

Férová škola a inkluze

Pavla Polechová

16. dubna 2010

Obsah

Férová škola a inkluze.....	1
Kvalita školy	3
Férová škola a inkluze.....	5
Ukazatel inkluze.....	6
Zahraniční inspirace.....	8

Kvalita školy

Kvalita školy může pro každého člověka znamenat něco jiného. Pro mnohé žákyně a žáky (všech věkových kategorií) je škola dobrá zřejmě především tehdy, když se do ní těší na své spolužáky i na své učitele, tedy když v ní nacházejí dobré vztahy. Pro mnohé rodiče je škola dobrá tehdy, když mají jistotu, že jejich dítě co nejlépe připraví na další, navazující stupeň školy. Pro pedagogy mohou hlavní roli hrát například opět vztahy nebo hodnocení školy zvnějšku, tedy uznávání kvality školy zřizovatelem či inspekcí.

Mezi tvůrci vzdělávací politiky na různých úrovních systému však nepanuje shoda o tom, které vlastnosti školy jsou pro její kvalitu vlastnostmi klíčovými. Jakou podstatu kvality uznává stát? Jsou důležité průměrné výsledky školy, případně úspěchy jejích žáků v soutěžích? Nebo kvalitu školy určují její zásluhy na posunu každého jejího jednotlivého žáka či žákyně směrem k maximu jeho / jejích možností (zjednodušeně řečeno: určuje kvalitu školy to, co pro každého žáka jeho škola udělá)?

Mezi kvalitou definovanou jako průměr výsledků všech žáků školy a kvalitou definovanou jako souhrnný efekt školy pro všechny žáky je zásadní rozdíl. Úsilí pedagogů i souhrnný efekt školy pro všechny žáky mohou být vysoké i pro děti s minimálními vstupními znalostmi. Naopak škola s vybranými žáky může mít vysoký průměr výsledků, a přitom nemusí pro tyto žáky mnoho udělat. Některá gymnázia mohou mít relativně dobré výsledky, protože děti prošly do těchto škol určitým sítím, ale zápornou přidanou hodnotu, tedy vlastně ubranou hodnotu, protože jejich učitelé počítají s motivovaností a jakýmsi "vlastním motorem" těchto dětí.

Je důležité si uvědomit, že školy s lepšími výsledky a příznivým zázemím dětí mají obojí (výsledky a zázemí) stále lepší a lepší, protože stahují k sobě žáky se zázemím příznivým k rozvoji vzdělanosti dítěte. Právě rodiče těchto žáků mají také tendenci školu si vybírat.

