

PEDAGOGICKÁ REFLEXE ZAHRANIČNÍCH MODELŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Ladislav Zilcher¹, Barbora Lanková², Michal Vostrý¹

¹Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a sociální pedagogiky (ČESKÁ REPUBLIKA)

²Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Centrum pro sociální inovace a inkluzi ve vzdělávání (ČESKÁ REPUBLIKA)

OJPPE 3 (1) – Recenzované články/Reviewed Papers

Publikováno/Published 8. 10. 2019

DOI: 10.21062/ujep/331.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/46

Abstrakt

Stěžejním cílem předkládaného příspěvku je seznámení se se zkušenostmi pedagogických pracovníků (ředitelů, učitelů ZŠ a koordinátorů inkluze), kteří, za podpory projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210, měli možnost nahlédnout prostřednictvím přímé praxe do základních škol ve Finsku a Anglii. Díky této zkušenosti získali řadu postřehů plynoucích z odlišných vzdělávacích systémů, které do značné míry lze využít při optimalizaci edukačního procesu, jehož jsou i oni sami součástí. Prostřednictvím axiálního kódování níže uvádíme, mimo krátké prezentace obou školských systémů, i faktory vnímané všemi účastníky stáže za klíčové.

Klíčová slova: Vzdělávací systém, Finsko, Anglie, praktická stáž, inkluze, integrace.

ÚVOD

Obecně se ve světě můžeme seznámit s nejrůznějšími typy vzdělávacích systémů, s jejich odlišným pojetím a organizací. Znalost alespoň některých z nich je při formování osobností žáků, a současně i při stále se rozvíjejícím inkluzivním pojetím výuky, do značné míry klíčová. Školské vzdělávací systémy a jejich vývoj je totiž nezbytně nutný pro vývoj celé dané společnosti, jelikož „rozvoj lidské civilizace je výrazně určován tím, co a jak se lidé učí ve svých vzdělávacích institucích“ (Průcha, 1999, p. 16). Pro vytvoření si potřebné představy se budeme zprvu věnovat stručné prezentaci vzdělávacích systémů v Anglii a Finsku, tedy v zemích, ve kterých se vybraní pedagogičtí pracovníci mohli prostřednictvím organizovaných stáží, seznámit s výukou na ZŠ a jejím chodem.

FINSKO

Kdybychom si měli říci pouze základní čísla a základní informace o finském vzdělávacím systému, pak bychom asi soudili, že se velmi blíží k české edukační rovině, případně že jsou nastaveni daleko segregativněji. Finští žáci chodí do školy v sedmi letech. Žáci mají možnost navštěvovat přípravný ročník v šesti letech, který však není povinný. První stupeň trvá šest let a druhý stupeň tři roky. Následně mají žáci možnost jít na odbornou školu, nebo na klasickou střední školu. O přijetí na typ střední školy rozhodují výsledky v testech posledního ročníku. Škola nabízí každý den obědy pro všechny zdarma. Pro představu 25 % všech žáků na prvním stupni a 16 % žáků na druhém stupni je v pásmu speciálně pedagogické podpory. Ze všech žáků je 8,1 % v plném speciálním vzdělávání. Finsko naopak vypadá, že má světový rekord v počtu žáků, kteří mají speciálně pedagogickou podporu a toto číslo se bude stále zvyšovat (Vislie, 2003). Na druhou stranu je nutné nahlížet na speciálně pedagogickou podporu jinak, nežli je tomu stále u nás. Žáci, kteří přijímají podporu od speciálních pedagogů, nejsou považováni za znevýhodněné, ale pouze potřebují občasnou výpomoc ve vzdělávání (Itkonen & Jahnukainen, 2007). Zvýšené finanční dotace se však počítají pouze na žáky s nutností plné podpory, a to 1,5 koeficientem na jednoho žáka. V České republice máme nyní pětistupňový model podpory, který již nedělí žáky podle typu či druhu jejich postižení v horizontální rovině, ale podle míry podpory, kterou žák potřebuje k maximálnímu rozvinutí jeho potencialit, což je rovina vertikální. Tento model vychází z potřeby podpůrných opatření prvního až pátého

