, kde budou děti se závažnými výchovnými obtížemi. „*Bohužel na to nejsou poradenský pracovníci vybavení a kompetentní, aby tohle uměli vyřešit a poradit jim s tím. Takže pak si samozřejmě připadají bezzubí. Ti učitelé jsou nespokojení, takže řeknou, no, tak to mi teda nepomohli. Jako začarovaný kruh.*“ (P27)

Spolupráce se zřizovateli

Pohled ostatních na spolupráci

Školy o zřizovatelích

Školy považují za důležité, aby si jich zřizovatel vážil (P1). Ve zkoumané bývalé praktické škole by také potřebovali rozšířit spádovou oblast, aby neměli žáky jen ze sociálně vyloučených lokalit (P1). Jejich zřizovatel udělal spád z vyloučených lokalit výhradně do této praktické školy, protože běžné ZŠ se prý bránily, aby tyto děti spadaly k nim a zřizovatel je vyslyšel.

Ředitel školy ve Veze se o zřizovateli vyjadřuje korektně, zřizovatel škole pomáhá hlavně s rekonstrukcemi, hřištěm apod. (P3)

Do postojů pedagogů vůči zástupcům zřizovatele se samozřejmě promítají i politické postoje. (P4)

V Magionu – podle vyjádření respondenta P15 – spolupráce se zřizovatelem probíhá výborně. Mají zde otevřenou a účelnou komunikaci, nejen když se vyskytne nějaký problém, ale i průběžně.

V zájmu inkluzivního vzdělávání školy potřebují od zřizovatelů hlavně hradit asistenty.

NNO o zřizovatelích

Řada činností NNO vůči školám nebo vzdělávání obecně by měla být v kompetenci města, jako zřizovatele škol. Jedna z pracovníků NNO popisuje, jak město vyslovalo podporu jejich činnosti, přičemž měla dojem, že město je především rádo, že po něm organizace nechce peníze. Kooperace s městem je ale pro tento účel nutná. „*Stejně tak chceme navázat [spolupráci] s odborem školství, tady ale trochu cítíme ostny. Odbor školství vlastně tím, že se tady zřizuje tahle organizace (zatím to nebylo vysloveno, ale cítíme to), se jim vlastně pleteme do něčeho, co mají na starost oni a vlastně jim tím vyslovujeme jakousi nedůvěru, bych řekla. Jo, že oni to nezvládají, to jsme nechtěli.*“ (P5)

Podle respondentky P5 by se měl zřizovatel angažovat i v otázkách sociálního bydlení. Obecně by se podle ní město mělo více angažovat, takhle za něj práci dělají NNO. Zároveň by měl zřizovatel znát situaci ve školství a v oblasti sociální a pečovat o své pracovníky (supervizí, dalším vzděláváním), aby nevyhořivali (P5). Také by zde měli pracovat a na politických funkcích sloužit kvalifikovaní lidé, kteří sféře vzdělávání rozumí (P8).

Pracovnice druhé NNO ve Veze v oblasti vzdělávání pracuje dlouhodobě a má pocit, že tato oblast není pro město skutečnou prioritou. Naopak zde byla změněna spádovost segregace.

Zároveň vnímá, že inkluzivní vzdělávání je politicky háklivé téma. „Pokud je to vnímán jako problém, tak je to nakolik nepopulární, že se to každý bojí otevřít. Protože jakýkoliv politik, radní, který s tím přijde, že tohle je nějaký problém, který se musí řešit, tak okamžitě má strašně body dole. A i kdyby chtěl, tak si to asi strašně málo kdo dovolí.“ (P8)

V městě Vega také mají zkušenost s vazbou mezi pracovníky sociálního odboru a starostou. Pro danou NNO tedy bylo těžké si na tento odbor případně stěžovat a osobní antipatie pak byly velkou překážkou pro práci NNO v sociální oblasti. Bohužel je tedy i pozice zřizovatele velmi personálně závislá. Pomoci ve spolupráci pomohou pravidelné schůzky s různými aktéry, ale zřizovatel se musí pravidelně účastnit.

V Magionu město sociální oblasti podporuje a je zapojeno do spolupráce s ASZ.

Spolupráci se zřizovatelem na agendě inkluze skrze Agenturu si chválí i pracovnice OSPOD. Pracovnice zde nejsou přetěžovány tak jako ve Veze.

Rodiče o zřizovatelích

Otec z Vegy má zkušenosti s prací ve školství, a podobně jako je kritický vůči ostatním rodičům i školám, nešetří ani kritikou zřizovatele. Kritizuje také kompetence pracovníků školského odboru i inspekce. Podle něj naprosto chybí, že by zřizovatelé nebo pracovníci odboru školství vůbec věděli, jak to ve školách vypadá. Kdyby podle něj chodili do terénu, mimo jiné by viděli, že jsou některé školy ve špatném (ne fyzickém) stavu. Rodič také kritizuje, když se zřizovatel o své školy nezajímá a nechá je rozpadlé, nebo dosazuje do vedení přátele, kteří jsou schopni kvalitní školu zdevastovat během chvíle (P25). To navíc staví ředitele do velmi nejisté role, zda bude moci svou práci vykonávat dlouhodobě, což má z hlediska kvality smysl.

Pro ASZ je pak skvělá spolupráce s vedením města, které problematice rozumí. „*Jsou města, kde je šikovný vedoucí, nebo šikovná vedoucí toho odboru školství. A ta to dokáže dostatečně dobře vysvětlit vedení města. A následně to zřizovatel přenáší na ty ředitele. Pak se tam*

pracuje samozřejmě snadněji, když vedení města tomu nedává prioritu.“ (P19) Vedoucí odboru školství je často klíčová osoba, která může rozhybat změny pro celé město, pokud se této role ujme.

ASZ o zřizovatelích

Podle pracovníka ASZ mají zřizovatelé mnohem větší moc, než si myslí, a nevyužívají ji.“
„Školy vlastně bojují o děti, chtějí co nejvíce dětí a tím pádem se snaží specializovat a ukázat, že oni jsou lepší. Tady by zase měla být nastavena ta role zřizovatele, který prostě řekne: ‚Ano, dobře, vy budete jazyková škola‘. Nenechat to úplně na těch ředitelích, ať si určují, jak se budou profilovat jednotlivé základní školy. Zřizovatel by nějakým způsobem měl nastavovat specializace, anebo třeba úplně třeba upustit od těch specializací.“ (P19)

Pracovník ASZ si se také vědom toho, že aktivita měst se odvíjí od aktivity a kompetencí konkrétních pracovníků školského odboru nebo vedení města. Pokud zde není iniciativa a znalosti, většinou se ve školství nic řízeného neděje. Ředitelé škol mají velkou autonomii a vedení města často obsahovou koncepci neřeší a stará se jen o finance (budovy).

I na úrovni měst často chybí koncepce vzdělávání se stanovením priorit. Což je pravda i na celostátní úrovni.

Zřizovatel o spolupráci

Ze zástupců zřizovatele jsem vedla rozhovor jen s jednou zastupitelkou, která se věnuje zejména sportu a není ani pracovnící v odboru školství. z jejího pohledu je české školství kvalitní a pokud něco funguje, není třeba dělat příliš mnoho změn. Má konzervativní názory, zajímavý je její pohled, který je v rozporu s tím, jak o roli zřizovatele mluví pracovník ASZ.
„Ono město tady v tom moc nemůže. To spíš asi celostátně, aby se nastavil systém, který bude fungovat všude v určitý míře stejně. Město v tom má docela omezený možnosti. Samozřejmě může nějakým způsobem kontrolovat ty školy, ale ono je kontroluje po stránce hospodaření, po stránce toho, jak škola funguje na té správní nebo provozní rovině, ale ne z pohledu kvality výuky. To město fakt nemůže. Samozřejmě město může ovlivnit takový věci jako spádový oblasti třeba. Ale, ale to je asi tak celý. Do výuky jako takový těžko můžeme zasahovat.“ (P20)
Zastupitelkyně tedy vidí tedy roli zřizovatele především ve finanční podpoře a v tom, že respektuje, že každá škola má svůj vzdělávací program.

Moc, bezmoc a empowerment

Moc a zdroje aktérů jsou posledními ze zkoumaných kategorií v analýze aktérů. Jsou podmínkou pro „vznik empowermentu“ aktérů. Moc a zdroje jsem identifikovala podle popisu níže, pro empowerment jsem hledala výroky, podle kterých respondenti naplnili svůj potenciál k prosazení svých cílů, nebo se o to alespoň, byť neúspěšně, pokusili. Jedná se často přímo o odpověď na otázky zkoumající, co se aktérům podařilo nebo jak se jim daří naplňovat své cíle. Aby bylo možné určit, co u aktérů vede k empowermentu, vyhledávala jsem při analýze rozhovorů také pasáže, které indikují protiklad empowermentu neboli příklady bezmoci – tedy výroky typu „nemůžu“, „nejde“, „nedělám“, „nedaří“. Takto tedy definuji jak momenty empowermentu, tak důležité cíle, které se respondentům zatím nedaří realizovat. V některých oblastech jsou tyto v protikladu s tím, jak předtím aktéři deklarovali svou moc.

Z kategorií, které uvádí Schmeer (2010, s. 14), jsem analyzovala tyto kategorie:

- Zdroje: objem zdrojů – lidských, finančních, technologických, politických a dalších – které má aktér k dispozici, a jaká je jeho schopnost je mobilizovat. *(V analýze to byly spíše prostředky, které respondenti zmiňovali, nebo které vyplývají z role a kompetencí aktéra. Do této kategorie byly zařazeny výpovědi aktérů, které indikovaly jejich kapacity a zdroje, a to, jak vlastní, tak připisované ostatním aktérům. Byly to také odpovědi na otázku „Co vám dává sílu?“ Výsledkem analýzy jsou na prvním místě oblasti a faktory, na kterých se shodli sami aktéři i s ostatními, popisují ale i ty, u kterých shoda nepanuje.)*
- Moc: schopnost aktéra ovlivnit implementaci dané politiky, nebo také jeho schopnost využívat zdroje, které má k dispozici. *(Tento aspekt jsem analyzovala z hlediska moci připisované aktérům ostatními, nebo kterou aktéři explicitně připisují sami sebe. Vycházím z kódů s těmito slovy: „moc“, „vliv“, „pomoc“, „bezmoc“, „můžu“, „udělám“, „chci“ (prolíná se s cíli a empowermentem). Jedná se o pasáže, ve kterých aktéři sami popisují svůj vliv – deklarují, že mají moc, vliv, mohou něco ovlivnit, rozhodují o něčem, ale také ve kterých popisují moc aktérů ostatní – zde jsem vybrala pasáže, kdy respondenti hovoří jasně o jiném aktérovi a popisují, o čem rozhoduje, na co má vliv.)*
- Leadership: ochota iniciovat, svolat nebo vést akce pro nebo proti politice. Je základem pro to, jestli bude aktér vůdčím způsobem dané politiky pomáhat. *(Tento faktor se v rozhovorech prakticky neobjevil, zazněl jen v rozhovorech s experty, kteří možnou vůdčí roli reflektují, ti ale nebyli předmětem analýzy. Jedinou*

reflektovanou podobu leadershipu, kterou se mi podařilo ve zkoumaném vzorku objevit, byla zmínka zmínila ředitelka ZŠ z Magionu (P16), když své roli připisovala být vzorem pro žáky a ostatní učitele v chování a hodnotách, které vyznává.)

Empowerment jednotlivých aktérů byl indikován dle postupu operacionalizace, popsaného v metodologické části této práce. Šlo tedy o situace, kdy respondent v rozhovorech popisoval, co se mu podařilo prosadit z deklarovaných cílů. Když explicitně pojmenoval, že se cítí posílený/silný/schopný dosáhnout něčeho důležitého, především v opozici vůči stávající praxi, nebo když uspěje v oblasti, kde dříve selhával. Může to být také změna narativu, tak že mluvčí sám sebe popisuje, nebo začne popisovat jako aktivního tvůrce děje a ne postavu, které se věci dějí a ona na ně musí reagovat. Kromě jsem věnovala pozornost tomu, jaké výrazy respondenti používají, aby popsali svou (ne)činnost nebo (ne)úspěch, konkrétně: „můžu“, „umím“, „udělám“, „chci“, „vliv“.

Školy: učitelé a ředitelé

Skupina učitelů a ředitelů byla mezi respondenty největší, proto zde bylo možné nejlépe identifikovat oblasti, které jsou zdroji moci.

Všichni pedagogové uvedli, že jejich síla je v práci s dětmi – ovlivňují to, jaká bude ve třídě atmosféra, jak se budou děti cítit a jestli se budou cítit bezpečně a jak bude probíhat učení. Velkým zdrojem a úspěchem je pro učitele také **spolupráce v týmu a společný cíl** (který zahrnuje i vlastní motivaci jedince). Minimálně ve dvou školách tým v tomto ohledu údajně funguje velmi dobře. Jedna z respondentek zdůrazňovala, že stěžejní je být vzorem kolegům, dětem a všem ostatním, tedy být důsledný v přístupu, který škola prosazuje, zároveň to znamená mít odvalu a nebát se selhání.

Důležitá a pedagogy velmi oceňovaná je soudržnost v týmu (učitelském sboru). Fungující tým (čtetně vedení) pro pedagogy znamená důvěru, pozitivní zpětnou vazbu, sdílení – pokud toto platí, je to pro pedagogy velkým zdrojem síly.

Oblast, kde podle respondentů kolegiální pokulhává, je spolupráce mezi školami a jejich konkurence. Selhává podle nich také schopnost učitelů se semknout a lobovat za své podmínky, což je strategie, kterou by doporučovala jedna respondentka mladším kolegům.

Se schopností definovat si cíle souvisí také schopnost stanovovat si hranice. O těch sice někteří pedagogové hovoří, ne všichni je ale umí prosadit. Stanovit a udržet si hranice je významným projevem empowermentu. To se bohužel ne vždy daří – na jednu stranu nejsou

hranice definovány shora a na druhou si je pedagogové netroufají prosazovat.

Zdrojem pro empowerment je u některých pedagogů také jejich zkušenost s předchozím úspěchem, a tedy víra v to, že intenzivní snaha o to dosáhnout svého cíle může být úspěšná.

Důležitým zdrojem pro prosazování vlastních cílů je pro pedagogy také spolupráce, především se zřizovatelem nebo s NNO a dalšími subjekty. Vlivnou spoluprací s městem (zřizovatelem) nezažívají všichni, zřizovatel školy podporuje spíše finančně, někde jsou však zástupci škol zapojeni do komunitního plánování (proč to tak u některých škol je a u jiných nikoliv, není však z rozhovoru zřejmé).

Důležitým zdrojem úspěchu je také schopnost získávat finance, což zdůrazňovali vedoucí pracovníci škol.

Všichni respondenti svým způsobem dosáhli nějakého cíle. Jejich úspěch se však velmi liší v tom, o jaký cíl jde a ve schopnosti a ambicích konkrétních respondentů ovlivňovat dění kolem sebe. z výpovědí obecně vyplývá, že učitelé mají vliv na interakce ve třídě a s rodinou žáků. To, co ovlivnit nemohou, je pak vzdělávací politika, systém porovnávání škol.

Moc	Zdroje
<p>Pedagogové se jednoznačně shodují na tom, že řídí interakce dětí ve třídě a procesy učení, výběr učiva a formu podání – v tomto ohledu jsou velmi autonomní (P1, P4). A někdy i navzdory vůli rodičů. Dále pak učitelé rozhodují o prospěchu žáků. Mají moc nad přístupem k dětem a interakcím ve třídě. Do značné míry ovlivňují, jak se budou děti ve třídě cítit.</p> <p>V přístupu k rodinám učitelé rozhodují o způsobu komunikace, mohou nabízet pomoc (P2) a mají moc ovlivnit průběh komunikace s rodiči (P4).</p> <p>Pedagogové si na úrovni fungování třídy/školy mohou stanovovat své cíle a vize (P4). Na úrovni školy se to děje buď skrze ředitele nebo (ideálně) shodou v týmu. Každá učitel má moc stanovit si hranice toho, co bude a nebude dělat (P15), ale ne všichni to zvládnou a dokáží čelit vnějšímu tlaku (P3).</p>	<p>V oblasti přístupu k dětem učitelé čerpají z pedagogické kompetence (individualizace, práce v režimu inkluze) a osobního hodnotového nastavení. Mají také rozhodovací pravomoc o prospěchu, případně o návrhu na přeřazení žáka do jiné školy.</p> <p>V této oblasti je zdrojem pedagogů jejich energie a kreativita. Pedagogům pomáhá sdílení know-how s kolegy, které ovšem ne vždy probíhá (P3).</p> <p>Zdrojem v této oblasti jsou jejich schopnosti, interakce, osobního přístupu a času (P1).</p> <p>Důležitým zdrojem i mocí pro pedagogy i vedoucí pracovníky škol je (jak explicitně</p>

<p>Důležitou oblastí, kde mají učitelé moc, je spolupráce a vliv na další aktéry. Pedagogové jsou důležitým informačním zdrojem pro další orgány (OSPOD, školský a sociální odbor města), protože mohou například nahlašovat záškoláctví (což může mít dopad na život rodiny daného žáka).</p>	<p>uvádějí) mít jasný cíl a vizi, srovnané hodnoty (P15) a kapacitu tyto naplňovat (P15, P16), neboli také schopnost stanovit si priority. Tyto však musí být sdílené v týmu. V tomto ohledu je pro učitele důležitá podpora vedení (P4).</p>
<p>Pedagogové mohou také ovlivňovat a ovlivňují komunitní plán města (P2), vytvářet preventivní programy města, mít vliv na spádovost. V otázce spádovosti se ale respondenti na vlivu neshodnou. I sama jedna ředitelka tvrdí, že má menší vliv než jiní ředitelé. O zásadním vlivu ředitelů naopak nepochybují NNO. Vliv konkrétního ředitele se, ale může lišit podle jeho pozice a osobnosti.</p>	<p>Na úrovni týmu je zdrojem spolupráce, schopnost sdílet a důvěra (P15, P3, P4). Sdílení často funguje v týmech, ne však vždy a problematické může být mezi školami (P3), což vede k tomu, že se nedostatečně formují zájmové skupiny učitelů, i když potenciál k tomu existuje (P3).</p>
<p>Specificky vedoucí pracovníky škol platí, že autonomii školy hájí v první řadě ředitel, který má možnost podpořit pedagogy v konkrétních postupech (P3). Toho jsou si ředitelé vědomi. Jeden z dotazovaných ředitelů ve škole vědomě působí jako leader v oblasti dodržování hodnot a pravidel (P15).</p>	<p>Sebevědomí pedagogům dodává zkušenost s předchozím úspěchem, pozitivní zpětná vazba od absolventů a pevnost v hodnotách (P15).</p>
<p>Ředitel má moc ovlivnit složení pedagogického sboru (P3), a může shánět dodatečné finance (P15, P3, P2). O tom, že dokáží pro svou školu sehnat peníze, mluvily tři ředitelky.</p>	<p>Ze své pozice mají učitelé snadnější přístup k OSPOD i odborům zřizovatele (než např. NNO), a jsou automatickým partnerem pro řadu dalších institucí (např. Úřad práce, středí školy, azylové domy) a mohou si volit své spojení.</p>
	<p>Zdrojem ředitele jsou jeho kompetence nabírat nové zaměstnance, skládat tým, být autonomní v rozhodování, vliv na složení tříd a směřování školy, ale také financování, např. projektový fundraising (P2, P3, P15).</p>

Bezmoc ve školách

Co se týče popisu bezmoci, respondenti ze škol zmiňovali ve velké většině především bezmoc ve vlivu na politiku, na zřizovatele (ale i např. nastavení spádovosti) a na MŠMT.

Podle jedné z ředitelky školy slouží jako vzorek pro zjišťování znalosti žáků a k porovnávání. Tlak na porovnávání škol skrze plošné testování žáků se nelíbí více respondentům, protože nejsou zohledňovány rozdílné výchozí pozice a možnosti dětí.