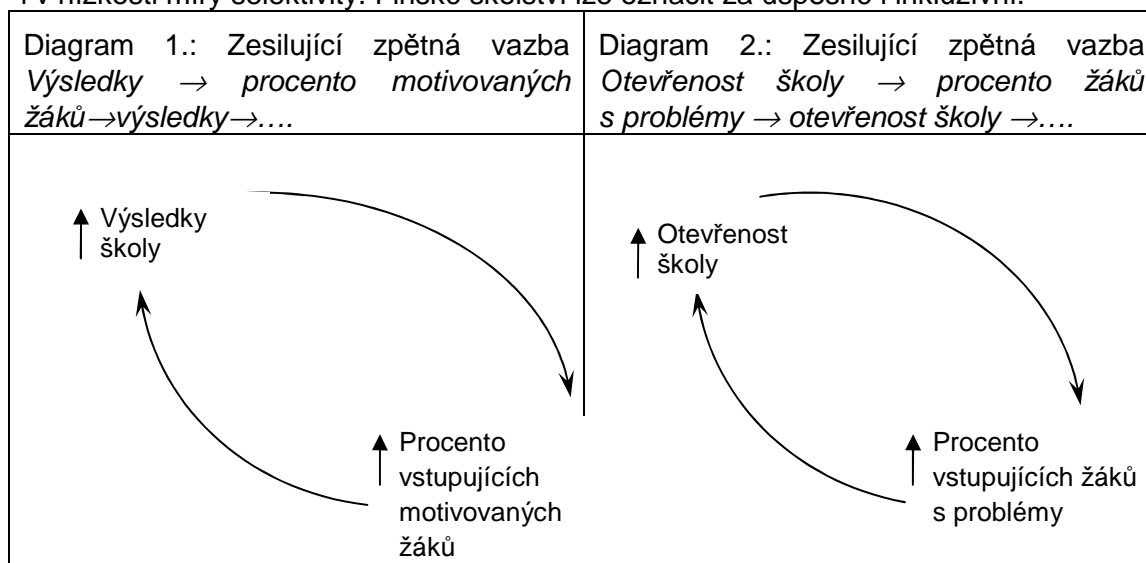
Rozeberme si to podrobněji. Čím lepší jsou výsledky školy (například počet žáků školy přijatých na navazující stupeň vzdělávání), tím vyšší je procento takových na školu se hlásících či přihlašovaných (a tedy i přijímaných) žáků, kteří mají předpoklady ke studiu díky svému zázemí. Čím vyšší je procento těchto žáků, tím lepší jsou výsledky školy. Čím lepší jsou výsledky školy, ... atd. Tato zesilující zpětná vazba (Diagram 1) funguje na všech úrovních vzdělávacího systému. Ale zatímco na úrovni vysokých škol je postupné zvyšování rozdílů mezi školami projevem potřebné soutěže, na nižších stupních vzdělávání a pro nižší věk dítěte je (podle analýz vypracovaných pro Evropskou unii i podle expertů OECD) nevhodné rozdíly mezi školami ignorovat nebo dokonce podporovat. To se týká jak rozdílů mezi základními školami, tak rozdílů mezi druhým stupněm ZŠ a nižším stupněm víceletých gymnázií. Podle zmíněných analýz „*směrování dětí do oddělených vzdělávacích drah před třináctým rokem jejich věku zvláště poškozují děti z rodin se slabým socioekonomickým zázemím a brání tedy dosahování rovnosti příležitostí*“.¹ Podle těchto analýz by měla tedy existovat nejméně šestiletá, nikoli již osmiletá gymnázia, natož výběrové celé základní školy².

Není však kam (či spíše odkud) spěchat: finské školy se ve výsledcích liší daleko více uvnitř než mezi sebou, přičemž finské děti se vzdělávají společně do 16 let.

¹ Wößmann, L a Schütz, G., 2006: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems (str. 20). Efektivita a spravedlivost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy – doprovodná analytická zpráva pro Evropskou komisi připravená sítí evropských expertů na ekonomiku vzdělávání (EENEE) ke Sdělení Evropské komise Radě EU a Evropskému parlamentu.

² I bohatý výběr jazyků je možné nabízet v otevřené škole, aniž by bylo k tomu nutné zřizovat speciální jazykové třídy.

Připomeňme, že Finsko je dlouhodobě první v zemích OECD ve výsledcích vzdělávání i v nízkosti míry selektivity. Finské školství lze označit za úspěšné i inkluzivní.



Můžeme pro jednoduchost rozlišit (pojmenovat) školy jako výběrové a jiné jako otevřené. Výběrové školy nejen těží ze své pověsti dobrých výsledků pro výběr dalších žáků, ale také v podstatě parazitují na školách otevřených směrem k populaci v celé její rozmanitosti, které o to intenzivněji nabírají naopak zejména žáky s nějakými problémy. Ale nejen že otevřené školy nabírají zbylé žáky, ale také čím lépe se školy dokážou postarat o žáky s nějakou potřebou dodatečné podpory, tím více žáků nebo jejich rodičů se na otevřenou školu obrací. Tuto druhou zesilující zpětnou vazbu ukazuje Diagram 2: složení žáků posiluje pověst otevřenosti, která zpětně ovlivňuje složení žáků. Do diagramu 2 bychom mohli přidat i průměrné výsledky žáků školy a procento žáků dobře situovaných rodičů, kteří školu opouštějí – tak by se ukázalo, že spirála se otáčí ještě rychleji. Pokud je populace navštěvující školu složena z více etnik, dochází zpravidla od určité hranice zastoupení minoritního etnika doslova k útěku „bílých“ – tento jev je v literatuře dobře znám jako „white flight“, týká se nejen škol, ale i celých oblastí či městských čtvrtí a znají ho velmi dobře i naši pedagogové, zejména pedagogové férových škol.