stupně (561/2004 Sb., § 16)¹. Tato změna v legislativě nás opět přiblížila k finskému modelu podpory. Finsko má model podpory pouze třístupňový, kdy ve všech stupních je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán, avšak v prvních dvou stupních se zachovává klasické státní kurikulum, tedy se předpokládá plnění obdobných vzdělávacích cílů. Ve třetím stupni je již možné individualizovat i obsah vzdělávání. Na rozdíl od našeho modelu podpory sice první stupeň podpory může saturovat škola, avšak buďto třídním učitelem, asistentem pedagoga, částečnou podporou speciálního pedagoga, využitím vrstevnického vyučování a individualizovat mu vzdělávací obsah (Risku, 2015). Tato podpůrná opatření jsou zajištěna všem žákům, kteří je potřebují. Potřeba podpůrných opatření však není závislá na diagnostikované speciální vzdělávací potřebě. Jak bylo řečeno, žáci nejsou bráni jako někdo s problémem či handicapem, ale pouze jako kdokoliv, kdo potřebuje něco vysvětlit, zkusit jinak, zopakovat. Právě zde je znát základní rozdílnost, neboť v českém vzdělávacím systému je zapotřebí složitějšího řízení a diagnostiky pro zajištění asistenta pedagoga. Speciální pedagog na českých školách je stále spíše výjimečný „luxus“, nežli běžná praxe. Finské ministerstvo školství uvedlo (2007), že včasná intervence a včasná podpora je považována za nejdůležitější pro všechny děti, které mají potíže při vzdělávání, a je nabídnuta okamžitě, kdy se problémy objeví. Nejdříve se řeší individuálně žákovým třídním učitelem. Pokud tato podpora není dostatečná, tak každá škola má mít k dispozici speciálního pedagoga. Nejvíce speciálních pedagogů je právě v základních školách, nikoliv ve speciálních. Současná obava o ztrátu zaměstnání stávajících speciálních pedagogů je tedy mylná, neboť je prokázána větší potřeba speciálních pedagogů v inkluzivním systému, nežli v segregovaném vzdělávání. Jako vhodný model podpory se ve Finsku jeví organizace výuky tzv. pull-out modelem (Takala, Pirttimaa & Tormanen, 2009). Ve Finsku je momentálně asi 1 % žáků ve speciálních školách, kterých je zde pouze několik desítek (Kulorelahti, 2014). Finsko je zemí, která je specifická svými nejen klimatickými podmínkami, ale především také hustotou zalidnění v jednotlivých oblastech. Žáci jsou nuceni dojíždět do škol i desítky kilometrů (příklad Rovaniemi), přesto však na každé finské škole panuje klid a uvolněná atmosféra. Právě velké vzdálenosti ve Finsku nutí školy přizpůsobovat se různorodosti žáků. Řada odborníků potvrzuje, že právě kontinuální podpora všech žáků, kteří občasnou podporu potřebují (případně i bez nutné „diagnózy“ či IVP), má přímý vliv na úspěšnost finských žáků ve výsledcích hodnocení PISA (Kivirauma & Ruoho, 2007; Arinen & Karjalainen, 2007). Dalším důvodem vysokých výsledků hodnocení žáků může být i vysoká kvalifikace finských učitelů. Všichni finští učitelé musejí být všichni aprobovaní a ukončit magisterské studium před nastoupením do zaměstnání, a to od roku 1980 (Hausstatter & Takala, 2008).

Nemůžeme se tedy divit, že díky celkovému uchopení koncepce vzdělávacího systému a díky postojům finských pedagogických pracovníků vůči inkluzi, je tato země brána jako zdroj podnětů a inspirace pro učitele a vedoucí pracovníky z oblasti školství po celém světě (Zilcher, Svoboda, 2019).

Hodnocení žáků na finských školách probíhá prostřednictvím známek (stupeň 4–10) či slovně. V obou případech je důraz kladen na to, aby bylo hodnocení řízeno popisem dobrých výkonů, které jsou pro jednotlivé předměty stanovovány v kurikulu. V případě, že je žák v některé z oblastí neúspěšným, dochází k mobilizaci sil všech pedagogických pracovníků, rodiny a samotného žáka, kteří se společně snaží o nápravu a doplnění daných nedostatků. Žáci dostávají závěrečné vysvědčení nejdříve na konci šestého ročníku. Přijímací řízení na střední školy se ve Finsku nekonají. Žáci se dostávají do dalšího vzdělávacího sektoru na základě výsledků z posledního ročníku ZŠ, kde jsou vykonávány závěrečné zkoušky. Tyto zkoušky může v případě neúspěchu opakovat.