Bezmoc se u pedagogů dále objevuje vůči přebujelé a vysilující administrativě, která navíc budí obavy. Proti administrativě se nicméně vymezovali jen někteří respondenti. Bezmoc se týká také množství legislativních změn, povinnosti tvořit RVP, metodických pokynů apod., které se na školách bez konzultace s učiteli zavádějí, což se netýká jen inkluzivního vzdělávání, ale např. i bezpečnosti ve škole nebo zdravého stravování a celkově způsobu stanovování normativů. *„V tom normativu já vidím problém, normativ na žáka je nesmysl, myslím si, že by se to mělo upravit. A druhá věc, měli by se zamyslet nad tím, čeho jsme ještě [jako učitelé] schopni. [Ale my jim to neřekneme], protože nás se na to nikdo neptá. Děti budou příští týden počítat matematiku, ale když dostaneme dotazník, tak je, promiňte mi, tak přihloupý, nevyovídá nic o škole, a v podstatě nevím, proč jsem ho dostala a nevím, co s ním dělají, jestli ho pak nějak zpracovávají...“ (P3)*

Tento příklad ilustruje, jak u učitelů selhává artikulace potřeb a jejich sdružování na úrovni občanské společnosti.

Jedna z dotazovaných ředitelky uvádí, že nemá (oproti jiným ředitelům z města) vliv na spádovost, se kterou není spokojená. Vliv může v tomto případě hrát pověst školy a její segregovaný charakter, který pak má vliv i na pocit bezmoci jejích zaměstnanců. Nejedná se však jen o vnitřní pocit, ale o zkušenost s despektem, který zažívá učitelka ze stejné školy. *„Příšerný. Byla jsem na supervizi, protože jsem ještě zapojená do projektu prevence ohrožených dětí v prvních třídách. Když jsem se představila, odkud jsem, jedna učitelka řekla: ‚Jéé, jste z tamté školy, jo?‘ Ty základky maj prostě k nám despekt. Připadá jim, že se tady kopeme do zadku a že jsme něco míň. A protože toho tolik neumíme, tak učíme právě tady. Pan psycholog jenom koukal a říkal: ‚Vy jste docela silná osobnost.‘ a já říkám: ‚Po těch letech‘. Takže i oni námi pohrdají. V podstatě jsme se s těma dětma na stejný lodi.“ (P1)*

Tento příklad ilustruje také jistou nekolegialitu a neschopnost spolupráce mezi pedagogy, o které mluví i ředitel z Vegy. (P3)

Zdá se, že pověst školy na netransparentním žebříčku toho, co je hodnota ve vzdělávání, se promítá i do širší populace pedagogů a veřejnosti. o tom, že pověst a porovnávání škol působí

na pedagogy negativně, mluví i druhý ředitel z Vegy. Podle něj se porovnávají výsledky žáků, nikoliv jejich posun a výkon pedagogů.

O bezmoci hovoří také jedna učitelka z Magionu v souvislosti s tím, že některé děti nejezdí na výlety. Dvě pedagožky z Magionu příklady bezmoci neuvedli žádné.

Empowerment ve školách

V této oblasti učitelé jednoznačně vyzdvihují úspěchy ve třídě, což také odpovídá moci a zdrojům, které popisují. Jedná se buď o vytvoření bezpečné atmosféry ve škole, o situace, kdy žáci něco pochopí, nebo o kompetenci pracovat inkluzivně a individualizovat, jak uvedla především speciální pedagožka z praktické školy, ale i pedagogové ze škol, známých tím, že se zaměřují na sociální rozvoj dětí a jsou velmi inkluzivní (P1, P2).

Školy, které pracují inkluzivně, si toho jsou vědomy a hodnotí to jako svou silnou stránku a zároveň silný zdroj, i přesto, že to není ve společnosti vnímáno pozitivně a nese s sebou nálepku „být školou pro socky“. Pedagogové, kteří zastávají pro-inkluzivní postoj, tuto svou schopnost hodnotí pozitivně (P15, P16, P18).

Na jedné ze zkoumaných škol se například díky společně vytvořenému programu všech pedagogů podařilo, že nikdo z žáků v daném školním roce nepropadl, což byl výsledek intenzivní práce učitelů a jejich spolupráce s žáky a rodiči. Vedení školy nabídlo, že bude chodit na náslechy, aby podpořili kolegy v tom, že změna je možná. Podmínkou pro to je otevřenost, důvěra v týmu a přesvědčení jít za společným cílem. *„Taky se setkáme s tím ,ono to nejde, ono to nefunguje‘, ale ukazuje se, že to jde, že to funguje. Takže my tady i vzájemně děláme mezi učiteli náslechy, aby ti, kteří se k tomu staví negativně, viděli, že opravdu to funguje a že to lze a že to opravdu není zas tak hrozný problém.“* (P3 – 71:72)

V tomto případě byla tedy také splněna podmínka spolupráce v týmu a společného cíle. Žákům dané praktické školy se pak podařilo uspět se svým projektem v celostátní soutěži v konkurenci běžných škol, což bylo pro celý kolektiv velkou satisfakcí a motivací.

Jeden z dalších příkladů úspěchu popsala speciální pedagožka ze základní a praktické školy, kam dochází i řada romských dětí z lokalit. Pedagožka ukázala dvěma matkám, jak funguje vyučování ve škole. Matky přijaly pozvání do hodin a intenzivně („na vlastní kůži“) se s chodem školy seznámily. Její snahou bylo jednak ukázat kvalitní individuální přístup k dětem a zároveň bojovat s předsudky. *„Byly tady dvě maminky, jako z naší části společnosti, se podívat na mojí hodině, protože taky měli strach strašný. Byly tady na češtině a odešly nadšený, že sem ty děti opravdu dají. Tak ono jako to chce opravdu vyzkoušet. Ano, je tady většina Romů, ale ty děti si neublíží. V té první třídě už vůbec ne, tam je to dobrý. Takže*

chce to prostě tu osvětu. Aby ty maminky se zvedly a přišly se sem podívat a neřekly rovnou: „No jo, tam jako své dítě [nedám], to je hrozný!“ Tak by to bylo fajn.“ (P1)

Ředitelé své úspěchy vidí ve schopnosti zajistit financování i pro nadstandardní aktivity, napří peníze pro doučování učitelů, aktivity pro děti ze sociálně slabých rodin apod. Uvádějí také svůj vliv na zřizovatele ve prospěch školy. Jeden ředitel dále vyzdvihuje roli leadershipu v chování ve škole a v propagování vytčených hodnot: „*To znamená, že ty pravidla, který jsme si dali, tak platěj nejenom pro ty děti, nejenom pro rodiče, ale i pro nás, především pro nás. Takže když po nich chceme, aby byli slušní, a aby poprosili, tak nemusíme poprosit, nemusíme poděkovat?*“ (P15)

Pracovníci NNO

Zdrojem a úspěchem NNO je jejich zkušenost a postoj, že úsilí nese úspěch a že za cílem je třeba jít konkrétními kroky neboli mít plán a nevzdávat se. K tomu je důležitý spolupracující a podporující se tým s jednotnými cíli. Tyto podmínky se u většiny zástupců NNO ve výzkumu potvrdily.

Moc	Zdroje
<p>Moc pracovníků NNO tkví – podle jich samých i ostatních – v jejich možnosti ovlivnit rodiny a jedince přímou podporou – informováním, doučováním, sociálními službami apod. Mezi ostatními respondenty se objevuje požadavek, že by to NNO měly dělat ještě intenzivněji a chodit do rodin a více je ovlivňovat. (P2, P7)</p> <p>Pracovníci NNO mají také přístup ke vzdělávací politice a schopnost lobovat (alespoň jistá část NNO) – jak se domnívá jak pracovník ASZ, tak někteří ředitelé. Především z praktických škol zaznívalo, že tento vliv NNO je pro praktické školy ohrožující.</p> <p>Moc mají také konkrétní dobrovolníci a pracovníci, oproti např. klientů, díky informacím a svým kompetencím (P8). Z čehož může vznikat nepříjemný</p>	<p>Zdrojem pro moc ovlivňovat politiku i rodiny, je relativní nezávislost, flexibilita NNO, které vyplývají z jejich role. Dále svoboda v definování svých cílů a postupů (v kontextu standardů sociální práce), a vícezdrojové financování.</p> <p>Devizou NNO je také užší a otevřenější vztah ke klientům, než např. U škol a OSPOD (jak tvrdí pracovník ASZ). NNO jsou si samy vědomy kvality komunikace s rodinami, kterou dokáží zajistit.</p> <p>To by mohl být také zdroj a nabídka pro další rozvoj spolupráce se školami (P8, P19), která nyní probíhá v různé intenzitě a kvalitě.</p>

<p>pocit „zasahování do výchovy“. Tak to aspoň reflektuje jedna pracovnice NNO.</p> <p>-</p>	<p>Podpůrné pro práci NNO je také fungující spolupráce mezi aktéry, jež zvyšuje dopad aktivit NNO (P13).</p> <p>NNO mají, například podle respondenta P19, velký potenciál na prosazování systémových změn, ale nevyžívají ho.</p> <p>Jako zdroj pro další úspěchy označovali respondenti také uznání okolí (P13), fungující tým (P13) a především schopnost mít cíle a plány a tyto realizovat (P5). V tomto ohledu jsou důležité i postoje a hodnoty jedinců – kteří pracovníci NNO opakovaně zmiňovali jako svůj zdroj. Je to víra v možnost něco změnit, pokud všichni budou dělat to, co mají (P5).</p> <p>Důležitým zdrojem, o kterém mluvili pouze pracovníci NNO, je vlastnictví (vytváření) místo (fyzického prostoru), kam mohou klienti přijít a kde se pro ně mohou odehrávat potřebné změny.</p>
--	--

Situace bezmoci u pracovníků NNO

Důležité pro další práci NNO je uznání ostatních aktérů, což pro NNO znamená možnost spolupráce a uplatnění jejich schopností facilitace. To se ale často neděje, a proto jsou pracovníci NNO v těchto oblastech mnohdy bezmocní.

Pokud nefunguje spolupráce se školou (škola pracovníky NNO nepřijímá a neuznává jako partnery), nelze dosáhnout postupu ani ve spolupráci s klienty a jejich výsledky ve škole se nezlepšují.

Dále NNO nemají vliv na zřizovatele, na spádovost škol a někdy ani na rodiče. I pracovníci NNO se například potýkají s tím, že rodiče přestanou děti budít, aby přišly včas na doučování, a tím nabourávají celou službu. NNO spoluprací s nimi v takovém případě ukončí.

V tomto ohledu je někdy nejasná hranice mezi NNO a rodinou, protože není jasné, co všechno

by měla NNO za rodiny dělat, a to je faktor spíše oslabující než posilující. Když dítě nemůže její služby (např. doučování) využívat kvůli rodičům, kteří nespolupracují, budí to v pracovnících NNO také pocit bezmoci.

Momenty empowermentu u pracovníků NNO

Empowerment u pracovníků NNO nastává, když jejich klient (dítě) zažívá úspěch a zájem o svou osobu a své vzdělání. Pracovníci NNO jsou podle svých slov často první, kdo takový zájem dětem projevuje.

Na rozdíl od školních pedagogů považují pracovníci NNO u dětí za úspěch ani ne tak zlepšení známek (prospěchu), ale obecně posílení jejich zájmu o učení a rozvoj kompetencí k učení, což nemusí být hned měřitelné výkonnostně.

Úspěchem je proto také vytvořit prostředí, do kterého se klienti (děti i rodiče) rádi vrací, cítí se tam bezpečně, kde mohou být přijímáni. Pracovníci NNO proto uvádí, že jejich silou je také zprostředkovávat komunikaci mezi školou a rodinou, neboť s tím mají dobré zkušenosti.

Pro respondentku z Vegy úspěch následuje po tvrdé práci a při sledování jasného plánu. *„Samozřejmě je to nelehký úkol. Ale podařilo se nám tu [předškolní] třídu otevřít a naplnit ji dětmi. Protože je samozřejmě známý problém, že rodiče nejsou moc motivovaný tam ty děti dávat. Takže přesvědčit je, aby skutečně každý ráno vstali, dovedli tam to dítě, odpoledne pro něj zase došli, je úspěch. Půjde to, pokud budou všichni dělat to, co jsme si nalajnovali. Nám asistentky děti ráno přivezou. Spolupráce s rodiči proběhla. Pokud učitelka má dobře připravenou výuku, děti reagují, nejsou nemocný, nemají vši, nejsou hladoví, protože mnohdy se to stává. Tak to půjde, když všichni udělají svůj díl, ale musíme taky čekat, že ho neudělají, že rodiče [děti] nepřipraví, neumyjí, neoblíknou. Nemají mnohdy zimní věci. Do určitý míry to suplujeme a jsme schopný to vykrýt, ale musí být prostě všichni připravený na to, že to není jednoduchý. Bude to trvat.“ (P5)*

Jenda z respondentek jako úspěch zmiňuje také to, že je NNO brána jako rovnocenný partner školy (P13). Jedná se tedy spíš o cíl z oblasti fungující spolupráce s dalším aktéry, která není vždy jednoduchá.

OSPOD

Moc a zdroje OSPOD všichni respondenti připisovali jednoznačným pravomocím a cílům definovaným legislativou. To je zdroj vlivu OSPOD a vymezuje také moc, kterou mají na konkrétní život rodin. Tato zahrnuje možnost dát podnět dalším orgánům, které rozhodují

o sociálních dávkách, odebrání dětí apod. Ale také mohou podporovat děti, tlačít na školy, svolávat výchovné konference, zajistit opatření na podporu rodin s dětmi a zprostředkovat je. V tomto ohledu má OSPOD vliv a právo „úkolovat“ ostatní aktéry. Moc a zdroje ve formě represí pracovní OSPOD, podle svých slov, využívají jen v krajních situacích. Snaží se o dlouhodobou spolupráci s klienty a ostatními aktéry.

Bezmoc OSPOD

Pocit bezmoci se pracovníkům OSPOD dostavuje například při týmové nepohodě na pracovišti a při neshodách s vedením, které blokuje spolupráci s dalšími subjekty (například NNO). Osobní invektivy pak mohou mít dopad na kvalitu práce i dlouhodobě. Situaci OSPOD pak také oslabuje nedostatek kvalifikovaného personálu se zájmem o tuto náročnou práci. Těžkosti mají některé OSPOD také se školami, zde pak špatná zkušenost často trvá dlouhodobě. Oslabující je také chybějící uznání činnosti OSPOD jak ze strany veřejnosti, tak od potencionálních partnerů pro spolupráci.

Empowerment pracovní OSPOD

Úspěch zažívají pracovní OSPOD tehdy, když se daří dlouhodobá práce a přináší kýžené výsledky, tedy když OSPOD nastaví vztahy v rodině a ta začne lépe fungovat nebo když se povede případová konference za účasti různých aktérů. To pak ukazuje na fungujících spolupráci a její zprostředkování ve prospěch dítěte.

Úspěchy OSPOD mají pak také pozitivní vliv na vzdělávací dráhu a inkluzi dětí, i když v tomto směru pracovní OSPOD svou roli tolik nereflektují (nemluví o ní).

Rodiče

Rodiče svůj vliv příliš explicitně nepopisují, mluví o nich v tomto smyslu spíše ostatní aktéři. Rodiče zmiňují raději cíle než svůj vliv na jejich naplňování.

Na rozdíl od ostatních aktérů najdeme u rodičů největší rozdíl mezi mocí a zdroji, přičemž většina zdrojů je připisovaných ostatními, nikoliv deklarovaných. Rozdíly jsou také v tom, jak velkou moc připisují rodičům ředitelé škol a jaké zážitky a vliv popisují rodiče.

Moc	Zdroje
Rodiče mají především vliv na postoje dětí ke vzdělávání i ke spolužákům, ovlivňují samozřejmě	Zdrojem pro vliv rodičů může být informovanost o možnostech vlivu,

<p>také kulturu a prostředí, ve kterém děti vyrůstají.</p> <p>Rodiče jako jediní oficiálně rozhodují o vzdělávací dráze dítěte a o tom, jak se postaví například k doporučení PPP nebo k rozhodnutí o zařazení dítěte do určité školy (v rámci spádové oblasti). Ředitelé si myslí že rodiče mají vliv i na konkrétní podobu školy (P3, P2). To pak může vést např. k fenoménu white flight (P2, P3).</p> <p>Podle ostatních mají rodiče největší moc podpořit inkluzi svých dětí tak, aby byla úspěšná. (Tvrdí to respondenti z řad NNO, škol, OSPOD.)</p> <p>Jen jeden otec – který byl podle rozhovoru ve vlivu na školy skutečně úspěšný – vyzdvihuje vliv, který mohou mít rodiče skrze sdružení rodičů nebo ve školské radě (P25).</p>	<p>kteřou deklaruje jeden z respondentů (P25), nicméně podle pracovníků NNO tyto znalosti rodičům často chybí, včetně toho, jakou roli hraje spádovost nebo jaký je rozdíl mezi školou běžnou a praktickou a jaký to má dopad na další kariéru dítěte (MK, P8).</p> <p>Silným zdrojem téměř všech dotazovaných rodičů je jejich motivace a vůle, aby se jejich děti měly, pokud možno lépe než oni sami, byly schopné obstát ve světě. (P25, P12), a aby škola podporovala jejich sebevědomí (P14).</p> <p>Čím jasnější a konkrétnější cíle rodičů v tomto ohledu jsou, tím snazší je pak pro ně komunikace o těchto cílech se školami (P25).</p> <p>Zdrojem pro změnu a moc jsou pak především hodnoty a postoje, které rodiče často zmiňovali – jejich víra, že „všechno jde, když se chce“ a že jasný cíl (např. myslet na budoucnost) pomáhá (P12), že překážky je třeba překovávat a z neúspěchu těžit. To všechno i přesto, že respondenti zažili řadu neúspěchů, i diskriminaci.</p>
--	---

Rodičům v jejich vlivu pomáhá také koordinace s ostatními rodiči, ne vždy však spolupráce rodičů znamená prosazení jejich vůle. Zdrojem úspěchu je, když jsou rodiče informováni o tom, s kým mají řešit které otázky neboli jaké jsou kompetence pracovníků škol nebo dalších orgánů.

Ačkoliv jsou rodiče ostatními označováni za nejdůležitější aktéry ve vzdělávání dětí, z rozhovorů spíše vyplývá, že jejich možnosti jsou velmi omezené, pokud se jim školy rozhodnout nevyjít vstříc.

Bezmoc rodičů

Rodiče se často cítí bezmocní v interakci se školou. Dochází k tomu, když jejich požadavky nejsou vyslyšeny, když učitelé zastávají a vyjadřují rasistické postoje (a pak to popírají a nereflktují) nebo když jsou učitelé neochotní s něčím pomoci (například zapisovat úkoly žákovi s ADHD).

Pocit naprosté bezmoci zažila dotazovaná matka z Vegy, když ředitelka školy odmítla její dceru zapsat kvůli etnicitě. Bezmoc popisuje také matka z Magionu, když marně bojovala proti přetěžování dětí úkoly ve 4. třídě. Zde nepomohla proti strategii školy ani spolupracující skupina rodičů.

Bezmoc dotazované matky, která žije na ubytovně a byly jí odebrány děti kvůli nevyhovujícím podmínkám (má 5 dětí, nemůže sehnat práci a tedy ani lepší bydlení), snad nezná mezí.

Naopak ani jeden příklad bezmoci nezmiňuje otec z Vegy, pro kterého je zřejmě možné vše.

Dotazovaní rodiče se aktivně pokusili ve zmíněných situacích bezmoci něco změnit, aktivně kontaktovali školu, ne všichni však mohli dosáhnout svých cílů. U romských rodičů je bezmoc často způsobena předsudky a diskriminací ze strany pracovníků škol a většinové společnosti. A pokud například škola odmítá spolupracovat i s NNO, jsou opravdu bezmocní.