Je zřejmé, že pokud systém proti selektivitě nedělá nic nebo dělá málo, selektivita se postupně sama zvyšuje. Celý systém se rozevírá: jakmile jsou jednou rozdíly mezi školami umožněny a nastaveny, postupně se zvyšují. Právě v České republice výsledky žáků silně závisí na jejich rodinném zázemí a zvyšování selektivity je realitou potvrzenou mezinárodními výzkumy výsledků vzdělávání.

Je tedy skutečně podstatné nezjednodušovat pojem kvality školy ztotožňováním kvality práce školy s jejími výsledky. Publikace OECD uvádí: „*Je důležité, aby hodnocení kvality školy odráželo právě přispívání školy k výkonu každého žáka, nikoli zázemí jejích žáků. Je-li tomu naopak, mohou být finanční a další zdroje přidělovány neadekvátně, ne podle potřeby. Mohou být odstartovány až perverzní aktivity – pokud školy například získají vysoké ohodnocení díky selekci (předvýběru žáků) na základě jejich předchozích výsledků nebo dokonce díky selekci prováděné přímo podle socioekonomického zázemí žáků, místo aby vysoké kvality dosahovaly používáním lepších a efektivnějších výukových metod a postupů.*“³

³ Měření zlepšování výsledků vzdělávání: nejlepší praxe zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání. (Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools) (OECD, Paříž 2008)

Přispívání školy k výkonu každého žáka nazýváme přidanou hodnotou školy. Přidaná hodnota se dnes už ve světě počítá a rozhodně není vnímána jako jakási třešnička na dortu, bonus k vyhodnocení kvality, ale jako podstata kvality samotné.

Férová škola a inkluze

Pojetí férové školy je v přesném souladu s pojetím kvality jako přidané hodnoty. I intuitivně cítíme, že pokud má být škola férová, musí *každému* žákovi, *každé* žákyni pomáhat dosahovat maxima jeho či jejích možností.

Neznamená to, že dětem, u kterých bylo zjištěno speciální nadání, se věnují vyučující méně, aby se mohli věnovat více dětem, které mají nějakou potřebu dodatečné podpory. Tím by byla podmínka podpory každého žáka či žákyně směrem k maximu jeho / jejích možností porušena. Ale také to neznamená rozdělování dětí do jakýchsi výkonnostních skupin (tříd A, B, C...). Takové dělení už samo o sobě obsahuje jasnou zprávu pro děti zařazené do nižších kategorií a demotivuje je, pro reálnou stabilitu zařazení do přidělené kategorie je riskantní, a vůbec postrádá smysl, pokud bereme vážně poznatek, že inteligence je mnohorozměrná: podle kterého rozměru bychom pak děti měli třídit?

Naše vzdělávací systémy jsou postaveny na myšlence akademické schopnosti, akademického úspěchu. Tyto systémy byly vytvořeny proto, aby vyhověly požadavkům industrializace. Děti, které vstoupí do školy tento rok, by měly být v produktivním věku ještě v roce 2070. Pro *tento* časový horizont nyní startujeme jejich vzdělanostní potenciál, pro tento časový horizont je učíme se učit. Jak si můžeme myslet, že je správné rozdělovat děti podle úrovně jejich logicko-matematické a verbální inteligence? Jednak vůbec je rozdělovat a jednak právě podle těchto kritérií?

Skutečně férová škola zřejmě musí vyučovat ve třídách, v nichž pracují vyučující s dětmi s různými vzdělávacími potřebami včetně potřeby dodatečné podpory a zároveň se vyznačovat vysokou přidanou hodnotou. Pro českého učitele a rodiče je ale zpravidla velmi obtížné připustit, že různorodá, tedy heterogenní třída běžné velikosti, může pracovat s maximálním efektem pro každé dítě, tedy efektivně a s vysokou mírou individualizace. Je to tím, že jednou z nutných podmínek efektivity i individualizace je takový styl řízení třídy, který vyučující ani rodiče sami nezažili. Existují ale jak jednotlivé školy (včetně českých), tak i celé systémy, které dokazují, že to možné je, tedy že je možné efektivně vyučovat v početných a zároveň heterogenních třídách.

Princip společného vzdělávání nesmí být chápán dogmaticky: společné vzdělávání a inspirace vyplývající z využívání odlišností je východiskem, o zařazení dítěte nicméně rozhoduje jeho nejlepší zájem.

