

Hloušková, Lenka; Trnková, Kateřina; Lazarová, Bohumíra; Pol, Milan

**Diverzita žáků: téma pro vedení školy**

*Studia paedagogica*. 2015, vol. 20, iss. 2, pp. [105]-126

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2015-2-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/134073>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# DIVERZITA ŽÁKŮ: TÉMA PRO VEDENÍ ŠKOLY<sup>1</sup>

## DIVERSITY OF STUDENTS AS A THEME FOR SCHOOL LEADERS

LENKA HLOUŠKOVÁ, KATEŘINA TRNKOVÁ,  
BOHUMÍRA LAZAROVÁ, MILAN POL

### Abstrakt

*Školy jsou v současné době stále explicitněji vystavovány požadavku vzdělávat všechny žáky společně. Naplňování tohoto požadavku ale vyvolává řadu otázek a v tomto textu zaměříme pozornost na některé z těch, které souvisejí s heterogenitou žáků ve škole. Odpovědi na vybrané otázky reprezentují pohled úzkého vedení školy jako klíčového aktéra implementace politiky inkluzivního vzdělávání do života jednotlivých škol. Na datech z případové studie jedné základní školy, která se explicitně nehlásí ke konceptu inkluzivního vzdělávání, představíme, jak se úzké vedení školy staví k diverzitě žákovské populace dané spádovou oblastí a jaká témata z hlediska řízení a vedení školy vystupují do popředí, když se vedení školy dlouhodobě snaží prosazovat svůj proinkluzivní náhled na diverzitu žáků.*

### Klíčová slova

*inkluzivní vzdělávání, diverzita žáků, vedení školy*

### Abstract

*Schools nowadays face explicit pressure to educate all students together. This paper examines some questions raised by the meeting of this demand, specifically questions related to heterogeneity of students. The paper presents answers which represent the point of view of school leaders, who as such have key roles in implementation of inclusive education policy in their schools. Based on a case study of a school which has not explicitly avowed its commitment to inclusive education, the paper shows how its school leaders perceive the diversity of students, which is given by the location of their school, and which themes arise for school leaderships as they attempt continually to enforce a perspective which is in favour of inclusive education.*

### Keywords

*inclusive education, student diversity, school leaders*

<sup>1</sup> Příspěvek je jedním z výstupů výzkumného projektu *Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém. Východiska, podmínky a strategie realizace* (MUNI/M/0012/2013), který je financován Grantovou agenturou Masarykovy univerzity.

## Úvod

Diverzita nebo také heterogenita žáků je realitou snad každé základní školy. Rozdíly mezi žáky dané věkem, pohlavím či osobností jsou umocňovány v důsledku sociální stratifikace, migračních pohybů ve společnosti, ale i v důsledku variability podmínek, v nichž děti žijí a vyrůstají. Z tohoto úhlu pohledu se zdá, že žákovská populace se stává rozmanitější a rozmanitější. Na druhou stranu nelze opominout ani tendenci jednotlivců ke konformitě a podřizování se módním trendům, což naopak podporuje uniformitu až unifikaci žákovské populace. Z uvedeného tedy vyplývá, že v současných školách musíme počítat s procesy diverzifikace i unifikace zároveň, přičemž v obou procesech se pracuje s diverzitou jako antropologickou<sup>2</sup> i sociální<sup>3</sup> kategorií.

Téma diverzity žáků a to, jak s ní ve škole pracovat, bývá v posledních desetiletích spojováno s konceptem inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání jako projekt soudobé vzdělávací politiky přichází s požadavkem vzdělávat všechny děti společně bez ohledu na jejich původ, rasu, socioekonomický status nebo zdravotní stav (The Salamanca, 1994). S určitou mírou nadsázky můžeme konstatovat, že Salamanské prohlášení (The Salamanca, 1994) vneslo nové podněty do vymezení pojmu inkluze a posunulo vymezení toho pojmu směrem k tzv. širokému vymezení. Při definování inkluze v širokém slova smyslu se rezignuje na vymezení specifických (obvykle marginalizovaných) skupin, k jejichž potenciálním či reálným příslušníkům by měla být inkluzivní praxe vztahována. Základní definiční jednotkou se stává rozdíl zakořeněný v sociálních a kulturních praktikách, hodnotách či víře (srov. Irvine, Lupart, Loreman, & McGhie-Richmond, 2010) a takto chápané rozdíly jsou východiskem pro konstruování individuálních identit a pro sociální vyjednávání (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). V rámci nastíněného širokého pojetí inkluze se od škol očekává, že budou hledat stále nové inkluzivní postupy a zlepšovat své reakce na diverzitu žáků ve smyslu podpory učení žáků a maximalizace zapojení každého žáka do života školy (Ainscow, 2005; Portela, 2013). Důraz se přitom klade na vytváření takových podmínek, aby každý žák dosáhl alespoň minimální úrovně klíčových kompetencí a zároveň měl možnost maximálně rozvinout svůj potenciál (Equity, 2012).

<sup>2</sup> Rozdílnost vyplývá z biologických daností a individuálních charakteristik jedince (např. pohlaví, věk, etnicita, rysy osobnosti, zdravotní postižení).

<sup>3</sup> Rozdílnost vyplývající ze sociálních podmínek jedince, v nichž žije (např. socioekonomický status rodiny, podnětnost prostředí, lokalita, v níž žije).

Ke klíčovým aktérům implementace politiky inkluzivního vzdělávání do reality základních škol bezesporu patří úzké vedení školy (srov. např. Edmunds, Macmillan, Specht, Nowicki, & Edmunds, 2009). Jak vnímá úzké vedení diverzitu žáků své školy? Jaké implikace pro řízení a vedení školy vyplývají z náhledu vedení na diverzitu a jak se s tímto náhledem pracuje? To jsou tři základní otázky, na které budeme v tomto textu hledat odpovědi.

Uvedené otázky jsme zvolili nejen proto, že chceme soudobý český výzkum inkluzivního vzdělávání obohatit o tento úhel pohledu, ale současně i proto, že chceme skrze náhled lidí z praxe na vlastní problémy, podmínky, možnosti či překážky spojené s diverzitou žáků přispět k přehodnocování aktuální praxe (viz např. Ainscow, 2005; Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Robinson, 1998).

### **Inkluze ve vzdělávání jako kontext práce s diverzitou žáků ve škole**

Inkluze ve vzdělávání vychází z uznání práva na vzdělání jako jednoho ze základních lidských práv, jehož uplatňování se má řídit principem rovnosti. Z uvedeného důvodu by měly být školy „otevřeny“ všem dětem, ale prioritně by se měly otevírat těm, kteří byli dříve vzdělávání odděleně ve specializovaných zařízeních nebo jim byl přístup ke vzdělávání z ekonomických, kulturních, jazykových či sociálních důvodů ztížen či znemožněn (The Salamanca, 1994). Akcent na sociální spravedlnost vedl k dalšímu posunu ve vymezení inkluze směrem k vyrovnávání rozdílů mezi žáky (např. Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Hájková, 2005; Hájková & Strnadová, 2010). Nastíněné posuny v chápání pojmu inkluze se promítají i do způsobů práce s diverzitou žáků, a proto, abychom lépe porozuměli souvislostem procesů řízení a vedení školy, popíšeme, jak jednotlivá pojetí inkluze operují s diverzitou žáků.