ANGLIE

Jako jeden ze základních kamenů tvorby inkluzivního modelu ve Velké Británii je rozhodně tzv. Warnock report² z roku 1978. Jednalo se o téměř 400 stránkový dokument, který zobrazoval aktuální náhled specialistů ve vzdělávání na systém vzdělávání žáků s postižením, včetně konkrétních opatření v širokém spektru (DES, 1978). Tento dokument byl předán parlamentu, který jej přijal jako svou oficiální politiku v roce 1981. Výstupem bylo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami museli být vzdělávání v klasických školách, pokud byly splněny základní podmínky. Původně byly čtyři základní podmínky integrace: žák musel dostat podporu takovou, jakou potřeboval, nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině, podporující rodina a uspořádání muselo být za využití určité „efektivnosti zdrojů“ (Norwich & Brahm, 2008). Tento legislativní rámec zajistil, že vznikla na základních školách větší potřeba speciálně pedagogické podpory, avšak stále existovalo speciální vzdělávání. Po řadě legislativních změn je rámec stejný, avšak podmínky se zúžily pouze na dvě: integrace musí být podporována rodiči a nesmí narušovat vzdělávání ostatních žáků. Tyto změny způsobily, že z roku 1983 do roku 2001 ubylo dětí ve speciálním školství z 1,87 % na 1,3 % (Norwich, 2002). Následně začínala být integrace ve školách spíše

¹ a ve znění pozdějších úprav

² The Warnock report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

nazývána jako inkluze, což evokovalo politický apel na sociální inkluzi. Koncept sociální inkluze zahrnoval širší spektrum populace, nikoliv pouze ty se speciální vzdělávací potřebou, ale každého, kdo je z nějakých důvodů odlišný

a všichni měli být v klasických školách. Inkluze tedy byla povýšena jako právo a bylo tlačeno na změnu ve smyslu naplňování potřeb všech, kteří jsou odlišní (Ainscow, 1999). V posledních několika letech se otevřela jistá vlna nevole vůči inkluzivnímu vzdělávání i v anglické veřejnosti. Stejně jako v České republice zde došlo k velkým obavám a předpojatosti k inkluzi. Tato předpojatost došla až do situace, kdy i na úřadu vlády v roce 2010 zaznělo: „*Věříme, že i ty nejohroženější děti si zaslouží tu nejvyšší péči. Zlepšíme diagnostiku dětí školního věku, předejdeme zbytečnému zavírání speciálních škol a odstraníme předsudky vůči inkluzi*“ (Runswick-Cole, 2011). Další uvážlivé vymezení hovoří, že *neexistuje typ vzdělávání (jako plná inkluze v majoritním vzdělávání, speciální školy nebo speciální třídy v nastavení základních škol), který by byl nejefektivnější pro naplnění speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí* (DfE, 2011). Jako nejaktuálnější lze využít slova profesora Bootha, který je spolu s dalšími odborníky přesvědčen, že inkluze nemůže být nikdy úspěšná, pokud bude brána jako cíl. Inkluzivní vzdělávání je pouze jednou z možných cest, které dosahují kvalitnějšího vzdělávání všech žáků (Booth, 2011). Obdobná situace je například v Kanadě, která je obecně brána jako „nejinkluzivnější“ stát na světě (Ministry of Education, 2009). V Kanadě je vzdělávání ovlivněno „Kanadskou Chartou Práv a Svobod“ (Canadian Charter of Rights and Freedoms, 1982) a provinciální či teritoriálními předpisy. Ačkoliv se tyto předpisy často mění, prakticky všechna základní rozhodnutí postupně zvyšují tendence a doporučení k inkluzivnímu vzdělávání (CMEC, 2008). Školský systém v Anglii se od toho českého značně liší. A to počínaje organizací jednotlivých vzdělávacích institucí, obsahem samotného vzdělávacího procesu, až po věkové rozlišení žáků ve školních třídách. Tato diferenciaci je dána nejen kulturním a historickým kontextem, ale především politickou strukturalizací. Počínaje organizací jednotlivých vzdělávacích institucí, obsahem samotného vzdělávacího procesu až po sociálně podpůrný systém, který většina škol nabízí. K řízení vzdělávacího systému v Anglii jsou určeny dva orgány. Jedním je Ministerstvo školství a druhým Ministerstvo pro podnikání, inovace a kvalifikace. Zatímco Ministerstvo školství se zabývá všemi službami poskytujícími základní vzdělávání, tak Ministerstvo pro podnikání, inovace a kvalifikace soustřeďuje svou pozornost na oblasti vědy a výzkumu, stupně kvalifikace, vzdělávání dospělých, vysokoškolský edukační systém a podnikovou sféru.