Dvojice výše uvedených diagramů ve vzájemné kombinaci říká, že otevřené školy mohou svým žákům poskytovat vysokou přidanou hodnotu, ale stojí je stále více úsilí udržet dobré výsledky.

Potenciálem férových škol je podpora změny selektivního vzdělávacího systému na systém inkluzivní. Není totiž možné systémovou změnu realizovat ani naplánovat, aniž by existovaly školy, které ji na své úrovni modelují a ukazují, co je možné.

Všeobecně přijatá definice inkluze říká, že je to především proces, nikoli stav. Zkušenosti z našich i zahraničních škol, které bychom mohli označit za hodně pokročilé v procesu inkluze, ukazují, že takové školy si uvědomují nezbytnost stálého úsilí o zvyšování otevřenosti školy a obvykle samy sebe vidí na pouhém začátku této cesty. Kvalitní škola musí být schopna vyhodnocovat, na jaký rozsah rozmanitosti dětské populace je připravena, v jakém rozsahu rozmanitosti může se všemi dětmi efektivně pracovat, a tento rozsah zvyšovat.

Inkluze je procesem, který

- se týká identifikace a odstraňování bariér úspěchu každého žáka
- má tři úrovně: přítomnost, zapojení a výsledky každého žáka
- obsahuje pozornost věnovanou těm skupinám žáků, kteří se mohou dostat na okraj, být vyloučeni nebo dosahovat výsledků, které jsou pod jejich možnostmi.

Cílem je maximalizace šancí všech dětí, vzdělávajících se společně v prostředí, které aktivně hledá a odstraňuje bariéry učení žáků na své straně.

Ukazatel inkluze

Na webových stránkách Férové školy najdeme Ukazatel inkluze⁴, který je metodikou pro vlastní hodnocení školy pod zorným úhlem inkluze. Po pečlivém prostudování zjistíme, že Ukazatel inkluze pokrývá všechny oblasti vlastního hodnocení školy včetně popisu nastartování procesů vlastního hodnocení.

Ukazatel inkluze je překladem anglické publikace *Index for Inclusion*⁵ Pokud budeme hovořit o Indexu, půjde vždy o britskou předlohu. Zde publikovaná česká verze byla vydána v roce 2007 občanským sdružením Rytmus, jímž je také šířena. První adaptaci základního souboru indikátorů *Indexu pro inkluzi* pro české prostředí, založenou na vlastních zkušenostech, provedla však již v létě roku 2002 skupina dvaceti pedagogů ze tří škol zapojených v mezinárodním projektu INCLUSIVE⁶ a jednotliví pedagogové z dalších škol. V jedné z nich se k vlastnímu hodnocení školy tento soubor indikátorů pravidelně používá pod názvem Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání⁷ - viz například publikace VUP Autoevaluace – výběr příspěvků⁸ Ukazatel inkluze (dále Ukazatel) je úplným překladem britského originálu (se všemi doprovodnými texty), Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání (dále Rámec) je pouze překladem systému indikátorů a specifických otázek a jeho adaptací pro české poměry.

Již první vydání anglického originálu *Index for Inclusion* bylo ministerstvem pro vzdělávání a dovednosti distribuováno do všech anglických škol s doporučením, aby školy tuto příručku používaly pro „identifikaci a odstraňování bariér aktivní účasti žáků v procesu vyučování a v jejich učení“. *Index* byl vypracován týmem z několika anglických výzkumných pracovišť v úzké spolupráci s anglickými školami. Je hojně využíván například i ve Skotsku, ale i v zemích mimo Spojené království.

Index byl záměrně koncipován jako určitá protiváha stávajícího nepřiměřeného důrazu na výsledky a odklonu od podpory rozvoje hodnot, kultur a školních společenství. Zatímco inspekce vytváří určitý tlak, *Index* má roli podpurnou. Inkluzivní školou je škola v pohybu, tedy škola zlepšující se v aspektech inkluze.