Diverzitě žáků se může prostředí školy přizpůsobit, nebo s ní pracovat (Kasíková, 2011, s. 18). **Přizpůsobování** se školy diverzitě je vztahováno k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a hodnocení diverzity žáků se odvíjí od pestrosti speciálních vzdělávacích potřeb. Základním principem přizpůsobování se školy diverzitě je **akceptace** odlišnosti žáků a jejich potřeb s cílem vyrovnat jejich odlišnost (ve smyslu handicapu) směrem k „normálu“. V českém vzdělávacím systému spojujeme přizpůsobování se škol diverzitě žáků s individuální či skupinovou integrací žáků, neboť bez přizpůsobení podmínek speciálním vzdělávacím potřebám integrovaného žáka není žádná z forem integrace dost dobře možná.

Na rozdíl od přizpůsobování se školy diverzitě jsou další podoby práce s diverzitou vztahovány ke všem žákům a odlišnosti mezi žáky jsou v práci školy **akcentovány**. V některých zdrojích se v této souvislosti objevuje slovo **zvládání**, z jehož užívání vyvozujeme, že diverzita je nahlížena jako problém

vyžadující řešení, ale zároveň i jako problém řešitelný. Zvládání diverzity je v inkluzivním diskurzu spojováno s různými „přívlastky“, jako např. *dealing with special education issues* (Emanuelsson, Haug, & Persson, 2005), *dealing with marginalized learners* (Open, 2001), *dealing inequalities* (Precey & Mazurkiewicz, 2013), ale pomyslným cílem zvládání je vždy vytvořit nezbytné podmínky pro maximální rozvoj každého žáka. Aby lidé ve školách byli schopni úspěšně řešit problémy spojené s diverzitou žáků, musí umět rozpoznávat individuální charakteristiky a potřeby dětí a současně i umět eliminovat nespravedlnosti, které z těchto specifík vyplývají (srov. např. Hájková & Strnadová, 2010; Precey & Mazurkiewicz, 2013).

Hájková a Strnadová (2010) místo sousloví zvládání diverzity preferují spíše **zacházení** s diverzitou. V jejich podání jde o pedagogické jednání, „které je založeno na akceptaci rozdílnosti žáků v edukačním procesu a neusiluje o překonání této rozdílnosti strategiemi selekce či asimilace“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 43), přičemž má jít spíše o „různé formy provázení žáků nežli o formy jejich řízení, tedy o uplatňování ‚měkkých‘ nemanipulativních technik“ (Hájková & Strnadová, 2010, s. 42). Tímto dovětkem zřejmě autorky chtějí eliminovat jedno ze základních rizik užívání termínu zvládání diverzity, které vyplývá z konotací významu slova zvládání ve smyslu pedagogického jednání založeného na moci, konkrétně nadřazenosti toho, kdo zvládá, a podřízenosti toho, kdo je zvládán (srov. např. Mac Ruairc, 2013).

Východisko pro aktuálně preferovaný způsob práce s diverzitou spatřujeme v základním klasifikačním mechanismu příslušnosti jedince k sociálním skupinám v duchu „já, my“ versus „oni, jiní, druzí“. Snad možná i proto někteří zastánci inkluzivního vzdělávání dodávají, že školy by měly opustit strategii vyrovnávání rozdílů vzešlých z kategorizace na základě (ne)příslušnosti žáků k určité skupině, akcentovat více princip sociální spravedlnosti (např. Dyson, 2008) a směřovat k **oceňování a zhodnocování** diverzity ve smyslu oceňování a zhodnocování přirozených a v běžném životě inspirativních rozdílů mezi nimi (Benjamin, Nind, Hall, Collins, & Sheehy, 2003; *Vzdělávání*, 2011). I v tomto případě, stejně tak jako v případě zvládání diverzity / zacházení s diverzitou, jsou rozdíly mezi žáky vnímány jako hodnota a potenciál svého druhu, který by v případě zhodnocování měl podpořit rozvoj nejen každého z žáků, ale i rozvoj učitelů a v konečném důsledku i rozvoj školy jako celku.

Pokud zaměříme pozornost na práci s diverzitou žáků v rámci struktury školy, můžeme identifikovat dvě roviny. Základní rovinu práce s diverzitou žáků představuje úroveň školní třídy. Práce s diverzitou na úrovni třídy se v kontextu školní socializace jeví jako naprosto klíčová, neboť většina sociálních procesů se odehrává právě ve třídě. Na úrovni třídy se pohled výzkumníků soustředí na pohled či postoje učitelů k diverzitě (základní přehled v češtině podávají např. Hájková & Strnadová, 2010), nebo se předmětem výzkumu stávají přímo interakce učitel–žáci; žák–žák; žák–žáci. Specifika

vnímání odlišností mezi dětmi navzájem objasňují i etnograficky laděné výzkumy dětí, které obvykle svou výzkumnou pozornost směřují do školních tříd (např. Benjamin et al., 2003; Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014).

Druhou rovinu práce s diverzitou představují postupy a opatření na úrovni školy. Práce s diverzitou žáků na úrovni školy se, až na výjimky (např. Kašparová & Suralová, 2014; Kratochvílová, 2013), v českém prostředí nezkoumá. Pozornost výzkumníků se na úrovni školy zaměřuje buď na měnící se charakteristiky žákovské populace (z českého prostředí např. Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014; Rendl & Škaloudová, 2004; Straková, Spilková, Simonová, Friedleandaerová, & Hanzák, 2013), zvládání či zacházení s diverzitou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. Bartoňová & Vítková et al., 2010; 2012; Němec & Vojtová et al., 2009), případně na postoje vedení školy/učitelů/rodičů k inkluzivnímu vzdělávání a inkluzivním školám.

### Procesy řízení / vedení školy a diverzita žáků

Procesy vedení školy (*leadership*) bývají obvykle vymezovány jako kontextualizovaný soubor činností (např. Leithwood & Riehl, 2003), které směřují a inspirují lidi ve škole k hledání nových cest za účelem zlepšení stavu školy (Davies, 2005), nebo jako proces každodenního vlivu vedoucích pracovníků (*management*) za účelem dosahování požadovaných cílů v aktuální současnosti (Bush, 2003). Práce s diverzitou žáků bývá někdy spojována právě jen s managementem škol ve smyslu implementace individuálních rozhodnutí, která ovlivní každodenní praxi (Portela, 2013). Přibližování se k ideálu inkluzivní školy, pro něž je typické hledání nové rovnováhy mezi rozmanitostí a jednotou, si ale žádá vedení školy (*leadership*) založené na práci s vizí a kulturou školy (Carrington & Elkins, 2002).

Jak jsme naznačili v předcházejícím textu, práce s diverzitou žáků vyžaduje určitá specifika v procesech vedení školy (Irvine et al., 2010; Leo & Barton, 2006). V souvislosti s tématem inkluzivního vzdělávání se nám podařilo zachytit vazby jen ke třem konceptům vedení školy. Pokud je směřování k inkluzivní škole spojeno se změnou a rozvojem školy, pak vystupuje do popředí tzv. transformační vedení. Nemožnost změnit strukturální omezení vyplývající z nastavení vzdělávacího systému, která představují hranice či limity směřování škol k inkluzi, vede k akcentování tzv. morálního vedení, v jehož centru je uznávání hodnoty sociální inkluze (srov. Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010). Naopak zastánci nezbytné provázanosti mezi vedením (*leadership*) a řízením (*management*) na cestě k inkluzivní škole (např. Rayner, 2007; Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013) operují s konceptem inkluzivního vedení (*inclusive leadership, leadership for inclusion*).