Empowerment rodičů

Příklady empowermentu u dotazových rodičů jsou velmi různé. Respondenti zmiňovali škálu zkušeností od rodiny na ubytovně žijící v chudobě a zakoušející diskriminaci, až po rodiče, vedoucího pracovníka firmy, bez zjevných existenciálních problémů. Přesto bylo zřejmé, že energie rodičů plyne z jejich jasného cíle, aby se jejich děti „měly dobře“ a byly sebevědomé. V tomto ohledu jsou rodiče ochotni investovat hodně energie a (někteří) mají zkušenost s tím, že i navzdory překážkám lze dosáhnout změny.

I přesto, že některé snahy rodičů nevedly k naplnění kýženého cíle, jejich aktivita je důkazem empowermentu. Matka, jejíž dceru škola odmítla z etnických důvodů, je v tomto ohledu plná odhodlání a vede tak i své děti: „*Tobě nemusí záležet na ostatních, co si o tobě budou myslet. Říkám: Důležitý je, že prostě budeš mít nějaký cíl, kterej dodržíš.*” (P12)

Proč někteří rodiče v interakci se školou uspěje a jiní nikoliv? Úspěšný se zdá být především otec, které kvůli výběru ZŠ pro svou dceru navštívil hned několik škol a sešel se vždy s vedením školy. Vzdělání je pro něj naprostou prioritou: „*Protože tím rozhoduji o deseti letech života toho dítěte, a to celkem zásadně.*“ (P25) Respondent ale neočekává, že se škola kvůli rodičům bude měnit, naopak jeho cíle směřují ke znalostním kompetencím dítěte, nemá žádné požadavky na výchovu a kulturní vzdělávání svých dětí. Podobně jako mnozí učitelé předpokládá, že za sociální kapitál zodpovídají výhradně rodiče.

Dotazovaní rodiče sice mají rozličné cíle, ale mají různě velkou kapacitu a zdroje k jejich naplnění, které mnohdy nesouvisí ani tak s jejich odhodláním a znalostmi, jako s jejich etnicitou či genderem.

Další aktéři

U dalších aktérů byl zastoupen vždy jen jeden respondent, rozhovory tedy přinesly spíše osobní výpovědi a nedá se z nich usuzovat na skupinovou dynamiku. Proto se v analýze snažím zdůraznit faktory, které se tykají pozice, a tyto pak jasně oddělit od těch osobních (osobnostních) charakteristik.

Agentura pro sociální začleňování

Pracovník ASZ popisuje svou moc především ze své funkce spojovatele a mediátora mezi jednotlivými stranami. Má moc (možnost) informovat aktéry a pomoci jim získat finanční prostředky na inkluzi.

Agentura uplatňovala svůj vliv a znalosti (lobovala) i při projednávání konkrétní podoby školského zákona. V tomto ohledu je moc pracovníků ASZ dána legislativně (pověřením Vlády ČR) a z pozice Úřadu vlády jistou moc sama o sobě slibuje.

Zdrojem moci ASZ je pak především pověření Vlády, informovanost (znalost ostatních aktérů), kontakty na odborníky, možnost financování inkluzivního vzdělávání z vlastních zdrojů a pomoc při jejich zprostředkování či poskytování poradenství.

Znalost problematiky inkluzivního vzdělávání i jednotlivých typů aktérů a jejich prostředí pomáhá pracovníků ASZ být jakýmsi překladateli, jež moderují spolupráci směrem k sociálnímu začleňování. Zároveň se ASZ daří ve městech vytvářet a facilitovat sítě spolupracujících aktérů.

Zdrojem pro konkrétního dotazovaného pracovníka ASZ je přesvědčení, že dlouhodobá a cílená práce vede ke změně.

Empowerment ASZ

Podobně jako ostatní aktéři i pracovník ASZ je toho názoru, že skrze pravidelnou práci lze dosáhnout změny, pokud je to práce dlouhodobá a s jasným cílem. V tomto ohledu ASZ úspěšně ovlivnila podobu novely Školského zákona. Sám respondent vidí svůj úspěch v tom, když díky dlouhodobé spolupráci může sledovat, jak se mění mentální nastavení spolupracujících aktérů, protože to je známkou udržitelnosti.

Zastupitelka města Vega

O zřizovatelích škol mají ostatní aktéři řadu představ a názorů na to, jaký je jejich vliv a zdroje. Dotazovaná městská zastupitelka nebyla v době výzkumu pracovnící odboru školství, i tak však zjevně může mít ze své funkce vliv na fungování školství. Jedná se nicméně opět o jeden případ, který nelze zobecňovat a není možné srovnání s aktérem stejného typu ve druhém zkoumaném městě.

Kompetence zřizovatele vůči školám jsou jasně dány zákonem – jde o možnost nastavovat spádovost, rozhodovat o financování (nejen škol ale i dalších aktérů jako jsou NNO a OSPOD), zřizovat/rušit školy a jmenovat/odvolat ředitele. V tom, jak své kompetence konkrétní zřizovatel může uplatňovat, je však prostor pro individuální interpretaci.

Jak potvrzují dotazovaní ředitelé a zastupitelka z Vegy, finančně se zřizovatelé často podílejí hlavně na údržbě školních budov, Jejich potenciál je v tomto ohledu však větší a v některých případech je i využíván (P4).

Podle zastupitelky zřizovatel naopak nemá vliv na obsah, způsob práce a kvalitu školy. To je ovšem nutné považovat za její vlastní interpretaci, u ostatních aktérů v tomto není jednota a z definovaných kompetencí zřizovatele tato bezmoc neplyne. Podle pracovníka ASZ má zřizovatel možnost ovlivňovat i zaměření škol a zavádění inkluzivního vzdělávání, což ale často nedělá. Dále má vliv jak na komunální plán (P2) a může také podpořit spolupráci mezi aktéry. Z hlediska své moci je pro všechny aktéry klíčovým partnerem.

Respondentka se sama angažuje v podpoře místní sportovní školy. Vysvětluje to tak, že sport je její vášeň a chce v tomto směru podporovat i děti. Věří, že skrze přes sport lze vychovávat k morálce. V tomto ohledu může zájem zastupitelů nebo někoho z odboru školství pro konkrétní školu s konkrétním zaměřením znamenat příznivou situaci.

Bezmocná se zastupitelka z Vegy cítí kvůli tomu, že zřizovatel podle ní má na školy vliv po stránce správní nebo provozní, ale nikoliv na kvalitu výuky. Ostatní respondenti to však hodnotí opačně.

Empowerment členky zastupitelstva spočívá v jejím přesvědčení, že jasný cíl spojený s vloženou energií nese výsledky a že je lepší mít menší, ale reálnější cíle. Jejím úspěchem, který nepřímo zmínila, je především její spolupráce s vedením konkrétní školy na rozvoji odpoledního programu pro žáky, v čemž se angažuje i z pozice externího sportovního klubu.

PPP

Moc a kompetence PPP se během výzkumu měnily – od klasické diagnostiky a vydávání doporučení pro zařazování do typu škol, přes práci s dětmi, až po (po novele) kompetenci rozhodovat o zařazení dětí do podpůrných opatření, na nichž jsou závislé finance pro danou školu.

Respondentka ze svého pohledu vidí největší moc v tom, že může podpořit dítě a pedagogy svými odbornými kompetencemi.

Zdrojem jsou pro tuto pracovníci PPP předchozí úspěchy, zkušenosti a znalosti, schopnost diagnostiky a zkušenost se spoluprací s učiteli. Lituje však, že většinou nemá čas na fyzickou podporu učitelů v praxi.

Bezmoc PPP

Slabinou pracovníků PPP je to, že nemají kapacity na to fyzicky podporovat učitele ve třídě. Mohou tedy jen poskytovat teoretické rady a navíc jich není potřebné množství. Nemají také možnost tlačit na rodiče, kteří se dítěti nevěnují a zanedbávají jeho specifický rozvoj. Dotazovaná pracovníce PPP má obavy z přetížených učitelů, kteří mohou vyhořet a nebudou pak moci kvalitně vykonávat svou práci. Na to však pracovníci PPP nemají vliv, protože neovlivňují rámcové podmínky výuky jako je např. počet žáků ve třídě.

Respondentka také vyjádřila obavu, že inkluze je zaváděna v situaci, kdy na ní „terén“ není připraven, což povede k nebezpečí vyhoření a odcházení pedagogů a psychologů ze školství. Názory pracovníků PPP nebyly před zavedením novely brány v potaz.

Empowerment PPP

Respondentce se daří (zažívá empowerment), když její rady a podpora ve škole fungují a když se do práce s dítětem zapojí co nejvíce lidí. „Já umím poradit učiteli, co má udělat nebo umím

poradit asistentovi, jak s ním má pracovat, aby to dítě mohlo fungovat. Jsem si téměř jistá, že zbytek třídy, když s tím dobře pracuju, to dítě přijme.“ (P27)

Shrnutí

Moc

Při analýze moci a zdrojů, které respondenti identifikují, se u většiny větších analyzovaných skupin (školy, NNO) prolíná vliv, který si připisují sami aktéři a který jim je připisován ostatními. Jediný velký rozdíl se týká rodičů. Zde jsou kompetence připisované a pocíťované velmi rozdílné, především pokud také vezmeme v úvahu situace bezmoci, které dotazovaní rodiče ve vztahu ke vzdělávání zažili. Neznamená to, že rodiče nemají žádný vliv, ale těch, kteří jsou schopni svůj vliv a zdroje využít, je jen část z nich.

Zajímavým místem analýzy byla kategorie místa (prostoru), kterou jako svůj zdroj popsali pracovníci NNO. U respondentů z řad NNO byla reflexe vlastní moci a zdrojů velmi pestrá – někteří svou moc nereflektovali, jiní naopak řešili nerovné postavení klientů vůči pracovníkům/dobrovolníkům z hlediska informací a úrovně vzdělání. Pracovníci škol naopak tento nepoměr většinou nezmiňovali, s výjimkou inkluzivní ZŠ v Magionu.

Pracovníci OSPOD mají jednoznačně netransparentnější cíle, kompetence a vliv ze všech respondentů. Zde se rozpory mezi vlastním vnímáním a okolím nemění a v rámci celého výzkumu v tomto ohledu zůstávají konsekvantní. Přímý vliv OSPOD na vzdělávací politiku je nicméně malý (nikoliv však jejich vliv na životy rodin).

Bezmoc

Analýza ukazuje, že faktory, které jsou na jedné straně zdrojem moci, mohou být i zdrojem bezmoci. Je to především vliv na samotnou vzdělávací politiku ze strany učitelů, kteří jinak tvrdí, že interakce ve třídě jsou zcela pod jejich vlivem. Otázkou tedy je, jestli se vzdělávací politika v chodu škol vůbec neprojevuje, nebo jestli respondenti nereflektují, že implementace politiky je zcela v jejich rukou.

Je to také otázka vlivu ředitelů na nastavení spádovosti a tím i vliv na zřizovatele, který se zdá v konkrétních výpovědích velmi nevyrovnaný. Zdá se, že někteří ředitelé vliv mají a jiní ne. Zdůvodnění, které se v tomto případě nabízí, spočívá v „pověsti školy“, případně ve vztazích se zřizovatelem.

Oblast výkonu a porovnávání škol je bolavým místem, které zmiňují především pedagogové

z Vegy, kde je to jistě citlivé téma. Navíc není zřejmé, jaké jsou priority ve škole – je prioritou inkluzivní vzdělávání nebo výkon (znalost)? Neboli jde o to, podle čeho se úspěch poměřuje. Další velkou oblastí bezmoci je spolupráce mezi aktéry. Je to velká šance a i slabina, což platí jak pro pracovníky NNO, tak pro samotné školy a pedagogy. Zde může hrát roli vyjasnění cílů, které je pro vzájemný úspěch a prospěch zásadní.

Empowerment

Příklady empowermentu, které bylo možné v rozhovorech identifikovat, tvoří malé úspěchy, pocit dobře vykonané práce, ale i pokusy o změnu, které stály za to, i když byly neúspěšné. Nejčastěji šlo o situace, kdy se rodičům nepodařilo prosadit svoji vůli proti škole.

Momenty empowermentu, které respondenti popisují, jsou tedy závažnější i banálnější situace, kdy se respondenti aktivizovali pro svůj cíl a někteří z nich uspěli. Pojítkem v tomto ohledu je, že se jedná o situace, ve kterých se člověku daří to, co si přeje.

Vzhledem k deklarovaným zdrojům a moci respondentů se málo vyskytují aliance a snahy např. na zajištění podmínek pro inkluzi, na kterých by se řada respondentů napříč organizacemi spojila. Aktivita v tomto směru v rozhovorech zmíněna nebyla.

Diskuze a závěry

Nyní přichází čas shrnout výstupy analýzy a její interpretaci tak, abych odpověděla na výzkumné otázky a případně navrhla jiný interpretační rámec pro hledání odpovědí.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jakou roli hrají jednotliví aktéři ve vzdělávání v kontextu anti-diskriminačních opatření a zavádění tzv. inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání v tomto ohledu vnímám jako nástroj, který pomáhá odstraňovat diskriminaci ve školství. V tomto kontextu jsem také analyzovala podoby empowermentu jednotlivých aktérů a faktory, které jej podporují. Podle výzkumných otázek následující diskuzi člením do několika tematických oblastí.

V první části shrnuji výsledky k hlavním otázkám:

- Co podporuje anti-diskriminační/inkluzivní praxi na poli vzdělávání?
- Jaké situace a podmínky podporují jednotlivé aktéry, aby mohli agendu prosazovat. Co je posiluje? (empowerment)
- Jak aktéři definují svou agendu?

Důležitým tématem, které se v rámci výzkumu objevilo a které do značné míry hraje roli vzhledem k empowermentu a agendě aktérů, je také reflexe hodnot, vlastní moci a společenské situace, ve které se aktér nachází, v tomto případě tedy jde o reflexi diskriminace. Při diskutování reflexe diskriminace a moci jednotlivých aktérů zároveň dopovídám na otázku:

- Jaký vliv má struktura, jež vytváří diskriminaci, na empowerment v ní zapojených aktérů?

To souvisí také s tím, zda vůbec a do jaké míry aktéři reflektují společenské struktury a jejich vliv na své možnosti, chování a rozhodování. Se strukturou, ve které aktéři fungují, souvisí také téma spolupráce a důvěry. Jde tedy o odpovědi na tyto otázky:

- Jakou roli hrají jednotliví aktéři, jaké jsou jejich možnosti a co jim pomáhá, aby byli schopni aktivně ovlivňovat vzdělávací politiku?
- Kdo jsou jejich spojenci?

V závěrech pak shrnuji faktory, které ovlivňují roli aktérů v oblasti diskriminace, inkluze a vzdělávání.

K inkluzivnímu vzdělávání – proč to někde jde, aneb co by se mělo stát

Jak ukazují výsledky výzkumu, většina respondentů podporuje inkluzivní vzdělávání. Zároveň však většina respondentů doplňuje, že je potřeba upravit rámcové podmínky inkluze.

Na jejich konkrétní podobě se téměř všichni respondenti shodli, seznam požadovaných podmínek uvádím níže. Jak uvádí Moree (2018), k podobným zjištěním dochází i zpráva ČŠI z roku 2017 i výzkum OSF z roku 2016. Zajímavé ovšem je, že jen málo respondentů v tomto ohledu podniká konkrétní kroky a věnují intenzivnější snahu tomu, aby tyto podmínky byly splněny, z čehož se dá usuzovat, že zajištění rovných šancí ve vzdělávání není pro řadu pracovníků ve školství (ani mimo něj) prioritou. To může znamenat, že sice přijímají inkluzi jako možnou strategii vzdělávání, ale není to pro ně takovou prioritou, aby se o ní zasazovali, neboť mají i jiné cíle a priority, zejména na úrovni znalostí a dovedností. V povědomí respondentů tedy není inkluzivní vzdělávání automaticky považováno za kvalitní vzdělávání, jak to deklaruje například UNESCO (1996).

Výsledky výzkumu potvrzují, že inkluzivní přístup není mezi prioritami českého vzdělávacího systému. Ani ze strany MŠMT není akcentována kvalita, kterou by inkluzivní vzdělávání mělo přinášet. Místo vyjasňování pozic MŠMT naopak po intenzivní mediální diskuzi o „škodlivé inkluzi“ přišlo s termínem „společné vzdělávání“, čímž se celý koncept alespoň v očích veřejnosti mohl proměnit a ještě více znejasnit. Tato nejasná prioritizace se odráží ve většině zmiňovaných obav a zpochybňování inkluzivního vzdělávání, které v rozhovorech zaznívaly jak ze strany pedagogů, tak některých pracovníků NNO, OSPOD, i rodičů. Řada respondentů potvrdila, že individualizace není prioritou českého školství, ve kterém jde především o výkon. Tomuto tématu se intenzivněji věnuji v té části diskuze, kde rozebírám podmínky empowermentu, konkrétně (ne)existenci jasných cílů a reflexi hodnot.

Nejasné směřování českého školství je zjevně negativním vlivem, který reflektuje většina zkoumaných aktérů. Ani rodiče si nemyslí, že inkluzivní vzdělávání musí nutně znamenat pokles kvality škol, nicméně mají obavy z „hodnotového rozkladu“ škol a z nekonzistentnosti. Někdy jsou také obavy z inkluzivního vzdělávání spojeny s obavou ze zrušení fungujícího systému speciálního školství, které je propojeno s tématem neuznávání práce speciálních pedagogů.

Z hlediska definice inkluzivního vzdělávání se ve výzkumu objevilo několik výkladových linií, podle toho jak jednotliví aktéři odpovídají na otázku, pro koho inkluze vlastně je – zda pro žáky se znevýhodněním, nebo pro všechny. Kvůli této neshodě se zdá třístit spousta sil ve vzdělávání. Někteří učitelé, a zprostředkovaně i rodiče, sdílí obavu, že inkluzivní vzdělávání ubírá pozornost „normálním“ dětem, které nemají žádné „problémy“. Jiní naopak vnímají inkluzivní jako vzdělávání prostředek zrovnoprávnění a emancipace. Také Slee (2011) hovoří

o tom, že v přístupu k inkluzivní politice existují různé skupiny, z nichž některé nechápou diskriminaci a její odstraňování jako hlavní téma vzdělávání. Tak se to tedy zjevně projevuje i v české inkluzivní politice.

Přestože většina pedagogů vyslovuje inkluzi podporu, objevují se argumenty proti ní, které například varují, že inkluzivní vzdělávání posílí šikanu vůči dětem v SVP. Tím však zároveň potvrzují, že ve školách existuje klima, které takovou dynamiku vyčleňování umožňuje.

Podmínky pro lepší fungování inkluzivního vzdělávání

Respondenti uvádí následující podmínky, které by měly být splněny, aby inkluzivní vzdělávání lépe fungovalo. V jednotlivých oblastech shrnují, co si přejí respondenti napříč skupinami.

Z hlediska fungování školy:

- Personální zajištění – více asistentů pedagoga a učitelů se speciálně pedagogickým vzděláním i v běžných ZŠ.
- Práce navíc by měla být placená (např. doučování, tvorba IVP a programů pro podporu školní úspěšnosti) a úsilí učitelů o inkluzi by mělo být finančně ohodnoceno.
- Měla by se zvážit změna způsobu financování školství, změna normativu na třídu, místo na počet žáků, omezení velikosti tříd na max. 24 žáků a omezení počtu žáků se SVP ve třídě, případně možnost flexibilně snižovat počet žáků ve třídě s ohledem na její složení.
- Snížení administrativy spojené s individualizací a inkluzí ve školách i v PPP a s tím související změna přístupu ČŠI, která by v tomto ohledu, měla méně kontrolovat administrativu a více působit jako podpůrná složka (například poskytovat pedagogům oporu v tom, jak inkluzi posilovat).
- Zrušit známkování jako způsob hodnocení žáků.
- Supervize jako prevence vyhoření pedagogů a jako zdroj motivace, menší zátěž na učitele.
- Posílit předškolní vzdělávání.
- Pracovat s klimatem ve třídě – například zavést odlehčené hodiny zaměřené na komunikaci žáků s učitelem a mezi sebou, usilovat o menší stres pro děti.
- Bojovat proti vzájemným předsudkům mezi pedagogy.
- Rovný a respektující přístup k rodinám.
- Komunikace s rodinami – vysvětlovat principy a přínosy individualizace a jejího vlivu

na dynamiku školní skupiny, posilovat schopnost pedagogů vysvětlovat rodičům specifické potřeby dětí se SVP, vysvětlovat principy a přínos inkluze většinovým rodičům.