Povinná školní docházka v Anglii začíná ve 4 letech života dítěte. V tomto věku nastupuje dítě do systému bezplatného vzdělávání. Následně je v 6 letech zařazeno na základní školu, jejímž cílem je naučit dítě číst, psát, počítat a rozvíjet všestranně jeho schopnosti potřebné k dalšímu studiu na střední škole. Základní školy v Anglii se dělí na nižší (infant school, 4(5)-8 let) a vyšší stupeň (junior school, 8-11 let). Po ukončení základního vzdělání, již v 11 letech, postupují žáci do sféry tzv. secondary school, jejichž zakončením, tj. ve věku 16 let, splňují žáci povinnou školní docházku. Ta je podmíněna závěrečnou zkouškou. Po jejím splnění může žák dále pokračovat ve dvouletém studiu zakončeném zkouškou přirovnávací se k české maturitní zkoušce a dále si žádat o přijetí na vysokou školu. Veškeré závěrečné, výstižněji řečeno výstupní, testy jsou standardizované. Studium na vysoké škole není podmíněno přijímacími zkouškami, ale výsledky žáků získanými v průběhu předchozího studia.

Vzdělávání žáků se do značné míry liší typem základní školy, kterou navštěvují. Jedním ze společných znaků je obecný systém hodnocení. V Anglii žáci nemají žákovské knížky, a tudíž nedostávají žádné známky. Veškeré hodnocení je slovní. Jediné, klíčově důležité, testy, které žáci na základní škole píší, jsou uskutečňovány na konci 6. ročníku (tedy v 11 letech). Tím je, jak jsme již zmiňovali, zakončeno studium na primary school a žáci následně pokračují na secondary school (cílem tamního vzdělávání je splnit GCSE).

Na anglických školách není nezvyklé setkat se s žáky s odlišným mateřským jazykem, jelikož poměrně značné procento dětí tvoří přistěhovalci. Této skutečnosti je přizpůsoben i systém sociální podpory, který se snaží, co největší měrou, aby žáci docházeli pravidelně do školy a splňovali tak povinnou školní docházku.

METODOLOGIE

Za pomoci nejdříve otevřeného a následně axiálního kódování byla zpracována data od 244 účastníků stáže, kteří své získané poznatky uvedli do závěrečných zpráv. Mezi účastníky stáže byli, krom některých učitelů a koordinátorů inkluze, vybráni především zástupci vedoucích pracovníků napříč celou ČR, Otevřené kódování bylo využito pro selekci a kategorizaci dat do níže uvedených kódů. V souvislosti s faktem, že je „*axiální kódování souborem postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky*“ (Švaříček & Šedová, 2007, str. 70), bylo vytvořeno šest základních kódů společných pro oba vzdělávací systémy.

1. Důvěra v ředitele školy
2. Administrativa
3. Finance
4. Ukotvení vzdělanosti
5. Rodičovská zodpovědnost
6. Role učitele
7. Způsob výuky
8. Role žáka

Níže uvedená interpretace daného axiální kódování je konstruována v souvislosti s pravidly následujícího modelu dle Strausse a Corbinové (1999, s. 72): (A) příčinné podmínky, (B)jev, (C)kontext (D)intervenující podmínky, (E) strategie jednání a interakce (F) následky. Jednotlivé kategorie budou zároveň doplněny o přímé citace účastníků praxe, tedy o příklady dobré praxe.

INTERPRETACE

Důvěra v ředitele školy

Ve Finsku i v Anglii byla učiteli jednou z primárních, pozitivně kvitovaných, skutečností vnímána vazba mezi zřizovateli školy a samotným ředitelem. Jak uvedl ředitel ZŠ J. H.: „Ředitel je jmenován na dobu neurčitou a v podstatě je ve své funkci po zbytek své kariéry.“ Prostřednictvím dobře strukturované správní hierarchie tak mají ředitelé škol snadnější cestu k potřebným financím. Proto lze říci, že „systém řízení škol funguje coby systém, ve kterém je škola pojímána za autonomní jednotku, nad kterou není zbytečná byrokracie a kontrolní mechanismy“ (D. D., ředitel školy). Spolu s postem ředitele je spjata i maximální možná důvěra v jeho funkci, z čehož nevyplývá pouze vytvoření dostatečného prostoru pro potřebné manažerování školní instituce, ale současně skutečnost, že sami ředitelé vkládají tu samou důvěru do svých pedagogických pracovníků. Ty může zároveň dostatečně podporovat prostřednictvím množství poskytnutých financí, jelikož „ředitel školy nepřijímá hotový rozpočet, ale sám se aktivně podílí na jeho tvorbě a zároveň je platný jako aktivní člen municipality města, nikoliv pouze ten, kdo přijímá hotové rozhodnutí rady či zastupitelstva“ (M. K., ředitel ZŠ). V tomto konceptu zřizovatele se, při vedení školní instituce, zrcadlí pozitivní klima školy postavené na jistotách všech účastníků edukačního procesu, v jehož důsledku je škola „místo, kam chodí žáci rádi a k osobám i majetku se chovají s respektem a úctou“(M. V., učitelka ZŠ).

Administrativa

Pozitivní klima školy se zároveň promítá do práce všech učitelů. Ti mají prostřednictvím omezené administrativní zátěže možnost především ve finském školství flexibilně reagovat na specifické potřeby žáků. Jednotlivé kroky totiž neprobíhají prostřednictvím dalších pracovišť, jako je tomu u nás, ale vždy ve spolupráci žák-rodíč-speciální pedagog-třídní učitel. Oproti tomu v Anglii je situace totožná s českým pojetím, jak zmiňuje koordinátorka inkluze, E.P.: „Shodli jsme se, že učitelské povolání v obou systémech „ubíjí“ rostoucí administrativa, ale v tom britském je osoba učitele na vyšší společenské úrovni“ (E. P., výchovný poradce). V důsledku omezeného množství „papírování“ zaujímají pedagogičtí pracovníci neustále pozitivní postoj k práci, která je precizní a především je všemi vnímána spíše za určité poslání nežli zaměstnání, což potvrzují i zkušenosti účastníků stáže, kteří mohli při běžném fungování vidět „celkové pozitivní nastavení pedagogů, jejich otevřený přístup a způsob, jakým mluvili o svých žácích“. (R. Z., učitelka ZŠ)

Finance

Práce učitele je z velké části ovlivněna i možnostmi, které mu naskýtá škola. Pokud má možnost opřít učitel výuku o kvalitní didaktické pomůcky v nepřeberném množství, má zároveň možnost rozvinout výuku o praxi a zážitek. Pro žáky se následně výuka jeví jako přitažlivější. Není tedy divu, že pro „české hudební výchovy byla návštěva hudebních tříd science fiction! (I. Z., ředitelka ZŠ). Financování škol ve Finsku i v Anglii je sice patřičněji lépe zprostředkováno, přesto však ředitel školy M. K. zmiňuje podstatný postřeh, ve kterém uvádí, že si nemyslí o českých učitelích, „že by učili nějak výrazně odlišněji nebo hůř, ale pouze se učíme prostě za jiných podmínek a levněji.“ (M. K., ředitel ZŠ)

Ukotvení vzdělanosti

V obou zemích je na vzdělávání jako takové nahlíženo ve smyslu budování budoucí kultury a národa. Jak říká ředitel finské základní školy: „je nás pět miliónů a nemůžeme si dovolit mít nevzdělané děti.“ Můžeme říci, že pro oba národy, je vzdělávání jako takové určité dědictví, které je pro vývoj dalších generací nezbytné. Na základě tohoto pojetí se značná zodpovědnost za vzdělávací proces přesouvá na rodiče.

Rodičovská zodpovědnost

Rodiče jsou jedním ze tří klíčových aktérů vzdělávacího procesu. „Zodpovědnost za vzdělávání žáků je ve finském systému záležitostí rodičů, kteří jsou povinni zajistit svému dítěti možnost co nejlepšího vzdělání a zároveň se na jeho vzdělání podílejí (např. na hodnocení domácí práce či přípravy na splnění úkolu)“ (P. P., učitelka ZŠ). Tento model se nikterak významně neliší od toho anglického. V souvislosti s předchozím bodem je spjatá i vnitřní motivace a potřeba rodičů dovést své děti k co možná nejlepšímu vzdělání. Z čehož nadále vyplývá efektivita třístupňového podpůrného systému zajišťujícího dobrou vzájemnou komunikaci i možnost spolupráce v týmu (žák + rodič + učitel + speciální pedagog)“ (P. P., učitelka na základní škole).

Role učitele

Kladné vztahy mezi rodiči a učiteli jsou přímo úměrné s jejich postavením vystávajícím, jak již ze zmíněného pojetí vzdělávání v obou zemích, tak z pozice učitele ve společnosti. Učitelství je považováno za váženou profesi, což souvisí i se samotným vzděláváním budoucích učitelů ještě před tím, nežli sami nastoupí do praxe. Délka vzdělávání a přísnost přijímacích řízení, které splní jen určité procento uchazečů, doplňují realitu spjatou s postavením učitelů „zaujímajících vysoké postavení, a v očích rodičů jsou respektováni a velice považováni“ (J. L., koordinátor inkluze).

Způsoby výuky

Učitelé pracují se žáky zodpovědně, jejich prioritou je žáky motivovat a nastavit výuku tak, aby podporovala především samostatnosti zodpovědnosti a vzájemné spolupráce. „Náplní a cíle hodiny není do žáků „nasoukat“ co nejvíce informací, ale komunikovat s nimi a rozvíjet kritické myšlení a spíše je připravit na praktický život, naučit je prakticky myslet“ (K. T., učitelka na ZŠ). Práce žáků je do značné míry opřena o vlastní zkušenost a to především prostřednictvím řady polytechnických předmětů a předmětů podporujících činnosti denní potřeby. Účastníci stáže především nejvíce „zaujaly způsoby výuky ve společných prostorách, specializovaných učebnách, trávení volného času žáky ve škole, příprava žáků – imigrantů pro vzdělávání ve finském jazyce a aktivní participace všech žáků školy na veškerém dění ve škole“ (H. F., speciální pedagog). Většina z pozorovatelů si tak do praxe odneslo podstatnou úlohu specifických, nejen manuálních, činností spojených s běžným životem, které byly na českých školách zrušeny. Vnímají zde potenciál pro větší uplatitelnost budoucích absolventů základních i středních škol na trhu práce.

Žák s potřebou podpůrných opatření

Na systém inkluze je ve Finsku nahlíženo jiným způsobem, nežli v ČR. Cílem je začlenění žáka s potřebou podpůrných opatření (dále jen PO) do výchovně-vzdělávacího procesu takovým způsobem, že nebude pocíťován prakticky žádný rozdíl mezi žáky s potřebou PO a těmi bez potřeby. Nevytváří tedy inkluzi pro inkluzi, ale celkový systém PO je brán jako přirozená součást edukačního procesu. „Koncept „inkluze ve vzdělávání je ve Finsku pojímán jako širší koncept „dobré školy pro všechny“, nejde tedy jen o začlenění žáků se SVP do běžné školy“ (H. F.). Přesto si je většina účastníků stáže vědoma, „že pojetí inkluzivního vzdělávání ve Finsku je do značné míry pozitivně ovlivněno i právě již zmiňovaným financováním škol a přístupem samotných žáků a rodičů“ (L. T., učitelka na ZŠ).

Oproti tomu se v Anglii zase lze ve veliké míře inspirovat výukou žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Vzhledem k velkému počtu přistěhovalců na školách, se kterými pracují pedagogičtí pracovníci denně, je systém podpory žáků s OMJ na vysoké úrovni. Na školách se můžeme setkat s pracovníky hovořícími vícero jazyky (polština, rumunština apod.). Domluva s některými z rodičů je pak mnohem snadnější a efektivnější. Vzhledem skutečnosti budoucího uplatnění žáků leží hlavní zodpovědnost za jejich vzdělání na bedrech rodičů. „Škola je tak i zde krásným příkladem fungování funkčního inkluzivního vzdělávání“ (J. J., učitel na ZŠ).

Tab. 1 Paradigmatický model axiálního kódování

PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	JEV	KONTEXT	INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY	STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE	NÁSLEDKY
Žák se SVP a jeho zapojení do edukačního procesu	Diagnostika	Vymezení podpůrných opatření a jejich zavedení	Klima školy, charakteristika pracovníků školy	Prakticky okamžitě nastavení jakékoliv podpory probíhající na úrovni spolupráce žák-speciální pedagog-rodíč bez dalších potřebných organizací	Žáci dosahují lepších výsledků mnohem rychleji, lépe se začleňují do školní komunity
Vybavenost školy	Didakticky perspektivnější prostředí	Vybavení speciálních učeben, školní hřiště	Požadavky učitelů, poptávka žáků, přístup ředitele, dispoziční podmínky	Vzdělávací plány obsahují polytechnické předměty a činnosti denní potřeby např. vaření	Lepší příprava žáků na život a ke kariéernímu růstu v manuální oblasti
Zapojení rodičů	Rodiče jsou aktivními participanty na výuce	Rodiče se podílejí na hodnocení, plné spolupráci při podpoře žáků, školních akcí	Nastavení pravidel jednotlivých škol, charakteristické znaky rodiny	Pravidelné navštěvování třídního učitele, neustálý zájem o výsledky žáka	Plná podpora pedagogických pracovníků, vyvolání vnitřní motivace u žáků
Financování škol	Poskytované finanční prostředky pro zajištění škol	Postavení ředitele školy a přístup zřizovatele	Výše platů učitelů, materiální zajištění předmětů, chod celé instituce	Nadstandardní vybavení speciálních tříd, financování dopravy a stravy	Větší motivace pedagogických pracovníků,
Postavení učitele ve společnosti	Pohled společnosti na roli učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu	Podpora učitele při vzdělávání žáků, případně nekázni	Osobnost pedagoga, přístup rodičů, klima školy	Učitelé se zapojují do komunikace s rodiči i žáky, vytváří pozitivní a efektivní prostředí, středem zájmu je vždy žák	Positivní vztahy mezi aktéry výchovně vzdělávacího procesu, větší motivovanost žáků, dosahování lepších výsledků
Pravomoci ředitelů škol	Postavení ředitele jako manažera	Ředitel není učitelem, ale zařizuje celkový chod instituce (personální složení apod.), v daném regionu mají ředitelé na starosti zároveň další oblast (např. dopravu, stravování atd.	Zřizovatel škol, personální složení	Ředitel není zatěžován přespříliš administrativou, má zástupce pro dané kategorie vzdělávání na dané škole	Ředitel má možnost maximálně podpořit své zaměstnance, ředitel zároveň realizuje své představy a je velice inovativním článkem