## Metodologie výzkumu

Pro zodpovězení našich výzkumných otázek v následující části textu využijeme empirická data shromážděná v rámci výzkumného projektu o inkluzi ve školách, v našem případě zacíleného specificky na řízení inkluze na základních školách. Z metodologického hlediska je výzkumný projekt koncipován jako vícečetná případová studie tří úplných základních škol, kde každá škola představuje jeden případ. Pro účely tohoto textu je ale jednotkou analýzy úzké vedení jedné školy (Yin, 2014). Důvodem pro toto zúžení je skutečnost, že úzké vedení je odpovědné za prezentaci postoje školy k diverzitě žáků a jejich vzdělávání a především za realizaci inkluzivní politiky na úrovni školy.

V průběhu celého výzkumu jsme vybírali pouze běžné základní školy, tj. ty, které se neprofilují jako školy inkluzivní ani jako výběrové, neboť prosazovat inkluzi ve vzdělávání by v současné době měla každá škola bez rozdílu. Vzhledem k tomu, že inkluze ve vzdělávání představuje v českém prostředí relativně nový požadavek ve vztahu k fungování škol, je také do značné míry nejasné, jak se s ním české školy vyrovnávají, resp. jak jej ve své práci zohledňuje úzké vedení školy. Dalšími kritérii pro výběr škol byla stabilita úzkého vedení školy (nejméně 5 let) a heterogenita žákovské populace ověřovaná analýzou výročních zpráv zveřejněných na webových stránkách škol. Poslední kritérium diferencovalo volbu školy na základě dostupnosti poradenských (konkrétně psychologických) služeb. Při volbě tohoto kritéria jsme se řídili předpokladem, že řízení inkluze se může lišit právě s ohledem na to, zda má škola k dispozici služby školního psychologa v rámci školního poradenského pracoviště (dále ŠPP), popř. je-li v blízkém okolí školy pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP), anebo je jeden či druhý druh poradenských služeb v místě nedostupný.

Škola, o které budeme psát dále v textu, je sídlištní základní školou pavilonového typu postavenou začátkem 80. let, což nás vedlo k jejímu označení „Skleněná“. Školu Skleněnou jsme pro účely tohoto textu vybrali ze dvou důvodů. Jedním z nich byla skutečnost, že téma diverzity žáků bylo pro úzké vedení školy důležitým tématem, které na jedné straně přinášelo určité kontroverze ve škole, ale současně iniciovalo změny v procesech vedení a řízení školy. Druhým důvodem jsou charakteristiky úzkého vedení školy, které eliminují vliv některých dalších vlivů na rozvoj školy inkluzivním směrem.

Pro školu Skleněnou je typické stabilní úzké vedení, které na škole působí kontinuálně deset let, a to ve stále stejném složení: ředitel školy, jedna zástupkyně pro první stupeň a jedna zástupkyně pro druhý stupeň základní školy. Určitým specifickým vedením (*leadership*) této školy je důraz na koncepčnost rozvoje školy s tím, že vize, cíle i nástroje řízení (*management*) jsou mezi členy úzkého vedení sdíleny a každý z nich dokáže tyto základní aspekty řízení

argumentovat. Ve škole již deset let funguje školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), které mělo ve školním roce 2013/2014 pět pracovníků (školní psychologka, školní speciální pedagožka, výchovná poradkyně, kariérová poradkyně a školní metodička prevence). Školní psychologka má v některých aspektech řízení a vedení školy poradní hlas, a proto ji zahrnujeme mezi tzv. úzké vedení školy. Z našeho pohledu jde současně i o školu s velmi silným vedením, které nemá zábrany mluvit o svých postojích a postupech při řízení školy s jistou dávkou sebekritičnosti. Jelikož tyto okolnosti považujeme za velmi cenné, vedlo nás to k rozhodnutí čerpat v tomto příspěvku právě z dat získaných na škole Skleněná.

Škola Skleněná se nachází v okrajové části krajského města, kde převažují obyvatelé střední a nižší střední třídy majoritní populace. Kapacita školy je 700 žáků, a i když se v posledních letech počet žáků mírně zvyšuje, škola je naplněna z necelých 80 %. Aktuálně ve škole pracuje 55 pedagogických pracovníků (z toho 32 učitelů, 7 vychovatelek, 10 asistentů pedagoga). Z hlediska věku pedagogických pracovníků se jedná o věkově vyvážený pedagogický sbor, pro něhož je z dlouhodobého hlediska typická nízká fluktuace.

Sběr dat ve škole Skleněná probíhal v roce 2014. Pro účely tohoto příspěvku jsou klíčovým zdrojem dat hloubkové polostrukturované rozhovory na téma řízení inkluze ve školách, a to s každým ze členů úzkého vedení školy. Dále v tomto textu využíváme data z dokumentů školy, a to jak veřejně dostupných na webových stránkách školy, tak interních, které jsme získali u příležitosti jednotlivých návštěv školy. Kromě toho jsme všem členům pedagogického sboru administrovali námi upravenou verzi dotazníku *Přípravenost školy ke inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012).<sup>4</sup> Záměrem použití dotazníku bylo získání dalších dat nejen o řízení školy, ale také o výuce, spolupráci mezi učiteli, participaci žáků na životě školy, to vše z pohledu celého pedagogického sboru. Neméně důležité bylo využití dotazníku z metodologického hlediska, neboť data slouží také pro triangulaci výpovědí z hloubkových rozhovorů a výsledků analýz dokumentů školy. Tu posílily rovněž polostrukturované rozhovory s vybranými učitelkami prvního i druhého stupně, s asistentkou pedagoga, vedoucí školní družiny a s výchovnou poradkyní.<sup>5</sup> Všechny rozhovory probíhaly ve škole, a tak jsme měli možnost nestrukturovaného pozorování prostředí školy a běžného života ve škole.

<sup>4</sup> Tento evaluační nástroj vychází ze známého *Index for Inclusion* od Boothe a Ainscowa (2002) a jeho česká úprava je inspirována sborníkem *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* (Košťálová, 2005 in Lukas, 2012).

<sup>5</sup> Schopnost těchto aktérů vypovídat o řízení školy velmi kolísala. Zpravidla se však uchýlovali k reflexi vlastní pedagogické práce na úrovni třídy (resp. skupiny v případě školní družiny).



Jednotlivé zdroje dat byly analyzovány s ohledem na svoji povahu. Data z rozhovorů jsme zpracovávali kódovacími technikami využívanými v rámci zakotvené teorie (pomocí softwaru Atlas.ti) a výsledky analýz jsme diskutovali a přehodnocovali uvnitř výzkumného týmu. Data z dokumentů byla analyzována tematicky v souladu s výzkumnými otázkami. Data z dotazníků byla zpracována pomocí analytického softwaru Statistica na úrovni deskriptivní statistiky, a to s ohledem na účel jejich využití.