- Komunikace s dětmi – vysvětlovat dětem fungování inkluzivní třídy, aby se v něm orientovali (jasné cíle).
- Více personálu v PPP a SPC a menší administrativa – prostředky na podporu konkrétních učitelů v terénu ze strany pracovníků PPP.

Z hlediska přípravy učitelů:

- Příprava pedagogů by měla více reflektovat inkluzi a individualizaci a rozvoj kompetencí s nimi spojenými.

Z hlediska (sociální) politiky:

- Aktivita zřizovatele škol by měla zahrnovat:
 - o řešení neutěšené situace rodin žijících na ubytovnách v sociálně vyloučených lokalitách,
 - o zřízení a spravování fondu pro rodiny na předškolní přípravu,
 - o spolupráci s NNO.
- Posilování spolupráce mezi aktéry (zřizovatel, školy, NNO, OSPOD, ASZ, rodiče).
- Podpora rodin, sociální pracovníci ve školách a školní asistenti, kteří mohou docházet do rodin a poskytovat jim asistenci (informovat, vysvětlovat, připomínat...).
- Supervize, více personálu a zlepšení platových podmínek pro OSPOD.
- Garance zachování kvality škol při zavedení inkluzivního vzdělávání.
- Pokračující podpora ASZ pro spolupráci mezi aktéry.

Většina respondentů ze své praxe nereflektuje inkluzivní vzdělávání jako cestu, která by měla vyrovnávat existující diskriminaci. Některé školy se nicméně k tomuto přístupu hlásily už před novelou Školského zákona. Jedna ze zkoumaných škol je velmi proinkluzivně nastavena, což se odráží v jasném a sdíleném postoji a hodnotách vedení a učitelského sboru. Učitelé z této školy v Magionu zároveň reflektují společenské nerovnosti a jim navzdory chtějí ve škole vytvářet prostor, kde děti fungují společně, a to i za cenu toho, že je jejich škola pejorativně označována jako „škola pro socky“.

Podmínky empowermentu

Na základě provedené analýzy zde shrnuji faktory, jež vedou k empowermentu zkoumaných aktérů. Respondenti uvedli, že k naplňování jejich cílů napomáhají následující faktory, a to často bez ohledu na to, zda respondenti reflektují souvislost se společenskými strukturami, ve kterých se pohybují.

- Jasně cíle a role – mít jasný cíl, plán a vytrvat u něj – vnitřní motivace.
- Vnitřní koheze týmu – sdílené hodnoty, vzájemná důvěra, podporující management, otevřenost a stejné cíle, vzájemná podpora v týmu.
- Artikulace potřeb a limitů – reflexe vlastní role a hodnot.
- Transparentní informace – o záměrech, spolupráci a cílech.
- Další vzdělávání a informování – jak pedagogických pracovníků, tak rodičů i úředníků, neboť to aktérům pomůže získat informace, které v jejich situaci hrají roli, uvidět souvislosti, a poznat, jaké další strategie mohou volit pro naplňování svých cílů a pro prevenci diskriminace.
- Více respektu a důvěry – dávat i dostávat.
- Zkušenost s úspěchem.

Jasně cíle a role

Z analýzy vyplývá, že všichni respondenti uvedli osobní motivaci, jasné cíle a hodnoty jako zdroj pro svou moc a vliv. Ne všem se však daří své cíle realizovat. Vedle očekávatelných faktorů, které brání jejich empowermentu, respondenti jako překážky nejčastěji uváděli nedůvěru a nejasné limity rolí jednotlivých aktérů.

Faktory, které oslabují aktéry (způsobují bezmoc):

- Nejasné hranice rolí a nejasné (roztříštěné) cíle ve vzdělávání:
 - o Pro koho je inkluzivní vzdělávání?
 - o Jaké jsou priority českého školství? (znalosti a výkon versus individualizace)
- Pověst škol – nejasně deklarované priority způsobují, že není jasné, na základě čeho jsou školy hodnoceny (absolutní výkon žáků či sociální složení škol), s tím souvisí také vznik fenoménu „white flight“.
- Pocit neuznání a nedůvěry, které brání spolupráci mezi aktéry.
- Rasismus – jak na úrovni osobní, tak celospolečenské i strukturální.

Je tedy zřejmé, že faktory, které empowerment povzbuzují nebo naopak oslabují, jsou často dvě strany téže mince a sice – cíle, schopnost jejich artikulace a ohraničení, (sebe)důvěra

a důvěra v kolegy, a téma diskriminace.

Vzhledem k tomu, že většina respondentů popisuje jasné cíle jako svůj největší zdroj a motivaci pro prosazování svých cílů, i to navzdory strukturám (empowerment), shrnuji zde, jak (ne)jasně a explicitně respondenti své cíle a hodnoty reflektují.²¹

Propojuji zde dvě interpretace – neoliberální tlak na výkon a nejistotu aktérů ohledně jejich rolí a hodnot, způsobenou transformací. Soudím, že oba tyto vlivy umocňují stejnou tendenci – jakési hodnotové vakuum ve společnosti a neschopnost aktérů jasně definovat své cíle a hranice.

Podle některých autorů (Keupp, Mulkau) je trendem v současné společnosti, že neoliberální tlak na flexibilitu ztěžuje schopnost najít klid a prostor pro definování cílů, jejichž absence pak vede aktéry k vyhoření. Nedaří se podle všeho ani tvorba společného diskurzu pro aktéry se stejnou agendou. Totožný proces nyní probíhá i v souvislosti se zaváděním inkluze v českém školství, potažmo v neziskovém sektoru. V oblasti vzdělávání je tento tlak na flexibilitu je o to větší, že se očekává, že učitelé budou držet krok s politickým vývojem a novými poznatky pedagogické vědy. Tento stav – absence cílů a hranic profesionální role – je pak často zastírán v diskuzích o kompetencích a ústí v neuznání a nespolupráci mezi aktéry. Místo aby aktéři alespoň definovali své potřeby a očekávání od ostatních, vedou nadále vágní debaty o vzdělávací politice a zavádí se změny bez logické návaznosti (například inkluze versus jednotné přijímací zkoušky na střední školy).

Pokud nejsou cíle a limity jasně nastaveny, dochází podle Keuppa (2010) k tomu, že si aktéři navzájem „okopávají kotníky“ a rozmáhá se mezi nimi nedůvěra. Případně jim cíle a hodnoty nastaví někdo zvenčí (shora). To se odráží v pověsti škol. Ve výpovědích respondentů se oba tyto fenomény objevují a jsou zdrojem frustrace. Pokud není jasné, v čem spočívá kvalita školy, jiní aktéři si ji interpretují podle vlastních hodnot. Já tuto absenci cílů a limitů chápu, vedle rasismu, jako jeden z podstatných důvodů k „white flight“.

Učitelé, kteří mají jasně definované cíle a svou roli v systému, se cítí a jednají více „posílněni“ („empowered“), což ukazuje příklad základní školy v Magionu. Je pro ně pak snazší čelit kritice a případným překážkám. Navíc pokud si budou učitelé jasně stát za svými prioritami, mohou být vzorem pro empowerment žáků. Zároveň to ukazuje, že i ve vyčerpané společnosti tlačící na flexibilitu lze mít klidný a jasný postoj.

²¹ V této pasáži používám části článku Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders?(Dis)empowering Moments during Advancement of 'Inclusion' Policies in Education 1. *Pedagogická orientace*, 26(4), 631.

Z analýzy moci aktérů vyplývá, že z hlediska výuky a interakce ve třídě mají učitelé podle svých slov (a shodují se na tom i ostatní aktéři) moc nad tím, co se ve třídě děje. Tato autonomie jim umožňuje interpretovat a volit si své cíle, i když vzdělávání obecně poskytuje jen vágní rámec. Přesto má řada učitelů pocit, že nemají vliv na vzdělávací politiku, což platí v oblasti legislativních změn a přibývajících administrativy, neplatí to však v samotném fungování tříd a škol a ve volbě dílčích vzdělávacích cílů. Jak už bylo několikrát řečeno, nejasnost cílů vede u pedagogů k vyčerpání a vyhoření. Zároveň je paradoxní, že se učitelé neexistenci cílů hromadně nebrání a nestanoví si vlastní priority – otevřený RVP jim to umožňuje. Naopak se zdá, že už od 90. let učitelé stále tříští své síly (Bouda, 2018).

Objevuje se opět i strach učitelů ze ztráty „vlastnictví“ své profese (moc definovat si, jak správně svou profesi vykonávat) a malá odvaha konkrétněji interpretovat nařízení, vyhlášky nebo i RVP, přestože učitelé sami sebe ve třídě označují jako autonomní. To, že se učitelé často nedostatečně berou o svá práva a nestojí si za svými rozhodnutími, potvrdili i respondenti z řad vedení škol.

Z hlediska vzdělávací politiky není zcela jasné, kde je hranice toho, co všechno má škola zajišťovat, ani jaká je role školy ve společnosti. Není jasná dělicí čára mezi vzděláváním, výchovou a rolí školy a rodiny. Tato nejasnost i vzájemné očekávání aktérů od sebe navzájem značně ztěžuje aktérům jejich pohled na to, co by měli a mohli ze své pozice měnit. Důvodem je také slabá reflexe hodnot.

Reflexe hodnot

Na nereflektování cílů a hodnot aktérů v oblasti vzdělávání upozorňuje ve svém výzkumu již Moree (2013, s. 169, 170), která tento jev vysvětluje ve spojení se společenskou transformací po roce 1989 a znejistěním hodnot v postkomunistické společnosti. S touto nejistotou z hlediska rolí a priorit ve společnosti se pak pojí upínání se na autority nebo nejistota v určování si vlastních cílů. Podle Moree se učitelé pohybují v „hodnotově vyprázdněném systému“, doporučuje proto zkoumat roli centrálních školských orgánů. Tento pokus se, alespoň na úrovni školských odborů, v případě mého výzkumu nepovedl. Neochota pracovníků odboru školství zapojit se do výzkumu podle mého názoru také potvrzuje jejich nejistotu v definování a formulaci cílů. O zmateném vývoji vzdělávací politiky ze strany centrálních orgánů mluvili i někteří respondenti. Na úrovni MŠMT se od roku 2013 mnoho nezměnilo, naopak střídání ministrů a koncepcí nabírá další obrátky – spolu se zavedením inkluzivního vzdělávání (a tím podpory individualizace) byly zároveň zavedeny jednotné

přijímací zkoušky na SŠ, k podobně nelogickým a často protichůdným změnám nyní dochází i v souvislosti s povinným předškolním rokem. Jak konstatuje Moree, stále tedy platí, že „centrální úroveň však zůstává jaksi zahalena v mlze a bylo by dobré vědět, jací hybatelé posunují vývoj na centrální úrovni dopředu“ (Moree, 2013, s. 171). Autorka dále uvádí, že české školství po postsocialistické transformaci stále ještě hledá své priority (Moree, 2013, s. 171; Moree, 2018). Absence priorit pak podporuje dynamiky, které přispívají k prohlubování segregace a diskriminace ve školství, což nemá dopad jen na žáky, ale i na práci pedagogů. Jak upozorňuje Moree, nejasné hodnoty ve společnosti a politice pak nenabízí orientaci „pro přebrání klíčových rolí v našich životech – co to znamená být učitelem, jak má fungovat rodič, kde jsou hranice respektu, co je to vyjednávání apod.“ (Moree 2013, s. 171).

Tyto nejasnosti zaznívaly i od řady respondentů, nejen z řad učitelů a ředitelů, ale i u některých pracovníků NNO. Nejvíce nejasné hodnoty se pak ukazovaly u NNO, které jsou svou povahou spíše servisní než advokační. Servisní NNO totiž často suplují roli státu, jehož nejasné hodnotové zaměření se tedy v jejich práci výrazně odráží. Často realizují činnosti, které si zástupci státu netroufají veřejně prosazovat (jako například podporu a doučování pro sociálně znevýhodněné).

Od toho, jak jasně mají respondenti srovnané hodnoty, se často odvíjí míra jejich empowermentu. Čím jasnější hodnoty a cíle mají, tím lépe se jim daří jich dosahovat. Důležitá je také schopnost o svých cílech komunikovat s ostatními.

Jen málokterý respondent se pustil do popisu a vyjádření svých hodnot. Velký rozdíl byl například v tom, jak respondenti popisovali „slušné lidi“ a „naše hodnoty“, což jsou často označení, která se zdají být samozřejmá, ale každý je interpretuje jinak. Ředitelka školy ve městě Magion uvedla: *„Náš cíl je prostě vychovat společně s rodiči z těch dětí slušné lidi, kteří budou vědět, že i neúspěch je zdravý, že za úspěchem je prostě jejich tvrdá práce, zodpovědnost, píle. Ale i to, že musí respektovat druhé a nějakým způsobem s nimi vycházet.“* Ředitelka praktické školy ve městě Vega vymezila „naše hodnoty“ vůči rodinám žáků své školy: *„Já si myslím, že třeba naše [hodnota] je jít do práce nebo mít uklizeno před domem. Nebo že po sobě uklízím, [když] máme společnou chodbu, a že respektuji sousedy, ve dvě ráno jim tam nebudu vyřvávat.“*

V oblasti vzdělávání, kde jsou cíle a hodnoty jsou rozmlžené, pak často diskurz ovládá neoliberální orientace na výkon. Respondentka z praktické školy v Magionu k tomu uvedla, že zavedení inkluze způsobí přetěžování běžných ZŠ, kde jsou učitelé limitováni tím, co musí

splnit z hlediska osnov, což vždy klade vyšší nároky na ty „nejslabší“, ale inkluze vyžaduje individuální přístup. Podle respondentky však individuální přístup není prioritou „běžného“ českého školství, ale toho speciálního. To koresponduje s výpověďmi pracovníků NNO z Vegy, podle kterých je školství více orientováno na průměrné dítě a neumí reagovat na to, jaké děti skutečně jsou a individualizovat, naopak se zaměřuje na to, jaké by si děti přálo mít. Ve stejném smyslu vyznívají i tvrzení některých respondentů, že škola by měla více vzdělávat než vychovávat. Toto napětí by se dalo pojmenovat jako rozdíl mezi „orientací na vztah“ (NNO) a „orientací na výkon“ (školy). Moree, též s odkazem na G. Hofsteda, G. J. Hofsteda a Kolmana (2007), tyto antagonismy označuje za součást hluboké a nereflektované vrstvy kultury (Moree, 2015, s. 59).

Orientace na výkon

Podle výzkumu Moree (2013, s. 141–142) měli rodiče před rokem 1989 více času, který trávili s dětmi. V současnosti více hledí na jejich školní výkon a známky, protože chtějí, aby děti uspěly v kompetitivní společnosti, a morálku a sociální dovednosti nevnímají jako prioritu. Změnilo se i to, co rodiče očekávají od školy, jak to popisuje Moree s ohledem na změnu role školy ve společnosti v posledních třiceti letech. Rodiče, se kterými při svém výzkumu vedla rozhovory, od škol ve větší míře než před rokem 1989 vedle vzdělávání očekávají také výchovu.

Z hlediska kultury školy se zdá, že orientace na výkon má přednost před sociální soudržností a budováním vztahů, což je v přímém rozporu s inkluzí.

Na obhajobu zachování praktického školství odděleného od běžného školství často zaznívá argument, že děti se SVP v hlavním vzdělávacím proudu nedosahují úspěchu a že si z běžné školy často neodnášejí takové znalosti, jaké by získaly ve škole praktické. Tuto zkušenost z praxe potvrzují i někteří pracovníci NNO. Nicméně vedle závěru, že je pro děti lepší být ve škole praktické nebo jinak specializované, to může také znamenat, že některé běžné ZŠ neumí podpořit a učit žáky se SVP, a místo znalostí jim naopak dávají spíše špatné známky, což nevede k další motivaci k učení. Souvisí to také s nízkým počtem speciálních pedagogů v běžných ZŠ, i s tím, že speciální pedagogové nejsou pro výuku na ZŠ aprobováni.

Rozpor mezi orientací na výkon a na vztahy se ukazuje nejen mezi školami a NNO, rozdílné preference v této oblasti mají i rodiče. Tuto tendenci ve výzkumu nezávisle na sobě potvrdili jak učitelé, tak pracovníci NNO. Podobný trend ve svém výzkumu vysledovala i Moree (2013, s. 139–147). Zavedení inkluze tento rozpor v českém vzdělávacím systému ještě více prohloubilo. Jak již bylo řečeno, inkluzivní vzdělávání zdůrazňuje orientaci na lidi a vztahy.

Zároveň s ním však byly za ministryně školství Valachové plošně zavedeny jednotné přijímací zkoušky na střední školy, které podporují spíše orientaci na výkon. Tento nejasný rámec tedy aktérům ve vzdělávání sice nabízí volnost interpretace hodnot, ale stejnou měrou oběma směry, tedy v pozitivním i negativním smyslu.

Opakovaně se tedy ukazuje, že českému školství chybí jasná prioritizace v tom, co je cílem a úspěchem vzdělávání – zda jsou to dobré známky, úspěchy ve znalostních a dovednostních soutěžích, míra znalostí („probrat všechnu látku“), anebo schopnosti individuálně rozvíjet žáky a vytvořit klima, které je podporuje v učení bez ohledu na známky, ale s ohledem na osobní pokrok a schopnost se učit. Pokud by prioritou měla být individualizace a inkluzivní vzdělávání, mělo by to být deklarováno i na politické úrovni (ze strany MŠMT a zřizovatelů). Zatím se však zdá, že porovnávání znalostí je na úrovni vzdělávací politiky důležitější než individuální rozvoj a spokojenost žáků.

Orientace na výkon je charakteristickým rysem škol a odráží se v jejich interakci s dalšími aktéry. Hodnocení výkonu je ve školách často prováděno známkováním, na něž mají respondenti z řad učitelů velmi rozdílné názory: od chápání známkování jako přirozené součásti práce škol, až po jeho odmítání coby limitujícího pro práci s žáky. Protože je známkování proces, který se týká nejen žáků, ale i samotných škol, zdají se pak být úspěšné jen ty školy, jejichž žáci vykazují nejlepší známky, bez ohledu na kvalitu výuky a úsilí, které museli pedagogové vynaložit.

Orientaci na výkon považují mnozí pedagogové za problematickou, připravenost na změnu je však podle nich malá, protože jsou na výkonnostní model zvyklí nejen učitelé, ale také rodiče. Sami učitelé často chápou jako problém, že kvalita školy není poměřována podle úsilí pedagogů, ale podle známek. Jiní však stejným metrem neúprosně měří práci a výsledky doučování NNO. Ze zkušenosti jedné z pracovnic NNO je tento styl také charakteristický pro celé školství. Ač pracovnice sama svoji práci s žáky hodnotí jako přínosnou pro děti, ve školních výsledcích se toto úsilí neodráží, protože není hodnoceno zlepšení, ale absolutní počet chyb, které dítě udělá. Toto dobře ilustruje rozdíl v kultuře organizací (v tomto případě škol a NNO), a v tom, co pro sebe organizace definují jako cíl a úspěch u konkrétního dítěte, se kterým pracují.