⁴ http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf

⁵ Booth, T., Ainscow, M.: *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE, Bristol 2002

⁶ mezinárodní projekt podporovaný Britskou radou, vedený v letech 1999 – 2002 Pedagogickou fakultou University Karlovy s partnery university anglické, dánské a španělské, zaměřený na inkluzivní praxi a multikulturní vzdělávání

⁷ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1727/RAMEC-PRO-SEBEHODNOCENI-PODMINEK-VZDELAVANI.html/>

⁸ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/sb2_AE.pdf

Ukazatel i Rámec obsahují strukturovanou řadu indikátorů (v Ukazateli se nazývají měřítka) v základních třech dimenzích (oblastech), které bychom mohli označit jako A) kultura školy, B) principy a postupy užívané školou, C) praxe školy. Tyto dimenze obsahují 46 obecných indikátorů (měřítek).

Původní britský Index uvádí pro každý ze 46 indikátorů ještě sadu 6 - 12 specifických otázek. V českém prostředí v projektu INCLUSIVE jsme pracovali „jen“ se 46 obecnými indikátory (tedy ne s předepsanými specifickými otázkami). Škola provádějící sebehodnocení u každého ze čtyřiceti šesti obecných indikátorů totiž už sama rozhodovala či rozhoduje, nakolik tvrzení v něm obsažená naplňuje. Může k tomu používat jakékoli stupnice hodnocení, která má roli pomocnou. Skutečná evaluační aktivita a přínos pro týmy škol spočívá (více než v samotném bodování indikátoru na nějaké škále) v hledání a nalézání konkrétního důkazního materiálu, argumentů, podkladů pro bodové ohodnocení každého tvrzení a zejména ve stanovování dalších cílů a prostředků k jejich naplnění. Jinými slovy, škola sama k jednotlivým indikátorům vynalézá specifické otázky. Je zásadní, zda odpověď na otázku „jak to víme“ škola umí zodpovědět. Zprvce se nad ní musí zamyslet a zadruhé jí to umožňuje konstruktivně se k rámci vracet a uvažovat nad ním o dalším zlepšování školy.

Škola může používat libovolnou stupnici; pokud v této oblasti spolupracuje více škol, je vhodné zvolit stupnic shodnou. Tříbodová (ano / nevím / ne) je příliš hrubá, procentní (stobodová) škála příliš jemná.⁹ Naše školy pracující v projektu INCLUSIVE používaly stupnici 1-7 (1 - vůbec ne, 7- zcela). Do Rámce, tedy Indexu v českém provedení, byl ještě přidán pravý sloupec. Do levého sloupce zapisuje tým školy popis aktuálního stavu a skutečnosti, které jej dokládají; odtud odvozuje a do pravého sloupce zapisuje dílčí cíle, které bude škola sledovat v dalším období, a prostředky k jejich naplnění. Na evaluaci tak bezprostředně navazuje plán rozvoje.

V roce 2008 byl Rámec využit pro skupinu škol v projektu spolupráce s jednou s našich pedagogických fakult. V tomto případě byly použity specifické otázky Rámce. Ukázalo se, že určitou výzvou pro naše pedagogy je již samotný slovník Rámce, který vychází z inkluzivnější školní kultury, než jaká odpovídá prostředí běžné české školy. Používá slova a spojení jako „vysoká očekávání“ „přístupnost výchovně vzdělávacího procesu všem žákům“. Naopak v něm chybí výrazy typu „problémové dítě, selhávající dítě, adaptační potíže dítěte“. V nástroji je patrná snaha pro filosofii inkluze zcela zásadní: snaha hledat chyby na straně školy („B2.8.1. Je rozpoznána spojitost mezi chozením za školu, šikanou a nedostatkem přátel, v nichž by měl žák oporu? Nebo A2.5.1. Jsou potíže v učení vnímány jako něco, co může být způsobeno školou?). Některé otázky jsou tak pro naše pedagogy nesrozumitelné nebo přinejmenším překvapivé. Tato překvapení se někdy zrcadlí v odpovědích škol, které nástroj použily. Jedna ze škol odpověděla: „Potíže s učením nejsou vnímány jako něco, co může být způsobeno školou“. Paradigmatem uvažování inkluzivní školy je ale právě: hledání *vlastního* slabého místa, hledání bariéry, přemýšlení o tom, *kdo komu* nerozumí – nikoli apriorní přesvědčení, že škola nedělá žádnou chybu a že problémy jsou tedy vždy na straně dítěte nebo rodičů.