### Zdroje diverzity žákovské populace na škole Skleněné

V běžných českých základních školách se diverzita žákovské populace odvíjí od diverzity obyvatelstva **spádové oblasti** školy a stejně tak je tomu i v případě školy Skleněné. Škola Skleněná přijímá všechny žáky ze své spádové oblasti. Ta v případě naší školy nepatří k lokalitám, kde by se výrazněji koncentrovaly určité (např. sociálně znevýhodněné nebo sociálním znevýhodněním ohrožené) skupiny obyvatelstva. Ze sociálně ekonomického hlediska zde převažují obyvatelé střední a nižší střední třídy. Heterogenitu žáků v tomto ohledu zvyšují jednak žáci pocházející z ekonomicky silnějších vrstev žijících v rodinných domcích v blízké satelitní zástavbě a na druhé straně pomyslného spektra ti, jejichž rodiče žádají o prominutí úplaty za školní služby.

Ve spádové oblasti žijí i příslušníci národnostních menšin, ale příslušnost žáků k národnostním menšinám nebyla pro členy úzkého vedení školy tématem, o němž by se v souvislosti s diverzitou žáků spontánně rozhovořili. Ojedinele však zmínili předsudky rodičů, s nimiž si musí poradit. Na základě uvedené skutečnosti vyvozujeme, že příslušnost žáků k národnostní menšině není úzkým vedením považována za zdroj diverzity na jejich škole.

*Ted' jsme měli jeden mail, že nebude vedle toho cikána sedět. Tak jsme pozvedli obočí, že to je jasný rasismus a že o tom budeme rozhodovat my. (ředitel)*

K dynamice heterogenity žáků školy Skleněné ale přispívá mobilita rodin s dětmi ve věku povinného vzdělávání. Obecně se dá říci, že počet nově přijatých žáků z důvodu přistěhování se mírně zvyšuje (viz tabulka 1). Uvedený fakt sám o sobě nemusí být zdrojem zvyšující se heterogenity žáků, ale vzhledem k tomu, že v migraci do spádové oblasti jsou zahrnuti i děti ze zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, považujeme migraci za další zdroj přirozené heterogenity žáků ze spádové oblasti. Děti ze zmíněného zařízení ve srovnání s ostatními dětmi vykazují řadu specifík, o nichž členové úzkého vedení školy hovoří jako o problému, který je z hlediska jejich výchovy i vzdělávání komplikujícím faktorem.

Jednoznačně neopominutelnou skupinou žáků, která přispívá k pestrosti žákovské populace, jsou integrovaní žáci (viz tabulka 1). Škola Skleněná otvírá každým rokem jednu z prvních, případně i druhých tříd pro děti s narušenou komunikační schopností (tzv. skupinová integrace) a v těchto třídách se setkávají děti z celého města. Jinak tomu je u individuálních integrací. V případech individuálně integrovaných žáků převažují děti ze spádové oblasti, ale podle slov zástupkyně ředitele se zvyšuje počet žáků se stejnými obtížemi v učení, jako vykazují děti integrované. Současně přibývá i žáků, kteří nejsou integrovaní, ale pocházejí z jiné než spádové oblasti a objevují se u nich abnormality v učení nebo v chování.

*Řekla bych, že je třeba víc těch vývojových poruch učení [...]. Těch děcek je čím dál víc, oni nemusí být integrovaní, ale je jich čím dál víc, co mají nějakou tu vývojovou poruchu učení. Ti, co nemají dotaženou tu nápravu, tak jsou integrování ještě na tu vadu řeči. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

Tabulka 1

*Zdroje heterogenity žáků podle dokumentů školy Skleněné*

Školní rok	Celkem žáků	Integrovaní celkem = (individuální + skupinová integrace)	Žádost o prominutí úplaty za školní služby	Nově příchozí žáci (z důvodu přistěhování / na žádost rodičů)	Počet žáků odcházejících na víceletá gymnázia
2011/2012	487	33 = 21 + 12	2	18 (10 / 8)	8
2012/2013	510	34 = 22 + 12	14	37 (37 / 0)	4
2013/2014	553	38 = 23 + 15	18	38 (38 / 0)	8

Zdroj: Výroční zprávy školy

Z hlediska dynamiky heterogenity integrovaných žáků zaujme relativně stabilní počet individuálně integrovaných žáků a struktura těchto žáků podle typu speciálních vzdělávacích potřeb (viz tabulka 2), což je vzhledem k legislativě v ČR zcela pochopitelné. Pokud se členové úzkého vedení školy vyjadřovali k celkovému počtu integrovaných žáků na škole, automaticky přecházeli na úroveň tříd a pomyslný limit pro počet integrovaných žáků na škole odvozovali od počtu *náročných dětí* ve třídě. Členové úzkého vedení školy se také shodují v názoru, že aktuální počet integrovaných žáků není žádoucí navyšovat z důvodu zajištění adekvátní péče o tyto děti a v zájmu udržení přiměřené zátěže učitelů i optimálního sociálního klimatu jednotlivých tříd.

*Myslím si, že jsme na stropě, těch dvaadvacet integrovaných, že se dá, je to tak akorát, aby ti lidé [mysleno učitelé] už nebyli přetěžováni. (ředitel)*

*My se snažíme už tou skladbou tříd, aby jich [myšleno integrovaných] tam nebylo moc. [...] Třeba tam [myšleno ve třídě] máme dva integrovaný nebo tři, to je hodně. [...] Teď tady máme devět děček z Rodiny [myšleno ze spádového azylového domu], což někdy bývá pro vrstevníky ve třídě náročné, protože tam je spousta situací, jak to dítě jako hůř funguje. (školní psycholožka)*

Tabulka 2

*Struktura individuálně integrovaných žáků*

Školní rok	Typ postižení							Celkem
	Tělesné	Mentální	Kombi- nované	Poruchy chování	Poruchy učení	PAS <sup>6</sup>	NKS <sup>7</sup>	
2011/2012	4	0	1	1	8	2	5	21
2012/2013	4	0	1	3	8	2	4	22
2013/2014	4	0	0	4	10	2	3	23

Zdroj: Výroční zprávy školy

Tradičním zdrojem heterogenity žáků je na každé základní škole věk. Z výpovědí členů úzkého vedení školy Skleněné je patrné, že s tímto antropologickým rozdílem cíleně pracují a navíc se ho snaží i zhodnocovat.

Protože máme víc a víc děček, tak budou prvňáci dole. Tak už se budou potkávat tady s těma /myšleno se žáky druhého stupně/, co půjdou na chemii dolů, ale my to chceme využít, že to není handicap. Jedna maminka mi říká: to jste se zbláznil, vždyť ti prvňáci tam pochytí sprostý slova. Říkám: vylezou ven a pochytí je taky. To je těžký, ale oni si třeba na sebe zvyknou .... Takže můj názor je, že můžou být takhle dohromady. Měli by být dohromady, aby si na sebe zvykali. Stejně děláme partnerský třídy. Každá třída prvního stupně má partnerskou na druhém stupni a tam musí udělat alespoň dva nějaký společný projekty za rok. (ředitel)

Dynamiku přirozené heterogenity danou charakterem spádové oblasti úzké vedení školy ovlivňuje přijímáním nových žáků na základě žádosti rodičů o přijetí. Do procesu přijímání nových žáků ze strany školy vstupuje sociální citlivost členů úzkého vedení školy živená empatií až soucitem s rodiči, pedagogickým optimismem a v minulosti i potřebou udržet relativně stabilní počet žáků školy. Proces přijímání nových žáků ale ovlivňuje i tlak odborných pracovišť, obvykle pedagogicko-psychologických poraden.