Orientace na výkon, i když omezená na porovnávání s ostatními, je převládající logikou, která se promítá do různých sfér vzdělávání. Z hlediska toho jak fungují školy je to přemíra pozornosti věnovaná známám a srovnávání výsledků mezi školami, což pak do značné míry

určuje jejich pověst, kterou se následně řídí rodiče při výběru školy pro své děti, pokud jim není nabídnuta jiná definice kvality.

Reflexe diskriminace

V úvodu této práce popisují teorie, které předpokládají, že diskriminace a útlak tvoří systém, do kterého jsou zapleteni jak „utlačovaní“, tak „utlačovatelé“ a není pro jednu stranu přínosný (Schmidt, 2009, s. 64; Freire, 1970 s. 40). Cestou z této situace je pak empowerment nebo Freireho „uvědomění“ („conscientização“), které nás učí „vnímat sociální, politické a ekonomické rozpory ve společnosti a jednat proti utlačujícím elementům reality“ (Freire, 1970, s. 17). Analýza situací diskriminace a fenoménu „white flight“ v tomto ohledu přináší několik zjištění.

Skupiny aktérů reflektují diskriminaci ve společnosti a školství v různé míře. Mezi aktéry je v tomto ohledu různá míra informovanosti, zkušenosti a reflexe. Zatímco všichni romští respondenti mají osobní zkušenost s diskriminací, rodiče z majority ji většinou nereflektují. Nejkomplexnější zkušenost v tomto směru měly dotazované pracovnice NNO z Vegy – zaměření jejich práce je více advokační, než u NNO působících v Magionu, kde pracovnice NNO diskriminaci jako téma tak silně refletovaly (služba doučování je však v obou NNO v Magionu relativně nová a respondenty ji poskytují cca jeden rok – mohou tedy mít o diskriminaci méně informací, zároveň charakter jejich organizací je spíše servisní – poskytují sociální služby).

Dotazovaní učitelé částečně uznávají, že Romové diskriminovaní jsou, odmítají však, že by k tomu docházelo v jejich škole. Tvrdí, že zde selhávají „jen“ děti z rodin „vzdálených od vzdělání“. Možné prolínání nerovností (intersekcionalitu) v tomto ohledu nereflektují. Výjimkou je ZŠ v Magionu, kde téma diskriminace nebylo explicitně zmiňováno, nicméně z vyjádření respondentů bylo znát, že reflektují nerovnosti z hlediska prostředí, ze kterého děti pocházejí, a snaží se s nimi pracovat. V obou zkoumaných praktických školách došlo při rozhovorech na případ a rozsudek v případě „D. H. A ostatní proti České republice“ – respondenti ho označili za „umělou kauzu“. V tomto ohledu se vyjádřila i dotazovaná pracovnice PPP, která sice potvrdila, že někteří učitelé „mohou mít s Romy problém“, ale ve výuce se to podle neodrží.

U některých respondentů se objevují rozporuplné výroky, když nejprve uznají, že dochází k diskriminaci a následně pronesou na adresu utlačovaných výrok plný předsudků (např. „že to mají v krvi“) z toho lze tedy odkazovat i na výskyt „zvnitřněné dominance“.

Ukazuje se, že dělicí linií v reflexi diskriminace je do značné míry osobní nebo pracovní zkušenost s diskriminačním chováním. Jedna respondentka se ke konci rozhovoru zamýšlela nad dobrovolností začleňování dětí do hlavního vzdělávacího proudu, a také při tom nepřímo popsala efekty zvnitřněné dominance. Vyslovila otázku, jestli je vlastně správné, že jsou rodiče se sociálním znevýhodněním tlačeni do toho, aby se oni a jejich děti začlenili. „*Je fakt, že v naší společnosti se ty Romy snažíme začlenit. Tak oni i ty děti, i ty naši ‚cikánci‘, si připadají občas méněcenný. A protože jsou podceňovaný a furt se musejí do nějakých mantinelů tlačit, tak třeba i proto zlobí a jsou agresivní.*“ (P1)

Pedagožka tedy situaci reflektuje, ale je v ní spíše bezradná. Popis situace také napovídá „zvnitřněnému útlaku“ u jejích žáků (Freire, 1970; Derman-Sparks, 2012; Schmidt, 2009; Derthick, 2014; Pyke, 2010; Batts, 2005). Alternativy, které navrhuje, například vytvoření segregované obce, však nová řešení nenabízí, naopak potvrzují stejný diskriminující přístup. To je ostatně často projevem „zvnitřněné dominance“, že vyzývá k izolaci marginalizované skupiny nebo ji samotnou obviňuje za její selhávání.

Na druhou stranu někteří pracovníci NNO popisují situace, kdy jsou již klienti rezignovaní a zaujímají pozici „zvnitřněného útlaku“. Rezignace se pak objevuje i u některých pedagogů, kteří se snaží pracovat inkluzivně, nicméně nezvládají čelit tlakům ideologické diskriminace, např. ve formě „white flight“ a ztrácí víru v to, že lze situaci jakkoliv změnit.

V indikovaných příkladech diskriminace byly zastoupeny všechny roviny, jak je popisuje Schmidt (2009, s. 65):

Rovina interakční/mezilidská

Sem můžeme zařadit všechny zkušenosti romských respondentů, které se týkají slovních útoků na jejich etnicitu, ponižování žáků učitelem tím, že je před ostatními dětmi ve třídě označuje negativními stereotypy o jejich etnické skupině, i výroky pedagogů o tom, že mají zkušenosti spíše s diskriminací obrácenou, tedy že Romové diskriminují většinu.

Tato figura navíc ukazuje „zvnitřněnou dominanci“ v oblasti „obviňování znevýhodněných“. Objevuje se zde také „barvoslepý“ přístup a výroky o tom, že je jedno, jestli je dítě „černé“ nebo „bílé“, v případě, že není poznat sociální znevýhodnění (otec z Vegy) – protože jak statistiky, tak zážitky znevýhodněných o tom nesvědčí. Navíc například pedagogové ze školy v Magionu reflektují, že si všímají sociálních rozdílů mezi dětmi, které se projevují například oblečením, které děti nosí, ale vědomě na to nereagují.

Řada aktérů – jak Romů, tak pracovníků NNO, ale i pedagogů – potvrzuje, že Romové jsou diskriminováni na trhu práce a na trhu s bydlením. V této oblasti se ale už dostáváme na hranici osobního přístupu, k tomu, že podobná rozhodnutí jsou legitimizována na úrovni struktury.

Institucionální rovina

Zde jako příklad diskriminace můžeme uvést již zmiňovanou segreganční spádovost, která směřuje děti ze sociálně vyloučené lokality do jediné školy. Jedná se tak nejen o diskriminaci rasovou, ale i o její prolnutí s diskriminací sociální/ekonomickou. Ne všichni sociálně znevýhodnění – často rodiny dlouhodobě nezaměstnaných žijících na ubytovnách – jsou Romové, nicméně spojení těchto dvou znevýhodněných skupin implikuje intersekcionalitu. Diskriminace je zde navíc reflektována také v tom ohledu, že pro aktéry bylo těžké oddělit skupiny se znevýhodněním a Romy – respondenti zmiňují prostě „tyhlety děti“ nebo rodiny vzdálené od vzdělání.

Tuto tendenci potvrzuje i případ, kdy logoped ve Veze automaticky předpokládal, že dítě tmavé barvy pleti půjde do jedné ze segregovaných škol, aniž by znal posudek PPP. On sice o zařazení nerozhoduje, ale reflektuje v tomto ohledu institucionální praxi.

Institucionální diskriminace se vztahuje na to „co je dominantní kulturou a ideologií nazíráno jako správné, dobré, normální, hezké a co funguje jako měřítko k hodnocení a znevýhodnění osob a skupin, které jsou konstruovány jako „jiné“ kvůli určitému znaku nebo aspektu“ (Schmidt 2009, s. 65).

Ideologicko-diskurzivní rovina

Sem patří dříve zmiňovaný příklad odmítnutí romské žákyně, proto, že v dané třídě už bylo několik romských dětí romských, a ředitelka se obávala spuštění fenoménu „white flight“. Podobné případy jsou dokumentovány například i v Ostravě (Bůnová, 2017). Diskriminační chování tedy jedné straně vychází z osobního rozhodnutí ředitele, je ovšem opřeno obecný názor na to, co je „správné“ a kolik „jiných“ dětí ve třídě může být, aby to nevadilo „normálním rodičům“.

Ukazuje se tedy, že je důležité na strukturní nerovnosti upozorňovat, což by měla být především práce advokačních NNO, které však v této oblasti nejsou příliš aktivní, více než funkci advokační často zaujímají funkci servisní a více se přiklánějí k postoji státních institucí. Jejich roli v tomto pak více plní státní Agentura pro sociální začleňování, které se snaží důsledky diskriminace vysvětlovat zřizovatelům a podpořit je v jejich řešení.

Tento ideologický předpoklad se objevuje v oblasti očekávání od rodin a dětí, která respondenti průběžně zmiňovali. Odkazuje to tak na oblasti diskriminace, které ve společnosti nejsou příliš reflektované a týkají se sociálního, kulturního a edukačního kapitálu, který se intersekcionalně prolíná nejen etnickou, ale také ekonomickou diskriminací, jež se pak masivně projevuje ve školství. Názor, že by se rodiny měly dětem více věnovat (i když k tomu některé zjevně nemají kompetence), se objevil u pedagogů i některých pracovníků NNO.

Očekávání od rodin a dětí

Očekávání od rodičů, a to, do jaké míry je kvalifikace rodičů a jejich „blízkost ke vzdělávání“ předpokladem pro vstup a úspěšné absolvování vzdělávání u jejich dětí, je další diskriminační linií v této oblasti.

Potvrzují to ostatně dotazovaní pedagogové, kteří zdůrazňovali jako hodnoty ve vzdělávání především znalosti a sociální kompetence. V odpovědích silně rezonovalo, že vzdělání je hodnota, kterou je třeba prosazovat a tomu by se měli přizpůsobit ostatní aktéři. Velká většina respondentů předpokládá, že děti musí připravit a studiem doprovázet rodiče – bez ohledu na to, jestli na to mají znalosti a kompetence. Do značné míry se tedy předpokládá, že se inkluzivní vzdělávání dá zvládnout, jen když se ve velké míře zapojí rodiče, což je na jednu stranu pochopitelné, ale pro děti diskriminační. Znamená to, že pokud rodiče podporu ve vzdělávání nezvládnou, děti ze systému vypadnou. Nejde totiž jen o nárok sám o sobě, ale o formy očekávání, které jsou s tím spojené. Vedle etnicity a sociálního statusu je to tedy otázka sociálního a kulturního kapitálu. V tomto ohledu se ukazuje teorie intersekcionality jako vysvětlení toho, jak se mísí i terminologicky sociální znevýhodnění s rasismem. To pak aktérům znemožňuje vidět, jak diskriminace funguje a mohou popírat její existenci, protože zastávají názor, že „doučovat se s dětmi a zprostředkovat jim ty ‚naše hodnoty‘ je přece ‚normální‘“.

Ve studiích, které se více zabývají intersekcionalitou a prolínáním rasismu a ableismu, popisují Broderick a Leonardo (2016) koncept, kdy děti, které jsou „hodné“ a „chytře“ si zaslouží sociální a kulturní kapitál. Autoři tvrdí, že linie schopnosti („ability“) je větší částí procesů, které vždy zahrnovaly i společenské třídy, rasu a gender. Představují pokus o konsolidování analýzy moci ve vzdělávání a ukazují, jakým způsobem školy segregují „chytře“ a „hodné“ děti od těch, které jsou podle selského rozumu „intelektuálně deficitní“ a „morálně podezřelé“ (Broderick, Leonardo, 2016, s. 66).

Tento dojem – nepřipravenosti škol na děti se SVP – potvrzuje i jedna pracovnice NNO z Vegy: „*Mně prostě přijde, že česká škola je nastavená na průměrný dítě a jakmile vybočuješ tam anebo tam, tak je to problém. Oni si neumějí poradit ani s těma, co jsou na tom líp a pak se jim tam nuděj. Protože mají ty osnovy a mají to hozený, že my k nim jako přistupujeme stejně, ale to je přístup úplně pitomej.*“ (P8)

Podle ní by bylo zapotřebí přestat děti a rodiny hodnotit podle toho, zda si podporu zaslouží, a to nejen ve škole, ale i např. z pohledu OSPOD. „*Že nebudou pořád řešit, kdo co zaslouží a kdo co udělal, vezmou to prostě jako hotovou věc, že tohle je takový typ klienta. Prostě to dítě se nachází v takový situaci, nemůže za to, tak budeme zkoušet vymýšlet, jestli se s tím nedá něco dělat.*“ (P8)

Potvrzuje to respondentka z praktické školy, která tvrdí, že mentální postižení je pro inkluzivní přístup k dítěti problém, ale přístup rodiny ho může zmírnit. „*Když ho ta rodina podporuje, a dítě je třeba i mentálně postižený, a je jedno, jestli je to lehké nebo středně těžké mentální postižení, tak si myslím, že není problém v tom, aby do určitý míry mohlo začlenit do kolektivu. Ale pokud nemá podporu v té rodině, tak je to pro něj neskutečně těžký, neskutečně obtížný a v podstatě bez výsledků.*“ (P2)

Pokud je dítě LMP z podporující rodiny, je inkluzivní vzdělávání pravděpodobnější, než pokud je dítě navíc ze sociálně vyloučené lokality a žije s rodiči, které ho ve vzdělávání nemohou nebo nechtějí podpořit. Vzniká zde tedy prolínání nerovností (intersekcionalita).

Vůči tomuto tvrzení se naopak vymezuje zahraniční expert, který vedl školu s řadou dětí z rodin se sociálním znevýhodněním a s odlišným mateřským jazykem. Pedagog tvrdí, že pokud chceme učit děti z „prostředí vzdáleného od vzdělávání“, je třeba udělat změnu v přístupu školy: „*Pro nás bylo jasné, a to není žádná výtka, to je konstatování, že nelze říct rodičům, že oni jsou zodpovědní za to, co se ty děti naučí. Proč ne? Protože ty rodiče sami nemají ty předpoklady pro učení. My máme rodiny, kde především ženy nemají žádné povolání, nemají akademické vzdělávání, ale jsou z vesnice v Anatolii, kde pracovali na olivových plantážích, a kde v létě odpadávalo vyučování, protože byla sklizeň. Máme také hodně rodičů, především žen z tureckých a arabských vesnic, kde jsou skoro na hranici analfabetismu. Často měli až v Německu příležitost naučit se číst a psát. To znamená, že když u nás v 7. nebo 8. třídě přijde Olmer nebo Aische domu a mají dělat domácí úkoly a řeknou: ‚Dneska jsme měli Pythagorovu větu,‘ tak se matka zeptá, co je Pythagoras. Nemůže jim pomoci. Nebo když berou sinus a kosinus. To není možné. A pak jsme tedy udělali další krok – a k tomu musí být ti učitelé taky připraveni – musíme pokud možno všechnu práci, která souvisí se školou, převést do školy. Nemůžeme tedy odučit, zadat domácí úkoly a s těmi děti*

nechat samotné. My jsme tedy zrušili domácí úkoly, přesunuli jsme je do školy a přejmenovali jsme je na cvičební úlohy. Za podpory nějakého odborného pedagoga, který je vždy přítomen a může děti podpořit. Pak jsme udělali nabídku další podpory, pracovní skupiny atd., aby ty děti dostaly příslušnou podporu ve škole, ale k tomu je potřeba mít učitele, kteří to udělají.“ (P9)

V této německé škole tedy reflektovali prostředí rodičů a uvědomili si, že je potřeba změnit strukturu a fungování školy, aby mohly děti uspět. To samozřejmě znamená také změnit svá očekávání od dětí.

Že rodiče hrají klíčovou roli pro inkluzi, si myslí většina zkoumaných aktérů (NNO, školy, PPP, zřizovatel) snad s výjimkou pracovníka ASZ a některých neziskových organizací. Předpoklad, že proaktivní musí být i rodiče, paradoxně do jisté míry sdílí i pracovníci NNO, o když se proti diskriminaci snaží působit a přístup škol kritizují.

Ukazuje se tedy, že není vlastně jasné, kdo by měl intenzivní práci s nejvíce ohroženými rodinami pokrýt. NNO to nevidí jako svůj hlavní úkol, a jsou za to kritizovány, i jejich případě často nejpotřebnější klienti ze služeb vypadávají. V tomto smyslu byla vůči NNO v rozhovoru kritická i romská expertka na vzdělávání, které popisovala svoje zkušenosti s rozhovory s romskými rodiči v terénu. *„Jak přistupujou ty neziskovky k nim – prostě neziskovka si napíše projekt, třeba na doučování, a vybere si jen ty děti, se kterými se dá [něco] dělat, ale ta neziskovka není tam, kde je třeba lokalita Bronx nebo v Brně ty špatný lokality. A když ten rodič tam jde a řekne: ‚Prosím, pomozte mi,‘ oni ho odmítnou.“* (P6)

Nejasnost v tom, co by měla zajišťovat škola a co rodina, ukazuje z hlediska fungování ve školství a s ohledem na empowerment aktérů na hlubší problém, kterým jsou nejasné cíle ve vzdělávání.

Reflexe vlastní moci

Když spojíme analýzu kategorií moc, bezmoc a empowerment, můžeme se podívat, jak funguje reflektování mocenských struktur a prostředí a vlastní pozice v nich. Uvědomění si vlastní moci a možností je důležitou podmínkou empowermentu. Pokud zároveň umíme reflektovat společenské a politické vlivy a struktury, pomůže nám to v prosazení vlastní agendy. Empowerment je podle Freire a Rowlands osvobození od diskriminujících struktur. Ve výzkumu se ukázalo, že existují mezi aktéry velké rozdíly v subjektivním vnímání vlastní moci a v reálných možnostech jejího uplatnění. Největší rozdíly se objevili u rodičů, učitelů a zřizovatele (i když v tomto případě bylo nejméně dat). Největší shodu ve vnímání svého

vlivu a svých kompetencí naopak měly pracovnice OSPOD. U pracovníc NNO byly rozdíly mezi vlastním vnímáním a reálnými kompetencemi rozdílné, ale více reflektované než u pracovníků ve školství.

Pracovníci škol

U pracovníků škol se ukázaly největší rozdíly. Ačkoli jsou si dotazovaní pedagogové vědomi své moci ve třídě, paradoxně mají pocit, že neovlivňují vzdělávací politiku, která se ale ve třídě v konečném důsledku implementuje a kde ji fakticky mají pod kontrolou. Zdá se tedy, že pracovníci škol často nerozumí systému a své roli v něm, nebo jsou si svého vlivu vědomi, ale paradoxně jej nevědomě popírají. Pedagogové mají dále možnost leccos ovlivnit v komunikaci s rodiči, které považují za hybatele vzdělávání, a někdy se jim to také daří, ale ani o tomto svém vlivu učitelé často nehovoří. Na prosazování kolektivních požadavků na změnu rámcových podmínek (jako je výše platu, potřebná kvalifikace, množství administrativy) pak pracovníkům škol chybí jednota a jasné formulování priorit. Nevyužívají možnosti semknout se kolegiálně a něco prosadit. Kolegialita je slabé místo, mezi školami často nefunguje spolupráce a vládne konkurence či honba za dobrou pověstí. Kolegialita nefunguje i přesto, že všichni svorně tvrdí, že spolupráce v týmu, jasné cíle a hodnoty podporují dobrou práci a vliv učitelů. Nad rámec některých učitelských sborů – na úrovni profese se však spolupráci a formulování cílů a hodnot nedaří. Tato nekolegialita často znamená, že „úspěšné školy“ mají větší vliv a chodí do nich děti úspěšných rodičů – o kvalitě a pověsti školy tak nerozhoduje hodnocení školy a výsledky pedagogů, jako spíše sociální složení rodičů žáků a jejich sociální kapitál.