ZÁVĚR

Obecně lze říci, že účastníci stáží se zajímali do značné míry zprvu o legislativní záležitosti a postupně spolu s přicházející praxí svou pozornost přenášeli především na průběh vzdělávacího procesu. Klíčovou informací, která byla zmiňována prakticky všemi, jsou finance a to nejen množství financí, na pomůcky a celkové vybavení

škol, ale především výše platů učitelů. Přestože jsou tyto platy oproti těm v České republice vyšší a přispívá to tak k většímu, v některých případech až polovičnímu, zastoupení mužů a žen v tomto zaměstnání, nebyla tato informace nikterak nadměrně kvitována. Větší pozornost se vztahovala spíše k faktu, že povolání učitele je určitou prestižní záležitostí. Učitelé mají tímto pádem maximální důvěru v odvedenou práci a ustanovení rozhodnutí týkajících se žáků (nutnost podpory, výchovné přestupky apod.), což úzce souvisí se vztahem mezi učitelem a rodičem. Tento vztah je při výchovně – vzdělávacím procesu – klíčový. Do značné míry se v něm odráží jeho efektivita. Zatímco v českém prostředí je na učitele ve značné míře přenášena ze stran rodičů plná zodpovědnost za vzdělávání jejich dětí, tak v obou zmiňovaných zemích je tato zodpovědnost plně v díkci rodičů. Společnost přistupující ke vzdělání ve smyslu prostředku k budování společnosti totiž do značné míry ovlivňuje postoje rodičů, kteří se následně aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí. Mohli bychom říci, že zde hraje určitou roli i příprava budoucích učitelů. Ta je založena na praxi a především na mnohaletém a prakticky nekončícím vzdělávání se.

Při návštěvě škol se zraky všech upírali směrem ke kvantitě didaktických pomůcek a materiálů, které školy obecně poskytovaly. Jak ve Finsku tak současně i Anglii je v rámci několikrát zmiňované svobody ředitele, rozpočet škol prakticky neomezený. To je podmíněno celkovým správním uspořádáním celého školského systému. Přestože někteří nevnímali markantní rozdíly v oblasti materiálního zabezpečení, jiní ho považovali za bernou minci vedoucí k možné změně a optimalizaci českého vzdělávacího systému. Zde se názory účastníků rozcházel. To však nelze říci u zapojení praktických činností a předmětů do obsahu vzdělávání. Polytechnické předměty a předměty zaměřené na činnosti denní potřeby spolu se specializovanými učebnicemi vzbuzovali ve Finsku u českých učitelů naprostý úžas. Nikdo se nevyjádřil vůči tomuto zjištění negativně, ba naopak. Čeští pedagogové jsou si vědomi velikých nedostatků v této oblasti.

Nedostatky byly shledány současně při zaznamenávání personálního složení obou škol. Zatímco ve Finsku je kromě speciálního pedagoga a sociálního pedagoga samozřejmostí i zdravotní sestra, tak v Anglii je namísto toho samozřejmostí několika členný sociální tým. Tak či tak je v obou případech nepřípustný nedostatek asistentů pedagogů. Běžné je zajistit minimálně jednoho asistenta pedagoga na každou třídu. Administrativní zatížení je ve Finsku minimální, v Anglii se jeho míra sice zvedá, ale můžeme říci, že v České republice je v této komparaci až „astronomická“. Převalná většina účastníků stáže vidí administrativu za jakousi brzdu celého vzdělávacího procesu u nás, což nemůže být překvapující, když si uvědomíme, jakým administrativním kolečkem musí projít žák, v případě, že chceme nastavit podpůrná opatření. Zatímco v Anglii chodí specialisté přímo do škol, tak ve Finsku je tento proces dokonce zajišťován spoluprací speciálního pedagoga s učitelem a počátek nápravy je prakticky automatický. Nemluvě o podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím vytváření méně početných skupin, ve kterých se v případě potřeby vzdělávají, tzv. „Pull out model“. Přesto však ani v jedné ze dvou zemí není na tyto potřeby žáka otevřeně poukazováno, ba naopak, v kolektivu ostatních jsou tito žáci pro pouhé pozorovatele téměř neviditelní.