<sup>6</sup> Poruchy autistického spektra.

<sup>7</sup> Narušená komunikační schopnost.

Přijdou maminky nešťastné, zoufalé [...]. Další, tatínek přišel zoufalý, měl ho ve vlastní péči, kluk byl na sportovním gymnáziu, nedokončil a vrátil se sem. Nikde ho vzít nechtěli, nebyla to naše spádová oblast. [...] Tam je odmítli, tam je odmítli, tam ho nechcou, tam ho nechcou [...] tak potom, když ho budou všude odmítat, co takovej člověk potom. (zástupkyně ředitele pro 2. stupeň)

Když to vidíš zase, ty story těch děcek, tak je přijmeš, protože kdo, když ty ne. [...] Prostě nechceme je zahnat [myšleno rodiče problémových dětí]. My jsme takoví tady outlocitní. (ředitel)

Přijímání nových žáků na základě žádosti rodičů postupně přispělo k vybudování pověsti školy Skleněné jako té, která přijímá děti s různorodým spektrem (nejen speciálních) vzdělávacích potřeb a umí se o ně i postarat. **Pověst školy** se tak stala dalším zdrojem vzrůstající diverzity žáků, kterou ale vedení školy může do jisté míry korigovat. Pověst školy dnes členové úzkého vedení hodnotí rozporupně. Z hlediska posílení profesionality pedagogického sboru jsou na ni spíše hrdí, ale na druhou stranu mají pocit, že na ni doplácují, protože přibývá žádostí rodičů o přijetí dětí, které se svou žádostí neuspěli na jiných školách.

Tak jsme se tak vyprofilovali, až nám to škodí, [...] že se o nás ví, že vezmeme každého. (ředitel)

Máme jakžtakž dobrou pověst, takže hodně i poradny doporučí, ale to tedy musím říct, že my už se tomu trochu bráníme. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Vnímání dynamiky diverzity žáků se mírně proměňovalo i podle toho, jestli úzké vedení školy posuzovalo žáky prvního, nebo druhého stupně. První stupeň je zajímavý v tom, že v průběhu prvních pěti let „odlišné“ děti ve škole přibývají a zůstávají, přičemž odchod dítěte je zcela výjimečný.

Pak jsme tady měli holčičku, která taky měla nějaký tělesný postižení, ale lehce, ale ona byla fakt na zvláštní školu. [...] Tam teda už na tom prvním stupni byl problém. A navíc ona teda byla i osobnostně problematická, takže ty děcka ji úplně nesnášely, ona opravdu neměla žádný kamarády, protože ona jim nic dobrého neudělala. [...] Třeba u této rodiny byl základní motiv přesvědčit tatínka. Oni ji opravdu nechtěli dát na Okraj [myšleno do speciální školy], za žádných okolností, ale přitom neměli žádný argument. Tak my jsme tam [myšleno do speciální školy] s něma jeli a tam jsme to domluvili s tím vedením. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

V zahraničí je tento stav (Irvine et al., 2010) interpretován jako důsledek flexibilního kurikula na úrovni primárního vzdělávání. Z tohoto úhlu pohledu se diverzita na prvním stupni jeví jako maximální. Na druhém stupni se ve škole Skleněné potýkají s opačným problémem. Odchody talentovaných a motivovaných žáků v průběhu druhého stupně (viz tabulka 1) se úzkému vedení školy jeví jako tendence k „nežádoucí“ uniformitě žákovské populace.

Na prvním stupni jsou všichni nadšení. Pak ti to vyberou primy, ti nejlepší odejdou, takže pracuješ se šestáky, a v šestce rodiče ještě řeknou – dobrý, zkusíme to ještě v sedmičce. A v sedmičce ti odejde druhá várka dobrých dětí. Takže v osmičce a v devítce už pracuješ jenom s těmi, co – buď to nějak zvládají, a říkají si, že půjdou na střední školy až z devítky, nebo na všechno rezignovali. Takže práce na druhém stupni je obrovsky těžká, ty děcka nemají zájem. [...] Jsou tam i dobří, kteří prostě neutekli, mám tam taky jedničkáře. (ředitel)

Tendence k unifikaci školních tříd je v tomto případě důsledkem diferencovaného vzdělávacího systému, který členové úzkého vedení vnímají negativně z důvodu zvyšující se zátěže pro učitele druhého stupně.

Základním zdrojem diverzity žáků školy Skleněné je spádová oblast školy. Protože ve spádové oblasti nejsou výrazněji zastoupeny žádné ze skupin obyvatelstva ohrožené sociálním vyloučením, nazýváme tuto diverzitu přirozenou. Mechanismem, který může přirozenou diverzitu ovlivnit, je mobilita rodin s dětmi ve věku povinné školní docházky. Za určité specifikum školy Skleněné lze považovat cílevědomé posilování přirozené diverzity spádové oblasti. Členové úzkého vedení přirozenou diverzitu vyplývající ze skladby obyvatelstva a charakteru spádové oblasti posilují důrazem na skupinovou integraci v první třídě a tím, že přijímají žáky z jiné než spádové oblasti, kteří byli opakovaně odmítnuti na jiných školách. V důsledku toho se pak dalším zdrojem heterogenity žáků školy Skleněné stává pověst školy. Popis zdrojů diverzity považujeme za důležitý nejen z metodologického hlediska ve smyslu popisu kontextu fungování školy Skleněné, ale i z hlediska dalšího textu, neboť charakter diverzity, který jednotlivé zdroje diverzity „produkují“, významnou měrou ovlivňuje řadu řídicích procesů ve škole.

### **Náhled úzkého vedení školy na diverzitu žáků**

Proč členové úzkého vedení školy Skleněné posilují přirozenou diverzitu žáků danou spádovou oblastí? Tato dílčí otázka nás vede k interpretaci náhledu úzkého vedení školy Skleněné na diverzitu žáků, který považujeme z hlediska procesů řízení a vedení školy za naprosto klíčový. To, jak členové úzkého vedení školy vnímají diverzitu žáků své školy, interpretujeme s oporou o jejich

sdílená přesvědčení o úloze základního vzdělávání a na základě reflexe jejich zkušeností s integrovanými žáky.

Členové úzkého vedení se shodují v názoru, že základní **vzdělávání je službou, která je určena všem**. Tento názor symbolicky vyjadřuje i motto školního vzdělávacího programu (který z důvodu anonymizace školy neuvádíme přesným názvem), čímž škola Skleněná dává jasně najevo, že se nechce přidat na stranu těch, kteří vytvářejí nebo posilují existující rozdíly mezi žáky.

V podstatě já to беру tak, že by škola měla být pro všechny. Že nejsme škola výběrová, ale snažíme se pokrýt všechny, nebo vzít všechny děti. To znamená, ať už s různými dys a tělesnými, samozřejmě, na co máme, na co jsme uzpůsobeni. Taky to máme jako motto našeho vzdělávacího programu: Škola pro všechny. (ředitel)

Být školou pro všechny podle ředitele školy znamená být **otevřenou** školou **vůči různým skupinám žáků**. Garanci otevřenosti školy vidí v tom, že se škola Skleněná neprofiluje určitým (jedním) směrem.