Rodiče

Při analýze moci jednotlivých aktérů se ukázalo, že největší rozpory jsou v otázce moci rodičů. Sami rodiče moc svůj vliv explicitně nepopisují, spíše ho zmiňují ostatní aktéři. Rodiče mluví spíše o cílech než o svém vlivu na ně, a o své silné motivaci, aby se jejich děti měly dobře. Rozdíl pak přichází v oblasti vlastní a vnější percepce vlivu. Zatímco většina respondentů – a to jak z řad škol, NNO či OSPOD – si myslí, že rodiče jsou klíčovým aktérem ve vzdělávání dětí, rodiče však v této oblasti svou moc nezmiňují. Rodiče v rozhovorech zmiňovali spíše situace, kdy se školu (podobu vzdělávání svých dětí) snažili ovlivnit, ale nepodařilo se jim to.

Faktem je, že z hlediska legislativy mají rodiče finální rozhodnutí, do jaké školy bude dítě zařazeno. Rodiče také rozhodují o tom, jestli využijí služeb NNO pro svoje děti (s výjimkou

anonymních nízkoprahových služeb pro děti a mládež). To je pravda jak teoreticky, tak fakticky, nicméně tato interpretace zcela snímá spoluzodpovědnost ostatních aktérů za systém, který reprodukuje diskriminaci, a za jejich roli v něm. Zároveň také zcela opomíjí dynamiku zvnitřněné dominance a zvnitřněného útlaku a pozici moci, kterou jednotliví aktéři mají. Všichni respondenti se shodnou, že rodiče mají vliv na postoje svých dětí, na jejich vztah k učení a rozhodují o jejich vzdělávací dráze a o podpoře (pokud ji dětem mohou dát).

Nejvíce rozporů je v tom – a to naopak řada aktérů nereflektuje – jaké mají rodiče skutečně zdroje. Zde je velký rozdíl mezi tím, co rodiče sami deklarují a co jim je jen, jako anonymní skupině, připisováno zvenčí. Zdrojem rodičů je především informovanost o tom, jak se dá rozhodovat, například skrze školskou radu, což však nevědí zdaleka všichni rodiče. Rozevírají se tak velké nůžky mezi rodiči, kteří ví, jak „hýbat školstvím“, a těmi, se kterými „školství hýbe“. V tomto ohledu hraje roli ekonomický, sociální, etnický a genderový kapitál.

Je také rozdíl mezi rolí rodičů, kterým je doporučováno, aby své dítě přeřadili do praktické školy, a rodiči, kteří vytváří „white flight“ a rozhodují o škole v tom smyslu, jestli si ji vyberou nebo nevyberou pro své dítě. Každý rodič je však jiný a pro školy jsou „cenní“ většinou rodiče s velkým ekonomickým, sociálním a kulturním kapitálem. Právě jejich odklonu se školy bojí, proto jsou schopny odmítat jiné rodiče např. kvůli etnicitě. Ti rodiče, kteří vliv nemají, jsou bezmocní vůči rasismu, kterému se školy nebrání, vůči výukovým metodám a tomu, jaký tlak na děti školy mohou vyvolávat.

Rodiči z výzkumného vzorku, kteří nejméně uspěli se svými požadavky, byly vždy ženy a ve dvou případech i Romky. Obě matky romského původu také nejvíce potvrzovaly rozdíl v přístupu k jejich doučovaným dětem ze strany NNO a ve školách, což pak zásadně ovlivňuje motivaci dětí se učit.

Rozdíl mezi rodiči popisují více výše v části Zkušenosti s diskriminací. V tomto ohledu by bylo podnětem pro další výzkum zjistit, jak úspěšné jsou ve svých požadavcích na změny ve škole ženy a jak úspěšní jsou muži, jaký vliv hraje etnicita a původ. V toto ohledu se potvrzuje existence prolínání nerovností (intersekcionality).

Pracovníci NNO

Pracovníci NNO svou moc reflektují v tom, jak se jim daří ovlivňovat životy klientů – nabízejí jim služby a zároveň s nimi umí navázat respektující vztah. Své úspěchy odvíjí od spokojenosti klientů, v oblasti doučování pak například z toho, když děti zažijí ve škole úspěch a rozvinou svůj zájem o učení. Blízký vztah k rodinám zároveň vytváří potenciál pro další spolupráci např. se školami a pro ovlivnění vzdělávacího systému tím, že pomohou se

zprostředkováním spolupráce ostatních aktérů. Této možnosti však nevyužívají všechny NNO. Specifikem NNO je to, že vytvářejí bezpečné prostředí (místo), do kterého mohou klienti přicházet – a to i fyzicky. Z hlediska občanského sektoru je tedy působiště NNO místem, kde mohou zaznívat potřeby a hlasy občanů/klientů. NNO se také snaží lobovat za změny vzdělávacího systému na politické rovině, není to agendou všech NNO, ale podle pracovníka ASZ v tom mají velký potenciál a je to i jejich úloha (advokační funkce). Mezi NNO jsou ale velké rozdíly v tom, zda mají nebo nemají anti-diskriminační agendu. Značné rozdíly jsou také mezi městy, kde NNO působí, a v neposlední řadě jsou velké rozdíly v charakterech jednotlivých pracovníků. Do značné míry mohou tyto rozdíly souviset s tím, zda jsou NNO servisní, proč byly založeny, jak moc jsou profesionalizovány a do jaké míry svou činnost skutečně řídí potřebami občanů. Znamená to také, že ne všichni pracovníci NNO reflektují systém vzdělávání jako diskriminační a nevidí ani jako úlohu své organizace se v tomto směru angažovat.

Zdrojem moci a vlivu NNO jsou jasné cíle a týmová spolupráce. Naopak znejišťující je (ne)uznání NNO zvenčí, od ostatních aktérů. Když chybí uznání ze strany škol, může to celou práci NNO a jejich dopad velmi komplikovat. NNO mají slabinu ve schopnosti školám komunikovat své cíle a často se u nich také tříští advokační a servisní funkce. Komunikační slabina se pak ukazuje i směrem k donorům, kterým NNO často neumí argumentovat (a ani se o to mnohdy nepokouší), proč je potřeba změnit rámcové podmínky jejich práce (například změna indikátorů, které omezují práci s rodiči nejpotřebnějších dětí).

NNO také při své činnosti narážejí na nejvíce aktérů s nejasnými hranicemi. Zůstává tak otázkou, kam až by měla moc NNO sahát a proč. Občanský sektor ze své povahy zaujímá místo mezi státem, trhem a rodinou. Neustálé vyjasňování hranic je tak přirozeným jevem, který vyplývá z charakteru NNO. Na druhou stranu to jejich pracovníky stojí hodně energie a někdy není jasné, s jakým cílem se tak děje.

Některé školy na jednu stranu vnímají doučování ze strany NNO jako zasahování do svých kompetencí a jako ohrožení své profesionality. V tomto ohledu jsou NNO pro některé školy „nečitelné“. Na druhou stranu někteří pracovníci NNO reflektují mocenskou (znalostní a informační) nerovnost (nadřazenost) vůči rodičům, se kterými pracují, a není jim jasné, kam až ve své činnosti mají zasahovat do fungování života rodin a s jakým mandátem. V případě, kdy rodiče službu NNO odmítnou nebo pro ni nevytváří vhodné podmínky, NNO nemají šanci na takovou rodinu působit. V tom se odlišují od pedagogů, kteří o tom takto explicitně nemluví, protože to už možná považují za samozřejmé. Role NNO je tedy značně nejasná a organizace jsou velmi roztržité v tom, co je jejich cílem. Liší se v tomto od sebe

advokační a servisní NNO, ani zde však nejsou jasné hranice toho, do jaké míry dělají NNO servis pro školy nebo místo nich, či zasahují nad míru do chodu rodin.

Ostatní

U ostatních aktérů (OSPOD, ASZ a PPP) nebyly rozdíly mezi mocí reflektovanou a připisovanou ostatními aktéry příliš velké. Všechny tři typy organizací mají své pravomoci a úkoly definovány ze zákona nebo skrze nařízení vlády či vyhlášky ministerstev. A jejich kompetence a vliv jsou transparentní.

U zřizovatele a reflexe jeho moci se velmi liší pohled ostatních aktérů, znění legislativy a výpovědi dotazované respondentky (která však není pracovnící odboru školství, jen jako zastupitelka působí v komisi pro vzdělání a sport, celou oblast školství tedy nemá ve své pravomoci). Pro výzkum se bohužel nepodařilo získat ani jednoho z pracovníků městských odborů školství, ačkoliv jsem měla informace, že ve městě Vega jsou pracovníci školského odboru aktivní v narovnávání šancí (například informují NNO o naplněnosti škol, aby tak neziskové organizace mohly odvracet argumenty škol, které nechtějí přijímat romské děti z kapacitních důvodů).

Zřizovatel má ze zákona moc rušit a zakládat školy, jmenovat ředitele, ovlivňovat finance a spádovost. Ve výpovědích respondentů se však velmi liší názor na to, zda těchto pravomocí zřizovatel využívá rovnou a samostatně, nebo tak činí vždy až po konzultaci s řediteli škol. Liší se také informace od ředitelů o tom, kdo všechno může mluvit např. do spádovosti, ředitelé hovoří o nerovném vlivu mezi řediteli.

Naopak pracovník ASZ připisuje zřizovateli možný vliv i na kontrolu a řízení kvality a obsahu výuky ve školách. Zastupitelka Vegy v rozporu s tím tvrdí, že obsah a kvalita není v kompetenci zřizovatele. To může znamenat buď nereflektování moci zřizovatele, nezájem (což si ostatně myslí i otec z Vegy, podle nějž zřizovatel nechává školy „rozpadnout“), nebo podle výpovědi ostatních aktérů nereflektovanou nebo spíše netransparentní moc zřizovatele uplatňovanou např. skrze rozhodnutí o spádovosti nebo financování škol. Pokud je kritériem příspěvků města školám například úspěšnost žáků v celostátních soutěžích, může to znamenat, že zřizovatel více či méně reflektovaně podporuje soutěž škol v oblasti výkonu na úrovni výsledků, které jsou ale podle výpovědi ředitelů často spíše zásluhou původu žáků ve škole vzhledem k ekonomickému a sociálnímu kapitálu jejich rodičů. Roli tedy hraje často osobní angažmá a cíle pracovníků zřizovatele, minimálně v oblasti sportu to tak je u zmíněné respondentky. Je tedy otázkou, proč zřizovatelé více nevyužívají svůj potenciální vliv na

školství – zda je to způsobeno respektem k autonomii a svobodě škol a ředitelů, nebo tím, že školství, natož pak rovný přístup k němu, není pro zřizovatele ve skutečnosti prioritou.

Důvěra, spolupráce a empowerment

Důležitou složkou empowermentu je podle odpovědí respondentů také důvěra a sebedůvěra. Obecně jsem v rozhovorech zaznamenala, že se aktéři v rámci prosazování své agendy cítí „osamoceni“, navzájem si nedůvěřují a cítí se neuznaní, nerespektovaní a neoceňovaní ze strany ostatních aktérů. Většinou si aktéři stěžují, že ostatní nevidí, jakou práci dělají, že jí dělají kvalitně, a naopak jejich roli zpochybňují. Tento jev je vzájemný a je umocňován zmíněným strachem. Aktéři požadují respekt a uznání od druhých, ale v zároven jim je také neprojevují.

Freire pokládá důvěru za zásadní složku humanizace a liberalizace. „Mluví o lidech, ale nevěří v ně; věřit lidem je nezbytná podmínka revoluční změny. Skutečný humanista se projevuje hlavně svou vírou v lidi, která ho vede k dalšímu úsilí více než tisíce akcí ve prospěch věci bez důvěry“. (Freire, 1970, s. 42). V tomto ohledu patrně chybí důvěra i na politické úrovni, protože pedagogové často nejsou zapojováni do politických vyjednávání a rozhodování o podmínkách jejich práce. Nicméně ve výzkumu se ukazuje, že důvěra často chybí i ze strany učitelům vůči ostatním aktérům nebo mezi sebou.

Fenomén nedůvěry mě zaujal nejvíce právě u pedagogů. U této skupiny je také relativně velký rozdíl ve vnímání vlivu – jsou si sice vědomi své moci ve třídě (označují třídu za místo, kde mohou ovlivnit dění) a zároveň hovoří o tom, že nemají vliv na vzdělávací politiku – která se ovšem implementuje hlavně ve třídě.

Souvislost mezi tím, jak se jedinci nebo skupině daří dosahovat definovaných cílů a zda sama sebe nevidí jako někoho, kdo může něco ovlivnit, je podle Rowlands také součástí empowermentu, když říká, že empowerment musí zahrnovat zničení negativních sociálních konstrukcí, tak aby lidé, kterých se týkají, viděli sebe sama jako někoho, kdo má kapacitu a právo jednat a mít vliv (Rowlands, 1996, s. 87).

Proč tomu tak u učitelů je, může souviset s nedostatečným profesním sebevědomím, malým normativním profesionalismem a slabou spoluprací v rámci učitelského „cechu“. Ve výzkumu se u různých učitelů v různých variacích objevuje věta „Nás učitelů se nikdo na nic neptá,“ která odkazuje na (ne)schopnost artikulovat vlastní potřeby, což opět může souviset s nejasností cílů a priorit ve školství. Kdo nemá jasné cíle a hranice, tyto neartikuluje a nepostaví se za ně s důvěrou, často se nechá zvíkat názory ostatních. Pracovníci ve školství

tak například podléhají tlaku na srovnávání škol podle výsledků (známek) žáků, bez ohledu na to, co se za nimi skrývá.

V rozhovorech silně rezonovalo také téma pověsti a nedůvěry mezi aktéry. V tomto ohledu jsem již výše popisovala rozdíl mezi základními školami na dvou příkladech, kde ředitelka jedné ZŠ zmiňuje jako přednost, že její škola rozvíjí sociální dovednosti a je kvůli tomu vnímána jako „škola pro socky“, a ředitelka jiné ZŠ se cítí být po tlakem na srovnávání výkonu škol a marketingu (kolik odpoledních kroužků nabízejí a jaké úspěchy v soutěžích školy mají). Každá ředitelka se tak s pověstí své školy vyrovnává různě, zatímco jedna si dělá z pověsti přednost, druhá dává přednost srovnávání před svými prioritami.

Nedůvěra mezi aktéry se často týká toho, kdo správně rozumí potřebám dětí/žáků/klientů a rodičů, kdo správně vykládá, co je pro ně nejlepší a jakým způsobem to zjišťuje. Zároveň jednotliví aktéři podle svých slov v tomto směru potřebují uznání od druhých (stěžují si, že ho nedostávají).

Spolupráce a komunikace mezi aktéry

Jak uvedla většina respondentů, důležitým faktorem pro prosazování vlastní agendy je spolupráce v týmu a s ostatními aktéry. I v této oblasti se však projevuje nejasnost cílů a neschopnost jejich komunikace mezi skupinami aktérů.

Učit se od sebe navzájem by mohly především školy a NNO, pokud by byly schopny se domluvit na společném cíli, což se jim nyní daří jen částečně.

NNO by mohly pomoci školám především v komunikaci s rodiči. NNO mají často k rodičům blíže, respondenti zdůrazňují rozdíl v osobním přístupu. Lidský a respektující přístup NNO k rodinám si chválí i sami klienti. Jedna z respondentek, která dnes pracuje v NNO a dříve učila, zmiňuje, že je nyní ke spolupráci s rodinou přístupnější, než bývala v pozici učitelky. Samozřejmě i ve školách pracují učitelé, kteří deklarují, že s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí dobře vychází a mají s nimi blízké vztahy. Není to však příliš rozšířená praxe z běžných ZŠ a jak potvrzuje jedna z respondentek-učitelek, je to velmi náročné, vyžaduje to velkou míru profesionality a nutnost nehodnotit schopnosti a priority rodičů.

Rozdílný přístup NNO a škol je samozřejmě dán i rámcovými podmínkami, které obě strany také reflektují. To, co nereflektují, jsou různé i nejasné cíle jejich činnosti. Jedna pracovnice NNO zmiňuje, že podmínky ve škole jsou takové, že si nedovede představit mít svoje klienty jako žáky ve škole: *„Měla bych o nich úplně jiný mínění, je to úplně z jiný strany, jiný pravidla, jiný vztah... Nevím, jestli bych třeba mluvila jinak, kdybych byla v pozici učitelky.*

Mně prostě přijde, že když s tím člověkem, s těmi rodiči, jednám jako se sobě rovným, jako s partnerem, že to pak je taky jiný.“ (P13) Respondentka také vyjádřila dojem, že se do přístupu k rodičům promítá nedostatek času a trpělivosti, kterou učitelé pro rodiče mají, ale že je možný i jiný přístup – přijímající. *„Já prostě cítím, že když ty rodiče sem [do NNO] pozveme na nějaký den otevřených dveří, nebo s nimi někde jsme, tak se sem pak vrací, protože jsou tady přijímány stejně jako ty děti ... Asi se nezmění. Spíš my ten přístup musíme změnit k nim.*“ (P13) v případě NNO jsou to často klienti, podle kterých se styl práce i zakázka spolupráce mění. I pracovník ASZ si myslí, že by školy měly více reagovat na to, jací rodiče a žáci jsou, než jaké by si je přály mít.

Někde se spolupráce daří, jinde však často selhává na zmíněné neschopnosti komunikace, která se opět váže na nejasné cíle a formulaci toho, co je u dětí potřeba rozvíjet.

Nejasná je také pro aktéry ze škol často role NNO, které především v oblasti vzdělávání lavírují mezi advokační a servisní funkcí a málo koordinují svou činnost se školami. I na tomto poli pak vzniká pocit konkurence a neuznání. Podle slov jedné z učitelek by spolupráci pomohlo, kdyby pracovníci NNO měli osobní zkušenost přímo ze škol a naopak učitelé zkušenost s prací v NNO. Měli by pak náhled do obou prostředí, což by napomohlo „překlada“ mezi nimi.

Výsledky výzkumu ukázaly, že i mezi školami navzájem však místo sdílení, podpory a výměny dobré praxe dochází spíše k narůstající konkurenci.

Empowerment a občanský sektor

V úvodu této práce zmiňuji, že se ve své analýze zaměřuji také na to, jak může fungovat koncept empowermentu mezi aktéry občanské společnosti a ve srovnání se státními institucemi a rodinami. Empowerment jako schopnost reflektovat společenské, strukturní a politické vlivy a v rámci nich jednat ve svém zájmu, do značné míry kopíruje na osobní úrovni to, co by měl zajišťovat na úrovni organizací intermediární prostor občanského sektoru. Vzhledem k tomu, že občanský sektor ze své povahy umožňuje komunikaci občanů vůči státu, vyžaduje to od zapojených aktérů také znalost politických a společenských struktur, v rámci kterých je nutné agendu občanů prosazovat. V tomto ohledu se potvrdilo, že aktéři občanského sektoru (NNO) často reflektovali a zmiňovali společenské souvislosti diskriminace, i když nejdále v tomto ohledu byl pracovník (státní) ASZ. Ve srovnání se školami nebo OSPOD byla reflexe společenské nerovnosti u NNO vyšší. U pracovníků škol a OSPOD je reflexe společenských struktur více osobní záležitostí, než že by struktura organizací takovou reflexi nějakým způsobem podporovala. Výjimkou v tomto ohledu je

ASZ, která ale byla založena proto, aby prosazovala opatření vedoucí k sociální inkluzi, a tedy reflexe jejího fungování je přímo náplní práce pracovníků ASZ.

Nicméně i mezi aktéry občanského sektoru se v tomto smyslu objevují velké rozdíly, podle toho, zda je funkce konkrétní NNO spíše servisní nebo advokační (strážce hodnot). Projevuje se to jak ve fungování a jasném profilu a deklarovaných cílech organizací, tak na úrovni jejich konkrétních zaměstnanců. Ve zkoumaném vzorku to bylo půl na půl.