Účastníci stáže si sebou přinesli mnoho utilitárních poznatků. Ve Finsku vzbuzoval největší zájem obecně celý koncept vzdělávacího systému, prakticky veškeré informace uvedené v kapitole, které jsme mu věnovali a ani v jedné zprávě nebylo zaznamenáno jediné možné negativum. Ba naopak se objevovaly, sice nereálné, myšlenky na zbourání škol a postavení nových, dle finského modelu. V Anglii lze za stěžejní přínos považovat zkušenost získanou při pozorování práce žáků s odlišným mateřským jazykem. Průběh vyučovacích ve smyslu vybraných metod a postupů byl do značné míry přirovnáván k tomu českému. Na rozdíl od finských škol se zde objevilo i několik, řekněme spíše, skeptických postřehů. Méně kladně bylo nahlíženo například na systém bez šaten, rozdělování žáků na ústřední předměty do skupin dle schopností či hygienické návyky dětí.

Překvapující množství energie učitelů věnované žákům. Samostatnost, klid a zodpovědnost žáků k vlastnímu vzdělávání a vedení směřující k neustálému vývoji podkresluje pozitivní klima škol. Celková koncepce vzájemné práce všech zaměstnanců se totiž zakládá na předávání zkušeností a společném cíli – dokázat probudit u žáků jejich maximum, protože být učitelem, je především posláním.

Předložený text nemá za cíl předávat odborné informace, ale naopak seznámit čtenáře s postřehy načerpanými odborníky. Největší zkušenost totiž lze získat pouze přímou interakcí a praxí. Přestože většina účastníků zmiňovala samá pozitiva, shodli se společně i do značné míry na faktu, že české školství se určitou měrou podobá tomu anglickému, avšak v oblasti finského vzdělávání potvrdili právoplatné označení za kolébku inkluzivního vzdělávání.

Zdroje

- [1] Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer.
- [2] Arinen, P. & Karjalainen, T. (2007). *PISA 2006 ensituloksia [First Results from PISA]*. Opetusministeriön julkaisu: 38. Helsinki: University Press.
- [3] Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Retrieved from: [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=020966/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=020966/(100)).
- [4] CMEC. (2008). Pan-Canadian Assessment Program – PCAP-13 2007: Report on the Assessment of 13-Years-Olds in Reading, Mathematics and Science. *Council of Ministers of Education, Disability & Society*, 26 (7), 881-885.
- [5] Hausstätter, R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 121-134.
- [6] Honkanen, E. & Suomala, A. (2009) *Oppilashuollon käsikirja [The manual of student care]*. Keuruu: Tammi.
- [7] Itkonen, T. & Jahnukainen, M. (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability Development and Education*, 54, 5-23.
- [8] Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53. 283-302.
- [9] Kuorelahti, E., (2015). Boom, depression and cartelisation: Swedish and Finnish timber export industry 1918–1921. *Scandinavian Economic History Review*. 63(1), 45-68.
- [10] Ministry of Education. (2009). Statement of Intent 2009-2014. Wellington, New Zealand: Author.
- [11] New Schools Network. (2015). *Comparison of different types of school A guide to schools. in England*. Retrieved from: <https://www.newschoolsnetwork.org/sites/default/files/files/pdf/Differences%20across%20school%20types.pdf>
- [12] Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50, 482-502.
- [13] Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 287-304.
- [14] Peštálová, L., Zelená, J., & Vokáč, P. (2010). *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : stav k 1.1.2010* (2., přeprac. vyd). Třinec: RESK.
- [15] Runswick-Cole, K. and Goodley, D. (2011). The 'Big Society': a dismodernist critique,
- [16] Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [17] Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M.R. (2009). Inclusive special education : the role of special education teachers in Finlandbjsp.
- [18] Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35.
- [19] Wolf, A. (2011). Department for Education, corp creator. *Review of vocational education: the Wolf report*.
- [20] Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.