Zatím je to tak, že školy tady jsou opravdu pro všechny. Zatím se tady neotvírá nějaká škola, nebo nesměřuje k tomu, že by vyčleňovala děcka, [...] protože si myslíme [mysleno všichni ředitelé okolních škol], že základka má být pro všechny. (ředitel)

Ředitel školy Skleněné deklaruje, že stejnou filozofii jako on mají v otázce profilace základních škol i ředitelé škol v okolí. To by v ideálním případě znamenalo, že každá škola přijímá pouze žáky ze své spádové oblasti. Ředitel školy Skleněné ale, stejně tak jako jeho zástupkyně, připouští, že dynamiku diverzity žáků nejen jejich školy do jisté míry ovlivňuje „konkurenční boj“ mezi školami.

Třeba Na kopci, což je kousíček, tak oni otevřeli třídu přímo specializovanou pro autisty. Tak tím pádem my třeba máme teď na prvním stupni dvě děti, co mají nějakou tu lehkou formu autismu, ale ty jsou jako naprosto v pohodě. A možná ty těžší případy chodí tam. Takže ono i hodně ovlivní, co je v tom nejbližším okolí. To určitě. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Jak je z výpovědí členů úzkého vedení školy zřejmé, nejedná se o specializaci škol v pravém slova smyslu, ale spíše o vnitřní diferenciaci skrze specializované třídy. K posílení vnitřní diferenciaci měla přispět i povinnost škol vytvářet si školní vzdělávací program a škola Skleněná této možnosti využila. Na škole Skleněné považují „za důležité věnovat se také žákům zdravotně postiženým či znevýhodněným, žákům se specifickými poruchami učení a chování, žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo s jinými

speciálními vzdělávacími potřebami“ (ŠVP, 2013, s. 15–16) a kladou důraz na zajištění dosažitelnosti vzdělání „žákům, kteří mají z nejrůznějších důvodů (např. zdravotní postižení, sociální zázemí) svoji vzdělávací cestu ztíženu“ (Koncepce 2013/2014). Přesvědčení o otevřenosti školy vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je navíc umocněno i názorem, že je potřeba některým žákům pomáhat více než jiným, protože i oni mají nárok na kvalitní vzdělání.

Já říkám, ti chytrí budou chytrí i bez nás. To je bez debaty. Nás [myšleno učitele] potřebujou ti průměrní a ti slabí. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Myslíme si, že taky [myšleno děti vyžadující okamžitou péči] mají nárok na nějaký to vzdělání. (ředitel)

Skutečnost, že přesvědčení a postoje úzkého vedení nejsou pouze sdílené, ale minimálně pro členy úzkého vedení nosné i do budoucna, potvrzuje školní psycholožka.

Líbilo by se mi, kdybychom pořád mohli být školou, která dovede dětem pomoci, těm, co potřebují, těm, kteří třeba na škole jsou odmítnutí, nebo tam zažívají svoje, a to stejný rodiče. Znamená to i pohlídat si tu hranici, aby to nebylo, že za každou cenu pomáháme a už je to kontraproduktivní. (školní psycholožka)

Cestu, jak poskytovat vzdělání všem, vidí členové úzkého vedení v individualizaci pedagogické práce, konkrétně ve vytváření podmínek pro maximální rozvoj každého žáka. „Děti u nás najdou individuální přístup ke všem svým problémům. Věnujeme péči jak dětem postiženým, tak nadaným,“ píše se v *Koncepci rozvoje školy pro rok 2013/2014*.

Musí mít připravenou tu hodinu tak, aby byla opravdu připravená pro všechny skupiny, pro různé děti. Musí v té třídě mít takovou atmosféru, aby bylo jasné, že se děti nesrovnávají, ale že se každé dítě hodnotí jinak. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

V souvislosti s tím, jak zvládat diverzitu žáků, je zajímavé, že vedení školy nahlíží rozpětí diverzity žáků jako **rozdíl** mezi pomyslnou normou, tj. dětmi, které mají individuální i sociální potenciál být ve škole úspěšné a sociálně začleněné, a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž potenciál být úspěšný a sociálně začleněný je v nějakém aspektu omezen či snížen.

S integracemi postižených dětí jsme začali před devíti lety a tuto integraci dívky ze spádové oblasti považují za opravdu smysluplnou. (školní psycholožka)

Tahleta holčička byla velice chytrá, nebo teda je velice chytrá, šikovná a to její začlenění bylo fakt takový smysluplný. Výborná spolupracující rodina, taková rodina, která ví, že ona to v životě nebude mít vůbec jednoduchý, takže hodně ji tlačili do takového výkonu [...]. Ona s náma byla na všech možných aktivitách, i ve Velké Británii [...]. Děcka na prvním stupni výborný, braly ji úplně úžasně. Potom na tom druhým stupni už se tam ty nůžky začaly trošičku rozevírat. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Nejhorší integrace, kterou jsme měli, byla integrace autisty, ten byl teda sílenej, ten kluk. Navíc on přišel až na druhý stupeň z jiné školy, kde si s ním vůbec nevěděli rady, a on to byl teda fakt jako výlupek. Ten tady lital po škole, honil učitelku se židlou v ruce s křikem, že ji zabije. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Podrobnější pohled na výpovědi členů úzkého vedení o integrovaných žácích ukazuje, že si na základě svých zejména učitelských zkušeností s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami vytvářejí nálepky (zvýrazněny autory textu), které jim umožňují „zakategorizovat“ dítě na pomyslné škále rozmanitosti. Tato škála rozmanitosti má v jejich podání dvě linie: jednu směrem ke školní úspěšnosti (*chytrá, šikovná*) a druhou směrem k sociálnímu začlenění (*výlupek*). Vytvořené nálepky (z dalších výpovědí uvádíme např. *průměrní, výukově slabší, výchovně problémoví*) nemají jen kategorizační význam, ale slouží i k vymezení hranice heterogenity, kterou ve škole Skleněné zvládají.

Jak tedy vnímá úzké vedení diverzitu žáků? Z dat je zřejmé, že diskurz úzkého vedení školy neopouští legislativně vymezené kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez těchto potřeb. V obecné rovině vnímají diverzitu žáků jako **problém současné doby**, na jehož řešení se má škola podílet, neboť škola je podle jejich názorů od toho, aby rozdíl mezi žáky vyrovnávala a přispívala tak k sociální spravedlnosti ve společnosti. Prizmatem vlastních pedagogických zkušeností se ale jejich pohled na diverzitu mění, a to ve smyslu **kontinua rozdílů mezi dětmi**, které lze odstupňovat podle míry předpokladů ke školní úspěšnosti a sociálnímu začlenění každého dítěte. S přibývajícimi zkušenostmi s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tento náhled, možná paradoxně, vede k rozvolňování jejich vnitřní normy pro normalitu.

Na základě zkušeností s výrazně odlišnými integrovanými žáky vnímá úzké vedení školy diverzitu žáků jako **řešitelný (zvládnutelný) problém**, ale jen **za určitých podmínek**. Pokud členové úzkého vedení školy zohlednili relativně bohaté zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jejich škole, byla diverzita žáků vnímaná jako problém, který se díky tomu, že přímo či nepřímo zvyšuje náročnost každodenní pedagogické práce i zátěž učitelů na škole Skleněné, stává v případě úspěšného zvládnutí **atributem profesionality učitelské profese**.



## Diverzita jako realita, a jak to bylo dál?

Poměrně značná heterogenita žáků školy Skleněné má řadu očekávaných i nečekaných důsledků. Některé podle našeho mínění vyplývají přímo z náhledu na diverzitu jako problému současné doby, který je škola „povinná“ zvládat nebo s ním zacházet, a jiné z náhledu na diverzitu jako pomyslného kontinua rozdílů mezi žáky v předpokladech ke školní úspěšnosti a sociálnímu začlenění do kolektivu svých vrstevníků.

Přijímání všech žáků ze spádové oblasti a často i mimo spádovou oblast se v kontextu přesvědčení o poslání školy jako instituce, která má vyrovnávat rozdíly mezi dětmi, jeví jako naprostá samozřejmost. Cílevědomé posilování přirozené diverzity žáků dané složením obyvatelstva ze spádové oblasti si ze strany úzkého vedení školy vynutilo řadu kroků, kterými se snažilo eliminovat zátěž učitelů, kterou jim svým rozhodnutím o přijetí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami „způsobilo“.

Ale zase na druhé straně, my se jim snažíme pomoci, aby teda oni recipročně věděli, [...] tak u nás máme školní poradenské pracoviště. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Osobní podporu. Nejenom: půjdeš za psychologem, máš tady psychologa, ale když budeš potřebovat, tak i já osobně. Jdu do toho s tebou. (ředitel)

Na druhé straně úzké vedení školy stejným krokem – přijímáním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – vytvářelo tlak na zvyšování profesionality pedagogického sboru, kterou v současné době považuje za adekvátní.

Potom samozřejmě těm učitelům jako fakt nabízíme školení. Platíme jim je, pouštíme je na ty školení i v pracovní době, dopoledne. Když si vyberou nějaké školení, který je smysluplný a zejména se teda týká tady tohohle, tak [...]. Ale nejenže si oni vyberou, ale i my se díváme, co kde je, a vždycky to doporučíme. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Toto vyvažování mezi řízením a vedením školy se u části pedagogického sboru školy Skleněné jeví jako smysluplná cesta k zacházení / zvládnání diverzity žáků, což posílilo přesvědčení úzkého vedení školy o tom, že zvládnání / zacházení s diverzitou žáků je / má být v současné době znakem profesionality učitele na základní škole.

Samozřejmě učitelům se učí báječně, když mají nějakou homogenní skupinu, nejlépe nějak vybrané děti. To by ale mohli vracet platy. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Jak ale sami členové úzkého vedení školy přiznávali, jejich náhled na diverzitu žáků a práci s ní nejsou sdílené napříč pedagogickým sborem. To bylo patrné i z dat dotazníku, který poukázal takřka na stoprocentní informovanost o koncepci školy, ale pouze dvoutřetinový příklon k tvrzení, že koncepcí školy je výsledkem „týmové spolupráce a všichni ji sdílejí“.

Odhadem deset procent učitelů, kteří to občas nedělají v té úrovni, kterou vedení školy požaduje, a jsou tam nějaké třenice [...]. Tady [myšleno ve škole] není vyloženě učitel, který by byl úplně negativisticky zablokován se vším všudy. Jsou to prostě takové amplitudy, [...] nebo mají období, že i sami jsou unavenější, tak brblají a pak zase něco zvládají. (školní psycholožka)

Paradoxně se zdá, že učitelům jejich relativně bohaté zkušenosti s rozmanitými žáky komplikují větší míru sdílení náhledu úzkého vedení školy na diverzitu žáků a práci s ní. Díky svým zkušenostem učitelé více či méně explicitně porovnávají jednotlivé druhy „handicapů“ z hlediska dopadů na výuku, na sociální klima ve třídách a zejména na ně samotné. Toto – jak říká úzké vedení školy – spíše skryté porovnávání míry obtížnosti zvládnání diverzity žáků dostává vedení školy do situace, kdy musí argumentovat ve prospěch otevřenosti školy, i když samo uznává, že mnohdy jde o „balancování na hraně únosnosti“.

Nejhorší integrace, kterou jsme měli, byla integrace autisty, [...] a to teda bylo tvrdý, protože tam se učitelé poměrně velice výrazně postavili proti. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Někteří kantoři mi nadávají, že se tady blbě učí. (ředitel)

Zdrojem zjevného odporu proti politice úzkého vedení školy posilovat přirozenou heterogenitu žáků se v minulosti stali žáci, kteří byli přijati z jiné než spádové oblasti a vykazovali sociálně nevhodné až nepřijatelné chování.

Ti přestěhovaní, co sem přišli, tak jednak je to spádovka a jednak, když jsou nějací jiní, tak prostě já to zdůvodním těm vyučujícím. Ale ty „kupy“, ty špatný kupy, jsem fakt nezdůvodnila. [...] Víte co, oni né že by nadávali [myšleno učitelé], ale vždycky: „Ježišmarjá, cos to zase udělala?“. (zástupkyně ředitele pro 2. stupeň)

Úzké vedení školy tento odpor oslabuje přesvědčováním a informováním o vizi školy. Argumentace úzkého vedení školy ve prospěch otevřenosti školy se v čase mění. Nejdříve byla vedena s poukazem na nízký počet žáků školy v důsledku propadu porodnosti v průběhu 90. let, ale v současnosti převažuje spíše důraz na to, že vzdělávat všechny žáky je požadavkem doby a je to vlastně normální.

Svého času taky ještě třeba nebylo tolik dětí. Bylo méně dětí ve třídách a bylo obecně málo dětí, že třeba hrozilo, že se škola může zavřít. Tenhle argument už teda pominul. No teď jde teda spíš opravdu o to, že tento trend je. No a samozřejmě někteří učitelé ještě dneska mají ten názor [...], ale už je to čím dál míň, protože dneska už těch integrací máme víc. Oni [myšleno učitelé] si zvykli, že to tak prostě je. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

V repertoáru argumentů obou zástupkyň ředitele byl zmiňován i apel na sociální či kompenzační aspekt vzdělávání, který podle nich spočívá v povinnosti školy věnovat pozornost právě dětem s horšími vzdělávacími výsledky nebo s poruchami učení nebo chování. Tento argument včetně uznání hodnoty sociální spravedlnosti je ale přijímán spíše učitelkami na prvním stupni než na stupni druhém, což potvrzují i závěry zahraničních výzkumů (Bartolo, 2010).

A je rozdíl trošičku první a druhéj stupeň. Prvostupňáci jsou spíš takoví, že by do toho šli, a druhostupňáci už míň. (ředitel)

Poněkud méně negativních postojů k otevřenosti školy zaznamenává úzké vedení školy u nově příchozích učitelů, neboť u nich sází na informovanost o vizi školy a dobrovolné přijetí myšlenky inkluze ještě před nástupem do školy Skleněné. Nově příchozí procházejí výběrovým řízením, v rámci něhož jsou všichni noví adepti seznamováni s koncepcí školy včetně důrazu na otevřenost školy pro všechny. Noví učitelé jsou tak předem připraveni na to, že budou muset přijmout tuto koncepci a snažit se za pomoci ostatních kolegů zvládat řadu nestandardních situací.