Významnou roli v tomto může hrát také osobní zkušenost dotazovaných pracovníků NNO, například délka působení v konkrétní službě, či typ předchozího zaměstnání. Otázkou pro další výzkum by také mohlo být, jak konkrétní služba v dané NNO vznikla. U těch více servisně zaměřených lze jen spekulovat, jestli služba vznikla na základě poptávky občanů, jestli to byl přirozený vývoj služby v lokalitě, nebo to bylo v reakci na dotační výzvy. Ne všechny respondentky na toto dokázaly odpovědět.

Rozdíl mezi NNO může být také v tom, zda jsou spíše konsenzuální a zprostředkovávají komunikaci se státními orgány, jejichž kulturu přejímají – kvůli profesionalizaci a zdrojům (Frič, 2016, s. 55–60), nebo se jedná přímo o zástupce občanského sektoru a aktivisty, kteří jednají spíše konfliktně a silněji prosazují zájmy občanů. Nelze však tvrdit, že by v otázce reflexe diskriminace ve vzdělávání byli NNO konfliktnější vůči státním aktérům, spíše naopak. V této souvislosti se objevuje kritika NNO ze strany romské expertky na vzdělávání (P6), že NNO v této oblasti nedostatečně naslouchají potřebám občanů v terénu, jejichž zájmy se tváří hájit. Kritizuje také, že v NNO nepracují sami Romové. Tyto NNO podle ní přebírají argumenty státu, stávají se spíše servisními a jejich advokační role se vyprazdňuje.

I přes blízkost ke státu se však těmto NNO často nedaří navázat spoluprací se školami, do kterých dochází jejich klienti, a v tomto ohledu tak někdy občanský sektor (skrže NNO) jako zprostředkující síla selhává.

S ohledem na tyto faktory se jeví, že role NNO v oblasti vzdělávání (a pravděpodobně i sociálních služeb) nemá jasné limity ve vztahu ke státu, ale i k rodinám. Není jasné, co přesně NNO zprostředkovávají, ne vždy přispívají k proudění komunikace mezi občany a státními institucemi a spíše nabízejí paralelní místo, kam se mohou jejich klienti obrátit. Z výzkumu paradoxně vyplývá, že NNO nehrají jednoznačně zprostředkující funkci aktéra, který se zasazuje proti diskriminaci, ačkoliv by se to z jeho povahy dalo předpokládat. Z hlediska empowermentu je tedy role NNO v oblasti anti-diskriminace velmi roztříštěná.

Výzkum tak potvrzuje nebezpečí, na které upozorňuje i Gaventa, že organizace občanského sektoru, které se čím dál více profesionalizují, mohou spíše mluvit „za někoho“ než „s někým“ (Gaventa, 2010, s. 420). Hrozí totiž, že některé formy participace mohou vést i k „disempowermentu“, tedy neschopnosti rozpoznat potřebnou agendu a nové souvislosti a závislosti mohou posílit exkluzi. Mohou posílit staré hierarchie založené na genderu, kastě nebo etnicitě a přispět k větší soutěživosti a konfliktům mezi skupinami, které soupeří o uznání a zdroje novými prostředky (Gaventa, 2010, s. 425). Participace se tak může stát bezvýznamnou nebo manipulovanou.

Tento vývoj je ostatně kritizován i u některých neziskových organizacích v ČR a vlastně upozorňuje na celou problematiku empowermentu. Kritika směřuje k otázce, co to vlastně znamená někoho posílit nebo prosazovat něčí zájmy. Je důležitější dát (uvolnit) někomu prostor, aby mohl artikulovat svou agendu po svém, nebo mu nabídnout nástroje, které já považují za funkční a užitečné?

Co se týče občanské participace ne-marginalizovaných skupin, výzkum ukazuje příklady slabé profesní lobby. Nezaznamenala jsem, že by například pracovníci škol, PPP nebo OSPOD – kteří si často stěžovali na rámcové podmínky – úspěšně využili občanský sektor jako prostor pro formování a prosazení svých cílů. Lobby učitelů sice funguje, ale v otázce politiky inkluzivního vzdělávání se např. jednotný názor na lobování za vhodné podmínky prosadit nepodařilo, ani se o to nikdo významně nepokusil – alespoň o tom respondenti nehovoří.

Proč tomu tak je, může souviset s nedostatečným profesním sebevědomím a normativním profesionalismem, nebo to potvrzuje krizi občanského sektoru, o které píše Frič. Může to znamenat, že občanský sektor právě pracovníky státu neoslovuje, nebo že nedůvěřují občanským aktivitám. Malá očekávání od občanské společnosti se pak spojují i s krizí důvěry, který je podle Müllera velkou slabinou české občanské společnosti. Tento fenomén zmiňují obecně i Salomon a Anheier ve studii John Hopkins University. Müller k tomu dodává: „Občané nevěří, že by mohli nějak ovlivňovat státní orgány a politiku vlády, zrovna tak ani většinou nevědí, jakým způsobem by mohli svojí politickou vůli uplatnit.“ (Müller, 2003, s. 205) Nedůvěra je často spojena s nedostatkem sebevědomí a pocitem bezmoci. „To je důsledkem hluboce zažitého stereotypu, jemuž byla česká společnost po desetiletí vystavena, kdy prostředí v němž žila, bylo chápáno jako výsledek příkazů shora, nebo velkého tlaku sil, jež jsou vůči společnosti vnější.“ (Müller, 2003, s. 206)

Slabými stránkami občanské společnosti v ČR, které brání získání většího vlivu, jsou především neschopnost komunikovat spolu či směrem mimo občanskou společnost a neschopnost mobilizovat veřejnost, která podle Vajdové souvisí s nedostatkem sebedůvěry a schopnosti jít do konfliktů (Vajdová, 2005, s. 65). Vajdová se navíc domnívá, že „organizace občanského sektoru nemají u veřejnosti, ale ani mezi sebou navzájem takovou důvěru, jakou by mohly a měly mít. Nízká důvěra mezi lidmi i vůči institucím představuje obecně problém ve společnosti. Důvěru si musí organizace občanské společnosti zasloužit a budovat, ale dosud to neumí.“ (Vajdová, 2005, s. 69).

Nedůvěra, nedostatek sebevědomí a pocit bezmocnosti, spolu s nejasnou rolí ve společnosti, jak jí popisuje Gaventa, jsou proto největšími výzvami pro občanský sektor i pro občany. Cestou ze začarovaného kruhu tak může být právě osobní posílení (empowerment), které povede k větší odpovědnosti, transparentnosti a důvěře. Paradoxem tak je, že vzdělávání, které se v historii etablovalo jako nástroj pro emancipaci obyvatelstva (kdy hlavními milníky bylo Osvícenství, práce J. A. Komenského, Národní obrození a rozvoj českého jazyka, ale také budování národního étosu První republiky a koneckonců i „budování socialismu) ztrácí ve svobodné a demokratické společnosti svůj emancipační náboj. Ten sice částečně převzaly NNO a organizace občanského sektoru, nicméně i těm v tomto směru často „dochází dech“ a především jim chybí jasná vize.

Shrnutí diskuze a závěrů

Ve své práci pomocí analýzy aktérů v oblasti vzdělávání zjišťuji, jaké faktory podporují anti-diskriminační resp. inkluzivní úsilí aktérů ve vzdělávání a jaké podoby empowermentu jsou s ním spojené. Postupně jsem analyzovala cíle v oblasti vzdělávání jednotlivých aktérů, jejich postoje k inkluzi a diskriminaci, a jejich reflexi vlastní moci a empowermentu. Z analýzy vyplynula řada podmínek pro fungující inkluzi ve školách, i faktorů, které podporují empowerment. V závěrech bych chtěla zdůraznit důležitost reflexe cílů a hodnot, slabinu v nereflexování společenských a strukturálních souvislostí diskriminace, a několik zjištění, týkajících se podob empowermentu.

Nejasné cíle a hodnoty

Výzkum ukazuje, že empowerment se do značné míry odvíjí od schopnosti formulovat a komunikovat vlastní cíle. Čím specifitější cíle, spojené i s konkrétní představou o jejich naplnění, tím je větší možnost úspěchu (jejich naplnění). V tomto ohledu jsem identifikovala

několik překážek – tlak na výkon a flexibilitu v současné společnosti, vliv transformace postsocialistické společnosti, a znejistění hodnot. Aktéři často sami sebe nevidí jako ty, jimž náleží hodnoty a cíle definovat (a ani sami pro sebe). Nedokáží si na to najít čas, neumí své hodnoty a cíle komunikovat. Namísto toho pak v oblasti vzdělávání převládá tlak na výkon, který řada respondentů zmiňuje, jen těžko však nachází způsoby, jak se mu bránit. Místo zprostředkovávání hodnot a kompetencí ve vzdělávání, získávají na důležitosti srovnávací testy, které jsou navíc v globálně „posvěceny“ například měřením PISA. Marginalizované skupiny pak ze systému vypadávají, protože se nehodnotí posun jednotlivce, ale celkové výsledky ve srovnání. Místo diskuze o kvalitě a prioritách se často debata stáčí k uznání.

Diskriminace a očekávání od rodičů

Analýza ukázala, že v kontextu českého vzdělávání je anti-diskriminace jen málo kdy vnímána jako předpoklad inkluzivního vzdělávání. Přestože většina respondentů, včetně učitelů, uznává, že k diskriminaci Romů dochází, odmítají spojitost mezi etnicitou, sociálním znevýhodněním a nízkou školní úspěšností. Namísto toho selhávání romských žáků zdůvodňují neschopností rodičů zajistit doma prostředí, které podporuje vzdělávání. Toto zdůvodnění navíc ukazuje hluboké, nereflektované a nevyslovené očekávání od rodičů, ve vztahu ke školní úspěšnosti dětí.

Předcházející studie potvrzují, že český systém vzdělávání má tendenci nezviditelňovat etnicitu, aby zachovával dojem etnicky homogenního prostředí. V tomto prostředí se pak například i žáci s migrační historií snaží prezentovat jako „normální“ a „bezproblémoví“ (Jarkovská, Lišková, Obrovská, 2014). Tito autoři to zdůvodňují hluboce zakořeněnou vírou v osobní zodpovědnost jednotlivce za úspěch a selhání, které se zdá být ještě umocňováno neoliberálním diskurzem. Místo zohledňování role etnicity a socio-ekonomického statusu a jejich vlivu na sociální a kulturní kapitál, který je potřeba pro úspěch v systému, jsou jedinci obviňováni za své selhání.

Nedostatek reflexe v této oblasti se pak odráží v nerealistickém očekávání od rodičů (dětí se SVP). Pokud je předpokladem pro úspěšnou inkluzi vysoká míra zapojení rodičů, je tedy z toho hlediska pro některé děti odsouzena k neúspěchu. Zároveň také může být odrazem zvnitřněné dominance i strukturální diskriminace, které jedincům pomáhá ospravedlňovat vyčleňování.

Skupiny aktérů a empowerment

U respondentů z řad škol byl jako empowerment nejčastěji uváděn úspěch při výuce žáků

nebo při komunikaci s rodinami. Pro učitele je snazší a proveditelnější vyjednávat s rodinami, než s MŠMT nebo ČŠI. Souvisí to s omezenou reflexí (politické) moci učitelů, což spadá do kompetencí a úkolů učitelů. Slabina pedagogů v tomto ohledu je pak schopnost se organizovat, semknout se, artikulovat své zájmy, lobovat za své pracovní podmínky a vytvářet společný cíl učitelské profese. Souvisí to jak s nejasností cílů, tak se společenskou změnou a nejistým normativním profesionalismem, neboli nejistotou při výkladu svých pravomocí a cílů.

U některých pracovníků NNO lze tvrdit, že skrze svou činnost v občanském sektoru se vědomě snaží o narovnávání společenské nerovnosti. Platí to většinou o advokačních NNO, které jsou skutečně prostředníkem, který umožňuje empowerment. Neplatí to však pro všechny zkoumané NNO. V těch servisněji zaměřených jsou zaměstnanci silněji fixováni na poskytování dané služby a ne vždy reflektují její společenský přesah.

Přestože v historii sloužilo vzdělávání k emancipaci (empowermentu) – buď poháněné schopností číst, rozumět Bibli, umět „oficiální“ jazyk, nebo naopak šířit myšlenky národního obrození a posilovat rozvoj národního jazyka, v současnosti jakoby se tato funkce vzdělávacího systému vytratila a přebírali jí (některé) organizace občanského sektoru.

Roli předávání a prosazování hodnot do značné míry převzaly NNO nebo aktivní občané, které se pak tuto svou agendu často snaží protlačit „zpět“ do škol. Tam je to však často vnímáno negativně, jako něco, co do školy nepatří, protože rolí školy není prosazovat hodnoty, ale pouze předávat vědomosti a podstupovat srovnávací testy.

Z hlediska empowermentu jsou pak individuální rozdíly u respondentů z řad rodičů. Zde také dochází k největším rozdílům mezi vlastním vnímáním moci a vlivu a pohledem ostatních respondentů. Na základě omezených dat v tomto výzkumu nelze vyvozovat obecná tvrzení, nicméně by bylo zajímavé dále zkoumat, do jaké míry prosazování cílů a potřeb rodičů ve vzdělávacím systému závisí na jejich ekonomickém, sociálním a etnickém (potažmo genderovém) kapitálu.

Podoby empowermentu

Při zjišťování podob empowermentu analýza ukázala dvě tendence. Zaprvé se jedná o snahu aktérů prosazovat své potřeby a cíle navzdory (diskriminujícím) strukturám. V uvedených příkladech pak byly tyto snahy spíše neúspěšné. Šlo především o (romské) rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí. V situacích, ve kterých se rodiče v nerovných mocenských podmínkách pokusili něco prosadit a selhali, se však nemuselo jednat ani tak o nedostatek empowermentu, ale o sílu struktury působící proti jejich snahám. Zadruhé se mohl

empowerment zdánlivě vztahovat k popisovaným úspěchům pracovníků OSPOD nebo učitelů, kteří však většinou však mluvili o aktivitách, které mají stejně v popisu práce a ve své kompetenci. Podobně by se dalo mluvit o využití moci rodičů pro volbu „lepší“ školy pro své dítě, pokud jsou již beztak v privilegované pozici, nebo například sami způsobují „white flight“. V tomto ohledu tedy jde více o osobní úspěch než empowerment.

Je potřeba rozlišovat, kdy se jedná o empowerment jako proces emancipace a posílení proti struktuře útlaku, a kdy je prosazování vlastní agendy jen projevem využívání nebo upevňování mocenské pozice. Někde na pomezí by pak byly např. profesní lobby respondentů (např. speciálních pedagogů) za lepší pracovní podmínky, které mohou probíhat skrze profesních svazy, nebo dokonce snahy o uznání profesních kvalit. O takových aktivitách však respondenti mluvili jen okrajově, např. zástupce odborů měl v tomto směru spíše zkušenosti s neúspěchem.

Pokud mluvíme o empowermentu ve významu emancipace, jde také o schopnost vytvářet společný kolektivní narativ, i ten se však mezi respondenty objevil jen málo (úspěšná v tomto ohledu byla skupina rodičů z Magionu bojující za snížení tlaku na výkon dětí, nebo ZŠ v Magionu, kde pedagogové sdílejí společný a jasný hodnotový rámec). To, zda se podobný narativ podaří vytvořit, se odvíjí od schopnosti komunikovat své cíle, a to nejen mezi aktéry navzájem, ale i v uvnitř jednotlivých skupin aktérů. Je to však náročný úkol a řadě aktérů se nedaří naplňovat, výjimkou v tomto ohledu nejsou ani NNO.

Výzkum také ukázal, že působit aktivně proti diskriminaci není vždy cílem ani skutečnou agendou většiny respondentů. Empowerment jako reflexe celospolečenského kontextu tedy u řady aktérů chybí.

Výhled a doporučení

Výzkum umožnil identifikovat několik témat, které souvisí s empowermentem a diskriminací ve vzdělávání. Empowermentu zkoumaných aktérů by pomohlo definovat si jasné cíle, reflektovat celospolečenské vlivy a struktury a navazovat vzájemnou spolupráci, což se v oblasti inkluzivního vzdělávání zatím do velké míry nedaří, neboť aktéři často nereflektují svou reálnou moc. V tomto ohledu se nelze vždy spoléhat na institucionalizované organizace občanského sektoru.

Přílohy

Scénář pro rozhovor

Obecný scénář vymezoval témata rozhovoru. Konkrétní formulace jsem variovala, například rodičů jsem se neptala na jejich zaměstnání apod. Konkrétní jazyk jsem uzpůsobovala respondentům.

Otázky jsem nekladla za sebou podle seznamu. Pokud byla tematická oblast naplněna, věnovala jsem se dalšímu oblastem. Podle odpovědí jsem se případně věnovala tématům, která indikují možnou diskriminaci, jako např. přeřazování dětí do praktických škol, zkušenosti s tlakem rodičů apod.

- Jak dlouho [vaši práci] děláte? Co vlastně děláte?
- Jak funguje škola/organizace – jak získáváte klienty, žáky?
- Jaký máte přístup/ kontakt ... jak získáváte informace?
- Jaký je váš cíl ve vaší práci (ve vzdělávání, z hlediska dětí/žáků/klientů)? Čeho chcete dosáhnout/co je pro vás důležité?
- Jak se vám to daří? Co se vám daří?
- Co je pro vás inkluze?
- Jaký je váš názor na inkluzi? (na současnou inkluzivní politiku – konkrétně kauza Amnety International – chce to více snahy; katalogy, změny ŠVP; případ D. H. a ostatní proti České republice, změna školského zákona – par. 16)
- Co podle vás brání inkluzi?
- Jak se v tom procesu teď cítíte?
- Jak byste popsal/a svůj vliv na vytváření inkluzivní politiky?
- Kdo podle vás rozhoduje?
- Je současná politika v souladu s tím, co chcete?
- Spojenci, možnosti, podpora
- Obavy/strach/bezmoc – z čeho?

- Kdybyste mohli něco vzkázat ostatním aktérům, co by to bylo? (školám, NNO, zřizovateli, OSPOD, rodičům, ASZ)
- Co by se mělo stát, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo?
- Co byste mohl/a nebo chtěl/a udělat vy?
- Kdy jste se cítil/a tak, že můžete něco změnit (svět)?
- Kde jste to zažili – pokud ne v práci, kde jinde?
- Kde máte energii – kdy máte pocit, že to je to, co chcete dělat?
- Co je „vaše“ věc?
- Co chcete dělat/měnit – jak se vám to daří?
- Pocit moci a bezmoci
- Konkrétní okamžik, zážitek, ve vztahu k cílům, které jste popsali.

Oslovovací dopis

Vážený/á...

Dělám doktorát na Fakultě humanitních studií UK a mým tématem je posilování aktérů ve vzdělávání vzhledem ke změnám spojeným se zaváděním inkluzivního vzdělávání a prevencí sociálního vyčleňování.

Řada výzkumů se věnuje pohledu škol, rodin, neziskových organizací, avšak málokdo se zaměřuje na roli a význam zřizovatele a pracovníků měst a obcí, i když hrají velmi důležitou roli.

Velmi by mě zajímala Vaše práce, z čeho máte radost, i to, jak se odráží změny vzdělávací politiky ve Vaší praxi, a také co by z Vašeho pohledu pomohlo lepší spolupráci všech zapojených aktérů.

Výzkum je anonymizovaný (anonymní bude i město), jedná se o nahrávaný hloubkový rozhovor. Nepracuji tedy s klasickým dotazníkem, ale jde mi o to v rozhovoru objeovat témata, které jsou pro Vás a Vaši práci stěžejní. Vzhledem k metodě potřebuji zhruba hodinu času.