⁹ Pětibodová stupnice (a zejména obrácená ve smyslu 1-největší souhlas a 5-nejmenší souhlas, čili čím větší číslo, tím hůře) - je v českém prostředí nevhodná, protože podvědomě odkazuje na školní známkování, v němž trojka není pro hodnocení vnímána jako střed, neboť pětka dáváme neradi). V psychologii i sociologickém statistickém výzkumu existují práce, které ukazují na vhodnost sedmibodové škály, neboť sedm stupňů či bodů je ještě zvládnutelný rozsah pozornosti. Máme-li rychle určit počet bodů v poli, pak do pěti až šesti bodů jsme zpravidla schopni přečíst správně počet jedním pohledem („subitujeme – od subito presto“, tedy ihned), od osmi nahodile rozložených bodů můžeme rychle počet pouze odhadnout.

Zahraniční inspirace

Vyberme nyní několik indikátorů z Ukazatele inkluze a ukažme konkrétně, jakými způsoby je naplňují některé britské školy. Některé z nich známe i z českých škol.

	Ukazatel inkluze / Rámec pro sebehodnocení
A.1.1	<i>Každý je vítán (jsou vytvořeny podmínky pro to, aby se každý mohl cítit dobře</i>
	<p>Důraz je zde na slově <i>každý</i>. Školy vynalézají nejrůznější postupy, jak dosáhnout toho, aby každý měl své místo na slunci, aby každému byla někdy věnována speciální pozornost.</p> <p>V londýnské South Haringay Infant and Nursery School¹⁰ (http://www.school-index.co.uk/urn/102111.php) tuto pozornost ke každému dítěti zajišťují takto:</p> <p>V každém měsíci se jeden den oslaví narozeniny všech dětí, které mají v tomto měsíci narozeniny, přičemž na počátku školního roku jsou mezi narozeninovými oslavenci i děti z měsíců prázdninových.</p> <p>Každá třída má vyhrazenou část chodby v okolí svých vstupních dveří. Najdeme tam fotografie i vlastní autoportréty dětí s výpověďmi o tom, odkud pocházejí a jakými jazyky mluví. Učitelé podporují děti, aby byly hrdé na to, že mají určité povědomí o jiné kultuře než je ta, v níž nyní žijí, aby se cítily součástí obou kultur - podobně jako aby chápaly pozitivně fakt, že již ovládají jeden nebo dva jazyky a vzdělávají se přitom v jazyce jiném, v angličtině: „I am Jahida. I can speak Bengali <i>and English</i>“. – „Jahida’s parents were born in Bangladesh“. „I am Nauris. I can speak Lithuanian <i>and English</i>. - Žlutá třída umístila mezi obrázky dětí mapu světa s nitkami sbíhajícími se v Londýně, pod níž čteme: Máme rodinné kontakty po celém světě.</p>
A.1.5.	<i>Mezi zaměstnanci školy a rodiči / zákonnými zástupci žáků existuje partnerský vztah</i>
	<p>Všude v South Haringay Infant and Nursery School nacházíme rukopis rodičů, a to obrazně i doslova. Nápis „Vítáme Vás“ u vchodu v chodbě školy je vyšit všemi jazyky, které jsou ve škole zastoupeny jako jazyky mateřské. Vzhledem k více než 30 mateřským jazykům by něco takového bez spolupráce rodičů vůbec nebylo možné.</p> <p>Rodiče tak mohou být oslovováni v jejich jazycích, aniž by všichni museli umět anglicky a aniž by učitelé museli znát byť několik slov z mnoha mateřských jazyků, které jsou ve škole zastoupeny.</p> <p>Aby se rodiče ve škole cítili dobře a mohli se zde scházet a spolupracovat se školou a mezi sebou, má škola vedle sborovny také „rodičovnu“. Málokdy zde rodiče jen pasivně čekají na své malé děti. Rádi a často se zde také věnují (s dětmi i bez nich) pestré škále uměleckých aktivit týkajících se výchovy a vzdělávání či přímo témat výuky. Produkty společné práce pak zdobí vnitřní i vnější prostory školy (například mozaiky znázorňující výjevy z pohádky, která posloužila jako učební kontext pro slovní zásobu i počítání</p>

¹⁰ Školu navštěvují děti z velmi rozmanitého rodinného zázemí ve věku 3- 7 let (povinná školní docházka začíná v tom roce, kdy je dítěti pět let). Některé bydlí ve vlastních domech, jiné v nájemních bytech a některé v dočasných nebo nouzových přístřeších. V roce 2002, kdy byla škola v rámci projektu INCLUSIVE navštívena, pocházelo 92% dětí z etnických menšin. Z více než 30 mateřských jazyků byla nejvíce zastoupena turečtina, albánština, bengálština a somálština. Asi třetina dětí chodí do této školy jen přechodně, dokud se rodina nepřestěhuje z imigračního tábora do jiné lokality Zeměmi původu byl v době naší návštěvy nejčastěji Kurdistan, Kosovo, Somálsko, Afgánistán, Kongo. Šedesát procent dětí mělo na základě svého slabého sociálního zázemí obědy zdarma, dvacet procent dětí bylo registrováno jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

(tataž pohádka je zmíněna u indikátoru B2.5), či malované dlaždice jako výstup z projektu „bezpečí na školním hřišti“)

A.2.1	<i>Od všech žáků se očekává dosahování maximálních výsledků</i>													
Na Witchford Village College pedagogové rozlišují vyhodnocení snahy a vyhodnocení výsledku. Podle slovníku, který v obou oblastech používají, lze říci, že pedagogové očekávají práci na osobní maximum - k nedostatečné snaze jsou kritičtější než k neuspokojivému výsledku této snahy. Takto vypadají spodní tři stupně pro snahu a pro výsledek:														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 10%;"></th> <th style="width: 40%; text-align: center;">snaha</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">výsledek</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">(3)</td> <td>přijatelná snaha, ale prostor pro zlepšení</td> <td>přiměřený standard</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(4)</td> <td>snažil/a se pod naše očekávání</td> <td>mnoho aspektů práce bylo pro žáka / žákyni obtížných</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(5)</td> <td>snaha byla velmi slabá</td> <td>úspěch žáka / žákyně byl velmi omezený</td> </tr> </tbody> </table>				snaha	výsledek	(3)	přijatelná snaha, ale prostor pro zlepšení	přiměřený standard	(4)	snažil/a se pod naše očekávání	mnoho aspektů práce bylo pro žáka / žákyni obtížných	(5)	snaha byla velmi slabá	úspěch žáka / žákyně byl velmi omezený
	snaha	výsledek												
(3)	přijatelná snaha, ale prostor pro zlepšení	přiměřený standard												
(4)	snažil/a se pod naše očekávání	mnoho aspektů práce bylo pro žáka / žákyni obtížných												
(5)	snaha byla velmi slabá	úspěch žáka / žákyně byl velmi omezený												

B.1.3 *Škola se snaží přijmout všechny žáky ze spádové oblasti*

Witchford Village College je sekundární školou, tedy co do věkového rozsahu obdobou našeho osmiletého gymnázia. Tuto školu navštěvuje 850 žáků ve věku od 11 do 16 let. Škola přijímá všechny žáky ze sedmi obcí, které patří do její spádové oblasti. Pro přijímání na tuto školu neexistují žádné talentové ani jiné zkoušky. Mimo spádovou oblast jsou priority pro přijímání stanoveny takto: 1) berou se děti s prokázanými zdravotními obtížemi, 2) sourozenci žáků školy, 3) další žáci z partnerských primárních škol, kteří jsou bývalými spolužáky žáků již přijatých, 4) kdokoli další. Při návštěvě bylo možno vidět při práci výtvarně velmi talentované děti. Talenty jsou však vyhledávány a rozvíjeny po přijetí.

B.2.5 *Podpora žáků, pro něž není vyučovací jazyk mateřským jazykem, je koordinována společně s podporou jejich učení jako takového.*

V South Haringay Infant and Nursery School učitelé spolupracují s rodinami tak, aby pomáhali dětem jejich mateřštinu nejen udržovat, ale i rozvíjet (viz následující příklad u indikátoru C.1.1).

Mnoha zahraničními výzkumy je prokázáno, že pro vývoj dítěte je zcela klíčové podporovat a rozvíjet ten jazyk, který slýchávalo po narození jako první. Pokud je tento základ pevný, lze na něm pěstovat další jazyky, přičemž čím více jazyků člověk zná, tím snáze se učí každý další jazyk, protože se prohlubuje jeho poznání o jazycích a jejich možnostech na obecnější úrovni. Ale pokud kořeny prvního slýchaného jazyka necháme „uschnout“, je druhý jazyk problémem a každý další ještě větším problémem.

Důsledně bilingvní děti mají před monolingvními výhodu. Pro dítě je však hendikepující, pokud romští rodiče mezi sebou v přítomnosti malého dítěte hovoří romsky, ale později na něj v dobré víře začnou mluvit česky a romštinu opustí.

V South Haringay Infant and Nursery School mají pytle s příběhy a pohádkami, které umožňují učit se jazyku v kontextu. Každý pytel obsahuje kromě vydatně ilustrovaných knížek též kazety, postavičky, nábytek i rekvizity k jednomu příběhu. Všechny děti jsou vystaveny stejně bohaté slovní zásobě, takže neupevňujeme zpoždění dětí s jiným mateřským jazykem za těmi jejich vrstevníky, pro které je vyučovací jazyk jazykem mateřským. Prvky příběhu lze rozdat dětem a tím je při vyprávění zapojit do děje.

C.1.1	<i>Výchova a vzdělávání respektuje rozmanitost žáků</i>
<p>Jak vynalezl již Komenský, potřebnou slovní zásobu s pomocí rodičů přenášejí děti do South Harringay Infant and Nursery School i prostřednictvím obrázků. Při aktivitě, pro niž děti v malých skupinkách vyráběli divadélka v krabicích, byla opět podstatná spolupráce rodičů: „Rodiče nám donesli lístky s názvy v jejich jazycích. Získali jsme tak slova z velkého počtu jazyků. Děti ve třídě již svůj jazyk znají, takže se vlastně výuka angličtiny staví na jejich znalostech“, řekla nám Liz Nairn, učitelka školy. Divadélka v krabicích tak mohla oživit ve společném jazyce, v angličtině.</p>	
C.2.4	<i>Zdroje v komunitě jsou známy a využívány.</i>
<p>Na Witchford Village College studují také travelleri, což jsou děti rodičů všech kočujících povolání a nekočující Romové. Oddělení školy zabývající se komunitním vzděláváním vyrobilo ve spolupráci s místní komunitou travellerů dvě brožurky. Jedna z těchto publikací, do nichž přispěli svými kresbami, příběhy i poezií děti i rodiče, získala čestné uznání v mezinárodní literární soutěži. Brožurky se staly studijním materiálem pro děti místních travellerů, jejich kopie dostaly i místní knihovny. Škola získala pro žáky i pedagogy materiály o menšinové kultuře využitím kulturního bohatství v místní komunitě, čímž navíc jasně komunikovala zájem o tuto kulturu a respekt k ní.¹¹</p> <p>Rodiče z řad travellerů jsou vzhledem ke škole velmi obezřetní, nedůvěřiví. Společnost se k jejich dětem většinou staví odmítavě. Potřebujeme si nejdříve získat srdce těchto rodičů. Velice se o to snažíme. Je klíčové rodičům z řad travellerů především naslouchat, protože nám jde o jejich důvěru a o to, aby věděli, že je respektujeme jako klienty školy, říká John Shield, ředitel.</p> <p>Škola připomíná dětem jejich kulturu a reaguje na jejich zájmy – stává se tedy přitažlivější pro rodiče i děti. Podobně jako v South Harringay Infant and Nursery School se i v této sekundární škole daří nacházet rovnováhu mezi podporou identity a podporou promíchávání kultur.</p>	

Mel Ainscow, (konzultant UNESCO, profesor na Universitě v Manchesteru), píše:



Ukazuje se, že vést školu, která se snaží být inkluzivní, není nic pro slabé povahy. Ani pro ostatní členy sboru takové školy to není pohodlné. Učitelé v takových školách se musí vyrovnávat s otázkami, které se týkají jejich hodnot - toho, čemu věří – i jejich praxe...
 ...Vedení takové školy musí proto ukázat nejen vůli účastnit se diskuse, ale i připravenost odpovídat na otázky a na zpochybňování nastoupené cesty z řad členů pedagogického sboru. Učitelé si zároveň potřebují dostatečně věřit, aby se mohli vyrovnávat s obtížemi, s nimiž se na této cestě setkávají.

¹¹ Něco podobného si v našich podmínkách jistě dovedeme představit jako déletrvající výchovně vzdělávací projekt.