Když bereme nový [myšleno učitele], a ten sbor se už obnovuje, tak už s nima u pohovoru sedíme a říkáme: „Naše vize je toto. Jste schopní do toho... a ochotní do toho jít?“ Takže těm novým, samozřejmě, tohle říkám. A oni říkají: „Jo, to se mně líbí.“ To znamená, že na škole existují noví, kteří s tím do toho šli a ví to, a pak skupinka lidí před důchodem, třeba, kterým to moc nevoní. (ředitel)

Náhled úzkého vedení školy na diverzitu žáků a jeho nastíněné dopady na procesy řízení a vedení školy vyvolávají otázku – co bude dál? Na tuto otázku bohužel nemáme v datech přesvědčivě doložené odpovědi, a tak můžeme jen odhadovat, že náhled úzkého vedení školy na diverzitu žáků, který se z hlediska vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání jeví jako proinkluzivní, bude i nadále orientovat proměnu školy.

## Závěrem

Diverzita žáků a práce s ní je považována za jeden ze znaků inkluzivních škol, a přestože škola Skleněná se jako inkluzivní explicitně neprofiluje, téma diverzity žáků se čas od času stává živým tématem i zde. Přestože jsme se zajímali o heterogenitu v co nejširším slova smyslu, vnímání členů úzkého vedení školy Skleněné nasměrovalo naši pozornost k heterogenitě ve smyslu handicapů, které je na jednu stranu potřebné zvládat, ale v některých případech (např. v případě věku) i zhodnocovat.

Diverzita žáků na škole Skleněné, která kopíruje diverzitu obyvatelstva a charakter spádové oblasti, není statickou kategorií. Úzké vedení školy Skleněné svou otevřeností, která se projevuje tendencí posilovat přirozenou diverzitu žáků danou charakterem spádové oblasti, přispělo k vybudování pověsti školy jako té, která se umí postarat o žáky s nejrůznějšími problémy. I když vzrůstající diverzita žáků v důsledku zdravotních, sociálních a dalších specifík dětí i jejich rodin s sebou nese hrozbu nepřiměřené zátěže učitelů, úzké vedení školy cítí jako svou primární povinnost reagovat na reálné potřeby a požadavky rozmanitých dětí a jejich rodičů, což ve vztahu k učitelům formuluje jako výzvu k profesnímu rozvoji učitelů.

Protože náhled úzkého vedení na diverzitu žáků považujeme za klíč ke zkoumání procesů řízení inkluze ve škole i k případné změně dosavadní praxe, zaměřili jsme pozornost na otázku, jaké názory, přesvědčení a postoje se skrývají za otevřeností členů úzkého vedení školy k diverzitě žáků. Otevřenost úzkého vedení k diverzitě žáků je živena sociální citlivostí, sdíleným důrazem na morální vedení a odpovědností úzkého vedení školy za rozvoj školy. Pro náhled na diverzitu žáků členů úzkého vedení školy Skleněné, který jsme interpretovali jako rozdíl v potenciálech ke školní úspěšnosti a sociálnímu začlenění mezi běžnými žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nejsou důležité lékařské, kulturní ani sociální kategorie, ale kategorie vyplývající z vlastní zkušenosti s odlišnými žáky.

Vlastní zkušenosti členů úzkého vedení školy, které obvykle sdílejí s ostatními učiteli, jim pomáhají prvoplánově eliminovat nejistoty a rizika učitelů i rodičů, které s sebou vzrůstající diverzita žáků škole přináší, zvládat případný odpor některých učitelů a hledat cesty, jak podpořit sdílení jejich přesvědčení napříč pedagogickým sborem. Otázkou ale zůstává, jaké mechanismy by úzkému vedení školy pomohly „přenášet“ jimi sdílená profesní přesvědčení a postoje tak, aby i nespokojená menšina učitelů pocítila potřebu přidat se k většině. Na tuto otázku však ve shodě s principy případových studií i akčního výzkumu nemůžeme přinést odpověď, protože žádné, ani ty nejlepší postupy nebudou fungovat, pokud se přenesou z názorově odlišného, či dokonce protikladného náhledu školy na diverzitu žáků.

## Literatura

- Ainscow, M. (2005). Rozvoj inkluzivních vzdělávacích systémů – jaké existují páky změny? *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. Studia paedagogica*, U10, 33–47.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125–139.
- Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy & practice*. London: SAGE Publications.
- Bartolo, P. A. (2010). The process of teacher education for inclusion: The Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 139–148.
- Bartoňová, M., & Vítková, M., et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M., et al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido, Masarykova univerzita.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, J., & Sheehy, K. (2003). Moments of Inclusion and Exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 547–558.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. London: Centre for studies on inclusive education. Online: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE Publications Ltd.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17(2), 51–57.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Davies, B. (Ed.) (2005). *The essentials of school leadership*. London: SAGE Publications.
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: Schools, communities and social justice. *Orbis scholae*, 2(2), 39–54.
- Edmunds, A. L., Macmillan, R. B., Specht, J., Nowicki, E. A., & Edmunds, G. (2009). Principals and inclusive schools: Insight into practice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 20(1), 1–23.
- Emanuelsson, I., Haug, P., & Persson, B. (2005). Inclusive education in some Western European countries: Different policy rhetorics and school realities. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 114–138). London: Routledge.
- Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools* (2012). OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural

- school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70–88. Online: <http://ir.lib.uwo.ca/eoi/vol20/iss2/7/>
- Jarkovská, L., Lišková, K., & 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.
- Kasíková, H. (2011). V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů). In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 17–35). Praha: Karolinum.
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: Homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 8(1), 79–96.
- Koncepce rozvoje školy 2013–2014* (interní dokument školy).
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: Teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(2), 167–180.
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: NÚV. Online: <http://www.nuv.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani>
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mac Ruairc, G. (2013). Including who? Deconstructing the discourse. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey. *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices* (s. 9–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Němec, J., & Vojtová, V., et al. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita.
- Open file on inclusive education. Support materials for managers and administrators* (2001). Paris: UNESCO, Section for Combating Exclusion through Education. Division of Basic Education.
- Portela, A. (2013). Identity, inclusion and leadership. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey. *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices* (s. 35–43). Rotterdam: Sense Publishers.
- Precey, R., & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey. *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices* (s. 105–119). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. London: SAGE Publications.
- Rendl, M., & Škaloudová, A. (2004). Proměny „žakovství“ v pražských školách. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. Studia paedagogica*, U9, 17–35.
- Robinson, V. M. J. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27(1), 17–26.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). (dokument školy).
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (1994). Salamanca. Online: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

*Výroční zprávy z let 2011/2012–2013/2014.* (dokumenty školy).

*Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – výzvy a příležitosti.* (2011). Odense: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. Online: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf)

Yin, R. K. (2014). *Case study research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

### **Kontakt na autory**

Lenka Hloušková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: hlouskov@phil.muni.cz

Kateřina Trnková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: trnkova@phil.muni.cz

Bohumíra Lazarová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: lazarova@phil.muni.cz

Milan Pol

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika  
e-mail: pol@phil.muni.cz

### **Corresponding authors**

Lenka Hloušková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic  
e-mail: hlouskov@phil.muni.cz

Kateřina Trnková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic  
e-mail: trnkova@phil.muni.cz

Bohumíra Lazarová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic  
e-mail: lazarova@phil.muni.cz

Milan Pol

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno, Czech Republic  
e-mail: pol@phil.muni.cz