Literatura

- Abery, B., Tichá, R., a Kincade, L. (2017). Moving Toward an Inclusive Education System: Lessons from the US and Their Potential Application in the Czech Republic and Other Central and Eastern European Countries. *Sociální pedagogika | Social Education*, 5 (1), s. 48–62. Dostupné na: <<https://10.7441/soced.2017.05.01.03>> [cit. 2017 – 05 – 17].
- Amnesty International ČR. (2015). *Chce to více snahy. Etnická diskriminace romských dětí v českých školách*. Dostupné na: <<http://www.amnesty.cz/download/file/500>> [cit. 2015 – 04 – 17].
- Angermuller, J. et al. (eds.), *The Discourse Studies Reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 234–243.
- Anheier, Helmut K. (2005) *Nonprofit Organizations. Theory, Management, Policy*. London, New York: Routledge.
- Apple, M.W., Au, W., Gandin, L. A. (eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*, 1st publ. ed, Routledge international handbook series. New York: Routledge.
- Archibald, T., Wilson, A. L. (2011). *Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis*. Cornell University, contribution at the Adult Education Research Conference (AERC), Dostupné na: <www.adulterc.org/Proceedings/2011/papers/archibald_wilson.pdf> [cit. 2014 – 03 – 11].
- Bardová, K., (2017). *Role občanského sektoru v diskuzi o vzdělávání romských dětí*. Univerzita Karlova. Fakulta humanitních studií. Katedra studií občanské společnosti. Vedoucí Mgr. Selma Muhič Dizdarevič, Ph.D. Dostupné na: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/154639>> [cit. 2017 – 11 – 16].
- Barrett, R. (2006). *Building a Values-Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. Oxford: Butterworth – Heineman.
- Bárta, O. (2013). Vzdělávací nerovnosti v české republice a sociální změna. *Studia peadagogika*. 18 (1). 105–118. Dostupné na: <<https://search.proquest.com/openview/7fc89c0c641952fc1364a383f0cb3ec9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030180>> [cit. 2017 – 03 – 16].
- Batts, V. (2005). *Is reconciliation possible. Lessons From Combating “Modern Racism”*. VISIONS. Dostupné na: <<http://studentvoicemi.net/wp-content/uploads/2017/05/Is-Reconciliation-Possible.pdf>> [cit. 2013 – 11 – 27].
- Baxter, P.; Jack S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*. 13 (4). 544–559. Dostupné na: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>> [cit. 2016 – 02 – 15].
- Bouda, T. (2018). Pedagogové všech směrů, spojte se aneb Subjektivní zamyšlení nad novými spolky Pedagogickou komorou a Učitelskou platformou. *Časopis Řízení školy* 1/2018. Dostupné na: <<https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/pedagogove-vsech>>

smeru-spojite-se-aneb-subjektivni-zamysleni-nad-novymi-spolky-pedagogickou-komorou-a-ucitelskou-platformou-otevreny-clanek.a-3554.html> [cit. 2018 – 02 – 24].

- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. London and New Delhi: Sage Publications.
- Brock, I. (ed.) (2014). *Psychotherapie und Empowerment: Impulse für die psychosoziale Praxis*. Opladen Berlin Toronto: Budrich.
- Broderick, A. A., a Leonardo, Z. (2016). What a Good Boy. In.: Connor, D. J., Ferri, B. A. and Annamma, S. A. (eds.). (2016). *DisCrit-Disability Studies and Critical Race Theory in Education*, 55–67.
- Bryson, J. M. (2004). *What to do when stakeholders matter: A guide to stakeholder identification and analysis techniques*. A paper presented at the National Public Management Research Conference, 9–11 October 2003, The Georgetown University Public Policy Institute, Washington, D. C. To be published in *Public Management Review*. Dostupné na: <<http://pmranet.org/conferences/georgetownpapers/Bryson.pdf>> [cit. 2015 – 11 – 24].
- Bůnová, M. (2017). Běžte jinam, slyší často Romové ve školách. Segregace je stále problém. *IDNES*. Dostupné na: <https://zpravy.idnes.cz/segregace-skoly-romske-deti-problem-ostrava-asociace-romskych-rodicu-1ke-domaci.aspx?c=A171115_133825_domaci_nub> [cit. 2018 – 01 – 22].
- Cohen, D. K., a Moffitt, S. L. (2011). The influence of practice on policy. In D. E. Mitchell, R.L. Crowson, a D. Shipp (Eds.), *Shaping education policy. Power and process* (s. 63–80). New York: Taylor & Francis.
- Connor, D. J., Ferri, B. A. and Annamma, S. A. (eds.). (2016). *DisCrit: disability studies and critical race theory in education*. New York: Teachers College Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In *University of Chicago Legal Forum* (Vol. 1989, No. 1, p. 8). Dostupné na: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>> [cit. 2018 – 01 – 27].
- ČOSIV, (2017). *Zvyšování inkluзивity českého školství je dlouhodobý proces, který nezačal 1. 9. 2016*. Dostupné na: <<https://cosiv.cz/cs/2017/11/16/zvysovani-inkluзивity-ceskeho-skolstvi-je-dlouhodoby-proces-ktery-nezagal-1-9-2016/>> [cit. 2017 – 11 – 29].
- ČŠI. (2012). *Tematická zpráva – Postup transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012*. Čj.: ČŠIG-2217/12-G3 Praha. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2012_TZ_Postup_transformace_zvladni_skoly_2011_2012.pdf> [cit. 2018 – 04 – 05].
- ČŠI. (2017). Česká školní inspekce. *Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017*. Čj.: ČŠIG-4552/17-G2 Dostupné na: <<http://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>> [cit. 2018 – 01 – 05].

- D. H. a ostatní proti České republice. (2007) (stížnost č. 57325/00) Rada Evropy. Evropský soud pro lidská práva, Velký senát. Rozsudek: Štrasburk. Dostupné na: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf> [cit. 2014 – 11 – 13].
- David, E. J. R., a Derthick, A. O. (2014). *What is internalized oppression, and so what?* Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/260125784> [cit. 2016-06-09].
- Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tool for Empowering Young Childred.* Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., a Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves.* Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Dopis odstupujících členů NAPIV. (2011). Dostupné na: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/dopis_odstupujicich_clenu_napiv_predsedovi_vlady_a_ministru_skolstvi_25_5_2011.pdf > [cit. 2017 – 11 – 24].
- EduIn. (2012). *Národní program vzdělávání aneb školský Yeti.* Dostupné na: <http://www.eduin.cz/clanky/narodni-program-vzdelavani-aneb-skolsky-yeti/> [cit. 2017 – 11 – 24].
- EduIn. (2014). Tisková zpráva: *Školský zákon prošel prvním čtením: co je v něm dobře a co ne.* Dostupné na: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-skolsky-zakon-prosel-prvnim-ctenim-co-je-v-nem-dobre-a-co-ne/> [cit. 2016 – 05 – 24].
- Edwards, M. (ed.) (2011). *The Oxford handbook of civil society.* New York: Oxford University Press.
- Elias, A. A., a Cavana, R. Y. (2000). Stakeholder analysis for systems thinking and modelling. In *Victoria University of Wellington, New Zealand. Conference paper.* Dostupné na: <http://portals.wi.wur.nl/files/docs/ppme/BobCavana.pdf> [cit. 2014 – 01 – 12].
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches.* Sage.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297–325.
- Fairlie, R. W., a Resch, A. M. (2000). Is there “white flight” into private schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 21–33.
- Felcmanová, A. (2016). Teachers as Mighty Stakeholders? (Dis) empowering Moments during Advancement of ‘Inclusion’ Policies in Education 1. *Pedagogicka Orientace*, 26(4), 631.
- Felcmanová, A. (2018). Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(1), 28–46.

- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Fremlová, L. (2014). *Asociace speciálních pedagogů se bojí nevyhnutelného – inkluze ve vzdělávání*. Dostupné na: <<http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/lucie-fremlova-asociace-specialnich-pedagogu-se-boji-nevyhnutelneho-inkluze-ve-vzdelavani>> [cit. 2015-06-12].
- Frič, P. et al. (2016). *Občanský sektor v ohrožení?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Gaventa, J. (2010). Civil society and power, In: Edwards, M. (ed.). 2010. *The Oxford Handbook of Civil Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Gee, James Paul (2014). "Language as Saying, Doing and Being", In: Angermuller, J. et al. (eds), *The Discourse Studies Reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 234–243.
- Gore, J. (1992). What Can We Do For You! What Can “We” Do For “You”? (s. 54–73). In: C. Luke a J. Gore (eds.). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Gutierrez, L., GlenMaye, L., a DeLois, K. (1995). The organizational context of empowerment practice: Implications for social work administration. *Social Work*, 40(2), 249-258.
- Hájková, V. and Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
- Hermanowicz, J. C. (2002). "The Great Interview: 25 Strategies for Studying People in Bed", *Qualitative Sociology* 25(4): 479-499.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Kolman, L. (2007) *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde.
- Horák, P. (2004). Rozhodovací volnost úředníků veřejné a sociální politiky na státní a lokální úrovni. *Politologický časopis*, 11, 35–51.
- Hoyle, E. (2008). *Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections*. Dostupné na: <http://www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/hoyle_changing_conceptions_of_teaching_as_a_profession-1.pdf> [cit. 2017 – 11 – 24].
- Jarkovská, L., Lišková, K., a Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis scholae*, 8(1), 97–110.
- Jiříčka, J. (2014). Před lety úspěšně žalovali Česko, teď mladí Romové marně hledají práci. IDNES 11. června 2014 7:25 Dostupné na: <https://zpravy.idnes.cz/zivot-romu-kteri-zalovali-cesko-da5-/domaci.aspx?c=A140609_171655_domaci_jj> [cit. 2016 – 05 – 24].
- Keupp, H. (2010). *Armut und Exklusion: Gemeindepsychologische Analysen und Gegenstrategien*. Tübingen: Dgvt-Verlag.

- Keupp, H. (2010). Wege aus der erschöpften gesellschaft. In.: Keupp, Scheur, Seckinger, Straus (Hrsg.): *Armut und Exklusion. Gemeindepsychologische Analysen und Gegenstrategien*. Tübingen: Dgvt Verlag.
- Klaassen, C. A. C., a Maslovaty, N. (2010). *Moral courage and the normative professionalism of teachers*. Rotterdam: Sense.
- Kohler Riessman, C. (1993). *Narative Analysis*. Qualitative Research Methods Series. Newbury Park, London, New Dehli: Sage University Paper, Sage publications.
- Koopman, A., a Robb, H. (1997). *Shifting paradigms: Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African Context*. Early Learning Resource Unit (ELRU).
- Kostelecká, Y., Hána, D., Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Karolinum. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Jiri_Hasman/publication/318373761_Integrace_zaku-cizincu_v_sirsim_kontextu/links/597afb510f7e9b0469ec5fc3/Integrace-zaku-cizincu-v-sirsim-kontextu.pdf [cit. 2018 – 01 – 12].
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: domination, empowerment, and education*. Albany: State University of New York Press.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lechta, V. (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., a Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.
- Listina základních práv a svobod. In: Sbírkka zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17–23. Dostupné na: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>.> [cit. 2014 – 03 – 11].
- Luborky, M., Rubinstein, R. (1995). Sampling in Qualitative Research. Rationale, Issues, and Methods. Mar 1; 17(1): 89–113. Dostupné na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3207270/>> [cit. 2015 – 02 – 27].
- Lukášová, R. (2010). *Organizační kultura a její změna*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Matějů, P. A Straková, J. (eds.) (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P. et al. (eds.) (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matějů, P., (1990). Role vzdělání a kvalifikace ve výkonové společnosti. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*. 26, 290–296.
- Matějů, P., Straková, J., (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*. 39, 625–652.

- Minow, M. (2010). *Brown's wake. Legacies of Americas's educational landmark*. Oxford: Oxford University Press.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Open Society Fund. Dostupné na: <http://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf> [cit. 2017 – 01 – 26].
- Moree, D., Vávrová, T., a Felcmanová, A. (2017). Blue or Red? Why Do Categories Attract? *The Urban Review*, 49(3), 498–509.
- MŠMT. (2010). Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010. [NAPIV ČR 2010-2013]. Dostupné na: <<https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013>> [cit. 2017 – 01 – 26].
- MŠMT. (2014). *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“*. Dostupné na: <www.msmt.cz/file/25872/download/> [cit. 2014– 06– 18].
- MŠMT. (2016 b). *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*. Dostupné na: <www.msmt.cz/file/39658_1_1/> [cit. 2018 – 02 – 05].
- MŠMT. (2016). *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016–2018*. Dostupné na <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf> [cit. 2017 – 01 – 26].
- Mulkau, A. (2014). Empowerment als Haltung in der „flüchtigen Moderne“. In.: Brock, Inés. *Psychologie und Empowerment. Impulse für die psychosoziale Praxis*. Opladen Berlin Toronto: Budrich.
- Müller, K. B. (2003). *Češi a občanská společnost: pojem, problémy, východiska*. 2. vyd. Praha: Triton.
- Nekorjak, M., Souralová, A., Vomastková, K. (2011). Stuck in Marginality: The Education Market, ‘Roma Schools’ and the Reproduction of Social and Spatial Inequalities. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 47(4), 657–681.
- OBSE. (2012). Úřad pro demokratické instituce a lidská práva. *Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání pro romské děti. Hodnotící zpráva z návštěvy České republiky*. Dostupné na: <<https://www.osce.org/cs/odihr/99767?download=true>> [cit. 2017 – 03 – 06].
- ODIHR (2013). Úřad pro demokratické instituce a lidská práva. Implementation of the Action Plan on Improving the Situation of Roma and Sinti Within the OSCE Area. *Renewed Commitments, Continued Challenges Status Report*. Dostupné na: <<http://www.osce.org/odihr/107406?download=true>> [cit. 2016 – 10 – 05].
- OSF – Open Society Foundations (2016). *Dopady strategické litigace: Desegregace Romů ve školství*. Dostupné na: <<http://osf.cz/cs/publikace/dopady-strategie-litigace-desegregace-romu-ve-skolstvi/>> [cit. 2017 – 10 – 27].

- Page, A., Czuba E. Ch. (1999). Empowerment: What is it? *Journal of Extension* October 37(5). Dostupné na: <<http://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>> [cit. 2013 – 04 – 20].
- Perkins, D; Zimmerman, M., A., (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*; 23 (5); Research Library Core.
- Prell Ch., Hubacek K., Reed M. (2009). Stakeholder Analysis and Social Network Analysis in Natural Resource Management. *Society and Natural Resources*, 22:501–518. Taylor & Francis Group. Dostupné na: <http://www.sustainable-learning.org/wp-content/uploads/2012/01/Stakeholder-Analysis-and-Social-Network-Analysis-in-Natural-Resource-Management.pdf> [cit. 2015– 04– 15].
- Průcha, J. (2006). Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 16 (1), 28–41. Dostupné na: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/988>> [cit. 2017– 04– 22].
- Pyke, K. D. (2010). What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572.
- Rai, S. (2007). *(Re)defining empowerment, measuring survival*. Paper prepared for 'Workshop on Empowerment: Obstacles, Flaws, Achievements' 3–5th May, 2007, Carleton University, Ottawa, Canada. Dostupné na: <<http://www.ethicsofempowerment.org/papers/RaiEmpowerment.pdf>> [cit. 2013– 04– 22].
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). [online]. Praha: MŠMT. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>> [cit. 2017 – 11 – 02].
- Reed, S. M., Graves, An., Dandy, N. Et al. (2009). Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management. *Journal of Environmental Management* 90 (2009) 1933–1949.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- Romea. (2017). *Téměř 2 tisíce Romů se sešlo na shromáždění v Ostravě a požadovalo pro své děti rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání*. Dostupné na: <<http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/temer-2-tisice-romu-se-seslo-na-shromazdeni-v-ostrave-a-pozadovalo-pro-sve-deti-rovny-pristup-ke-kvalitnimu-vzdelani>> [cit. 2017 – 05– 12].
- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined In: *Development in Practice* 5 (2). Dostupné na: <<http://www.developmentinpractice.org/sites/developmentinpractice.org/files/DiP%20Reader%20SocDiv%20text.pdf>> [cit. 2015– 03– 11].
- Rubin, H. J. and Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Salamon, L. M.; Anheier, H. K. (1999). *Nástup neziskového sektoru (mezinárodní srovnání): srovnávací projekt neziskového sektoru Univerzity Johns Hopkins, fáze II*. [The emerging sector revisited (a summary)]. Praha: Agnes.
- Schmeer, K. (1999). *Stakeholder Analysis. Guidelines in Policy Toolkit of*

Strengthening Health Sector Reform. Dostupné na: <www.phrplus.org/Pubs/hts3.pdf> [cit. 2014 – 03 – 02].

- Schmeer, K. (2000). *Stakeholder analysis guidelines*. Washington, DC: Partnership for Health Reform. Dostupné na: <<http://www.who.int/workforcealliance/knowledge/toolkit/33.pdf>> [cit. 2014 – 03 – 02].
- Schmidt, B. (2009). *Den Anti-Bias-Ansatz, zur Diskussion stellen*. Oldenburg: BIS Verlag.
- Skovajsa, M. A kol. (2010). *Občanský sektor: organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál.
- Slee (2011). The Inclusion Pradox: The Cultural Politics of Difference In.: Apple, M. W., Au, W., a Gandin, L. A. (2011). *The Routledge international handbook of critical education*. Taylor & Francis.
- Sněmovní tisk (2013) č. 288 Novela z. – školský zákon. Dostupné na: <<https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=288>> [cit. 2014 – 03 – 02; cit. 2017 – 11 – 27].
- Straková, J., Veselý, A. (2010). *Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů*. In.: Matějů, P. et al. (eds.) (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Šalomounová, Z.; Bradová, J.; Lojdová, K. (2014). *Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky*. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 3, s. 375–393.
- Šance dětem. (2016). *Inkluze není novinka. Děti s postižením si zaslouží pomoc, porozumění a úctu*. Dostupné na: <<https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/inkluzeni-neni-novinka-deti-s-postizenim-si-zaslouzi-pomoc-porozumeni-a-uctu-185.html>> [cit. 2017 – 11–27].
- Troyna, B. (1994). Blind faith? empowerment and educational research. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), s. 3–24.
- U. S. Department of State (2013). Bureau of Democracy, Human Rights and Labor. Country Reports on Human Rights Practices for 2013. *Czech Republic 2013 Human Rights Report*. Dostupné na: <<https://www.state.gov/documents/organization/220481.pdf>> [cit. 2015 – 03 – 05].
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Dostupné na: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF> [cit. 2014 – 11 – 05].
- UNESCO. (2016). *Inclusive] Education*. Dostupné na: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>> [cit. 2017 – 01 – 05].
- UPOZP. (2009). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Dostupné na: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf> [cit. 2014 – 11 – 05].

- Vajdová, T. (2005). *Česká občanská společnost 2004: po patnácti letech rozvoje. Zpráva z projektu CIVICUS Civil Society Index pro Českou republiku*. Brno: CERM.
- Varvarovszky, Z., Brugha, R. (2000). *How to do (or not to do) ...A stakeholder analysis*. Dostupné na: http://dcss.fmp.ueh.edu.ht/pdf/Zsuzsa_Varvasovsky_2000_stakeholder_analysis.pdf > [cit. 2015 – 04 – 05].
- Varvařovský. (2012). *Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol*. Dostupné na: <http://www.ochrance.cz/diskriminace/vyzkum/> > [cit. 2015 – 05 – 11].
- Vavrysová, L., Seitl, M. (2016). Potenciál vybraných typologií a modelů organizační kultury pro výzkum a praxi. *Psychologie a její kontexty*. 7 (2), s. 15–29.
- Veselý, A. (2009). *Vymezení a strukturace problémů ve veřejné politice*. Karolinum: Praha.
- Veselý, A. (2013). *Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace*. Pedagogická orientace, 2013, roč. 23, č. 3, s. 279–297.
- Zákon 198/2009 Sb. Zákon ze dne 23. dubna 2008 o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon).
- Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí.
- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.
- Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník.