

Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním





ISBN 978-80-260-9310-7

Obsah

—————	Úvod: Proč inkluze? 4
—————	Norsko 10
—————	Finsko 22
—————	Švédsko 36
—————	Dánsko 50
—————	Společná inspirace ze skandinávských zemí 62
—————	Situace v České republice aneb co lze převzít ze skandinávských zkušeností 66

Úvod

Inkluze, tedy začleňování lidí, jimž hrozí, že se ocitnou na společenské periferii, je stěžejním celospolečenským tématem současnosti. **Proč?**

Turbulence sociálně – ekonomické povahy, které mají výrazný vliv na život jedinců i společnosti, dostávají zcela nový charakter a mnohdy k nim neexistují dříve fungující řešení. Technologie způsobily čtvrtou průmyslovou revoluci, která proměňuje trh práce, na němž rapidně ubývá dříve zcela samozřejmých jistot. Ani doposud tak stabilní a respektovaná povolání, jako je právník nebo lékař, pravděpodobně neuniknou redefinici pod vlivem všudypřítomných technologií. Natož povolání, která jsou zcela nahraditelná robotizací či automatizací. Velká část společnosti tak musí počítat s tím, že bude třeba hledat jiný způsob obživy, často v diametrálně odlišných vrstvách společnosti.

Technologie mění i dětství a dospívání. Dnešní děti jsou poprvé v historii vystaveny vlivu nového typu médií, která se stala jejich trvalými a zdaleka „nejvěrnějšími kamarády“. Vliv na jejich budoucí život můžeme pouze odhadovat, je ale zcela evidentní, že čas, který dříve velmi často prožívaly ve společnosti svých vrstevníků, se nyní přesunul do oblasti elektronické interakce, často dokonce jen elektronické percepcce. První zástupci této generace pomalu dospívají a sžívání s realitou ustavenou a „kontrolovanou“ generacemi předchozími je zřetelně těžké. Nejde o typickou vzpuru mladých, jak ji známe z průběhu 20. století, ale o zcela nový druh mezigeneračního konfliktu. Nikdo netuší, jak (ne)úspěšná bude tato přicházející generace ve snaze reprodukovat tuto společnost v rámci principů a hodnot, které s ohledem na historii považujeme za doposud největší vítězství lidstva (lidskosti) v dějinách.

Za dobré bydlo platíme určitou daň. Civilizovaná společnost západního stříhu s velkou mírou sociální podpory, relativně dobrou zdravotní péčí a relativně rovnoměrnou redistribucí společenského bohatství prokazatelně stárne. Lidé se dožívají výrazně vyššího věku a zároveň klesá vlivem změny životních podmínek porodnost. Současné ekonomiky a na ně navázané sociální systémy jsou nastaveny na zcela jiné poměry ekonomicky aktivních a pasivních, na zcela jiné poměry příjmů a výdajů. Současná – psaná i nepsaná – společenská smlouva vyžaduje určitý poměr práce vůči možné rentě, kterou člověk za takto odvedený

podíl na společenském prospěchu může získat. Mluví se proto o řešeních více či méně radikálních, ať už jde o posun hranice odchodu do penze, změny v trvání ustálené pracovní doby nebo občanské mzdy.

Zároveň probíhají zcela spektakulární události globálního charakteru, které mají za důsledek nevidanou vlnu migrace z oblastí postižených civilizačními či přírodními katastrofami do regionů vykazujících stabilitu a větší naději na smysluplný život. Opět jsou zde všudypřítomné technologie, které tento obraz lidem postiženým válkou, chudobou či měnícími se klimatickými podmínkami zprostředkovávají a ukazují jim směr. Dochází tak ke stále intenzivnějšímu styku mezi různými kulturami, a tedy k potřebě vytvořit prostředí, které stanoví společná pravidla soužití, ale poskytne i dostatečný respekt ke kulturním odlišnostem. Obě podmínky jsou pro společné soužití nutné.

Nejde zdaleka o reprezentativní výčet všech souvislostí vytvářejících urgentní společenskou potřebu promýšlet a vynalézat způsoby a mechanismy v podstatě trvalého začleňování lidí, zejména těch, kteří se ocitají na společenské periferii, ať už jsou důvody této odstředivosti jakékoliv. Každá konkrétní společnost má řadu svých specifických problémů, které tuto potřebu činí nutnou. A tak, i když téma inkluze rezonuje v rámci českého diskursu nejvíce v debatách o začleňování znevýhodněných či handicapovaných dětí do hlavního vzdělávacího proudu, zdaleka nejde jen o téma týkající se vzdělávání.

Inkluze v mnohém přesahuje oblast vzdělávání či pouze školského systému: vzdělávání a školský systém jsou však podstatnou součástí žádoucího společenského procesu, který v konečném důsledku vede ke snižování rozdílů ve společnosti, k její větší soudržnosti (kohezi), a tedy k eliminaci sociopatických jevů, a konečně k větší celkové spokojenosti vyplývající ze života v takové společnosti, kterou trefně vystihuje anglický pojem well-being, dobré bydlo. Škola je v současné české společnosti dokonce tím nejdůležitějším možným hybatelem v oblasti socializace a vytváření podmínek pro budoucí společenskou shodu. Dobře fungující škola může být právě tou dílnou lidskosti, kterou v ní viděl Komenský, což v jazyce dneška znamená laboratoří dobře fungující společnosti v podmínkách 21. století. Právě v dětském věku můžeme nejlépe pochopit, že

společnost je složitá a právo na život v ní mají i ti, kteří se na první, dětský pohled jeví jako odlišní. Stejně tak tito „odlišní“ mohou právě tehdy nejlépe zažít, jaké to je cítit se opravdovou součástí světa okolo.

Byť existuje celá řada důkazů o tom, že inkluze je společenský proces po všech stránkách prospěšný a z hlediska společenského zájmu demokratické společnosti uznávající lidská práva nevyhnutelný¹, diskurs v České republice napovídá o velmi výrazné rezistenci společnosti na tuto skutečnost přistoupit. Situaci komplikuje zejména mizivá vlastní zkušenost s inkluzívnými opatřeními ve vzdělávání, stejně jako relativně nízká míra obeznámenosti se zahraničními zkušenostmi ve společnostech, které už měly možnost přínos inkluze pro společnost prověřit v realitě.

Mezi země, které svou sociální soudržnost, a tedy logicky i důmyslnost začleňování dětí do vzdělávacího systému, dokázaly progradovat nejvýrazněji, patří skandinávské státy. Dává proto smysl podívat se, jak k této výzvě přistupují, jaké překážky musely překonávat, jaké principy se jim osvědčily a před jakými problémy stojí, když už nějakou cestu ušly. To vše zasazeno do popisu společenských podmínek, které mají na podobný proces zcela zásadní vliv.

Pokusili jsme se tyto poznatky shrnout. Předkládáme nikoliv vědeckou publikaci, která by detailně analyzovala dílčí témata, ale souhrn podstatných faktů ovlivňujících inkluzi ve Skandinávii na úrovni společnosti, vzdělávacího systému i konkrétních inkluzívních opatření. Tento souhrn má sloužit jednak jako inspirace, ale také jako korekce řady zkreslujících domněnek, jež převládají nejen v obecném diskursu, ale dokonce i v expertních debatách. Obsahuje možná širší souhrn okolností, než je při diskusích mezi profesionály ve vzdělávání obvyklé. Podle nejlepšího svědomí autora je ale nutné podívat se na téma z většího nadhledu, jelikož se skutečně nepohybujeme v uzavřeném systému, ale ve velmi širokých hranicích celospolečenského vývoje.

Postupně představujeme situaci v Norsku, Finsku, Dánsku a Švédsku, a to prostřednictvím jednoduché struktury postupující vždy od nástinu společenských podmínek, přes model školského systému po konkrétní přístup k inkluzi. Každou

Na dotaz „research inclusive education“ obrazuje vyhledávač Google 1 660 000 výsledků: https://scholar.google.cz/scholar?q=research+inclusive+education&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholarlart&sa=X&ved=0CB0QgQM-wAGoVChMI95f6jpr1yAlVwR-gPCh0UDgbl

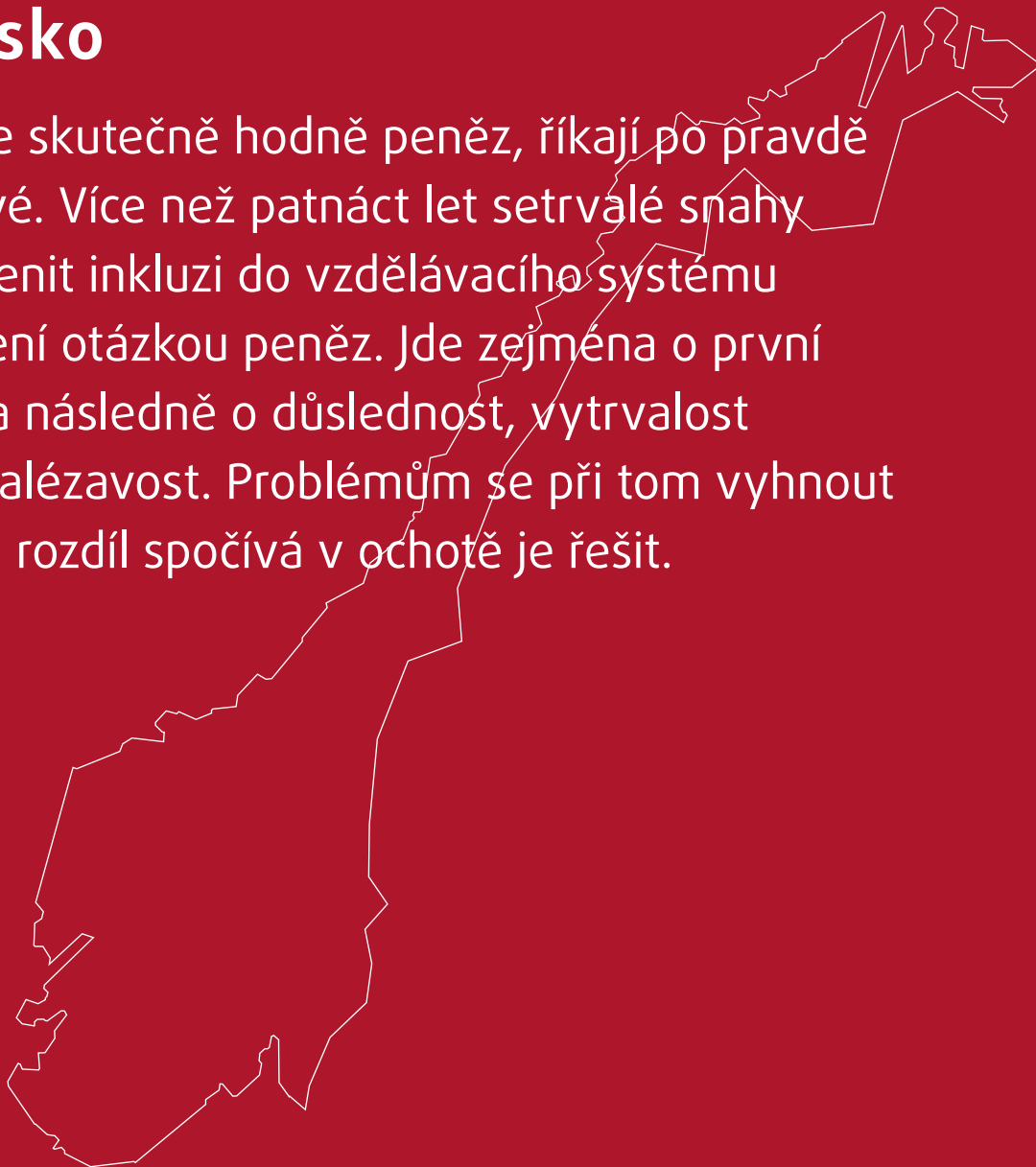
kapitolu uzavírá souhrn podstatných inspirací a možných či stávajících problémů. Následuje souhrn inspirací, které lze zobecnit jako neopominutelné, ať už jsou jednotlivé skandinávské systémy jakkoliv odlišné. Na závěr si dovoluujeme předložit popis situace v ČR, neboť v přímém porovnání velmi dobře vyniknou zásadní překážky, s nimiž se teprve budeme muset vyrovnat.

Pevně doufáme, že tato ambice je přiměřená a že vám bude tento přehled užitečný.

Bob Kartous, EDUin

Norsko

Máme skutečně hodně peněz, říkají po pravdě Norové. Více než patnáct let setrvalé snahy zakořenit inkluzi do vzdělávacího systému ale není otázkou peněz. Jde zejména o první krok a následně o důslednost, vytrvalost a vynalézavost. Problémům se při tom vyhnout nelze, rozdíl spočívá v ochotě je řešit.



Norsko je pozoruhodná země. Z velké části hornatá, zalesněná a do značné míry nehostinná západní část skandinávského poloostrova v minulých stoletích nedávala příliš velkou naději na velký civilizační rozmach. Dlouhá staletí pod nadvládou dánského a posléze švédského království, na periferii evropského rozmachu i strategických míst, kde se „tvoří“ dějiny. Dodnes je pro Norsko typická nenápadnost. Kdo navštívil Paříž, Londýn nebo Řím, zná Prahu, Barcelonu a další města, na kterých se podepsaly všechny architektonické a umělecké epochy minulosti, bude se v Oslu rozhlížet a říkat si, že tam něco chybí. Skutečně, královský palác připomíná středně velký a nijak pompézní zámek, sídlo premiéra v řadové ulici ničím nevybočuje, a když náhodou nezaslechnete turistického průvodce, pravděpodobně ho minete. Gotika, baroko a renesance, za kterými turisté jezdí do evropských velkoměst, nejsou přítomny. Oslo vyrostlo vcelku nedávno a paradoxně je jeho nejimpozantnější část, nová zástavba okolo osloského fjordu, zcela současná.

Norsko je doslova zemí současnosti. Historická sláva z dob vikingských výpadů a dominií na území Velké Británie či Irska je vzdálená tak, že k ní nelze vztažovat žádný nacionální sentiment a stavět na ní symbolický majestát. Norsko potkalo své štěstí v pozdních 60. letech, kdy byly v jeho výsostných vodách objeveny – eufemisticky řečeno – nezanedbatelné zásoby ropy a zemního plynu. V současnosti tvoří příjmy z těžby těchto surovin celou čtvrtinu HDP a kontroluje je státem řízená společnost. Zejména tato skutečnost dnes dělá z Norska jednu z nejbohatších zemí světa, což v kombinaci se sociálním systémem, jenž je společným rysem pro všechny země severu Evropy, zakládá jednu z nejlepších životních podmínek pro život na planetě Zemi v roce 2015. Situace je dnes taková, že i Švédové, kteří po dlouhá staletí „předsedali“ společné unii těchto dvou států, dnes jezdí do Norska za prací. Švédsko přitom stále patří mezi země s nejvyšší životní úrovní na světě.

Kromě ekonomického pozadí je dobré pozastavit se i nad tím, jak je vlastně Norsko konstituováno sociálně. Právě společenský faktor se ukazuje být tím nejdůležitějším v procesu rozvoje inkluzivního vzdělávání. Vzhledem ke geografickým podmínkám a rozlehlosti území (s 385 tisíci km² je Norsko osmou největší zemí Evropy) je při populaci mírně přesahující pět miliónů obyvatel hustota osídlení velmi nízká. Když k tomu připočteme koncentraci lidí ve větších sídlech (jen Oslo má okolo 900 tisíc obyvatel), pak venkovské komunity jsou historicky relativně malé a roztroušené. S tím se pojí i značná vzdálenost mezi sídly a komplikované dopravní spojení (mezi Oslem a druhým největším městem Bergenem na západě země se běžně cestuje letecky). Tyto podmínky vytvářejí přirozenou izolovanost vzdálenějších míst a logicky také vyšší míru uzavřenosti.

Norsko je také historicky výrazně homogenní společností, ve které donedávna tvořily minority pouze nepatrnou část. Dodnes tvoří rodilí (etničtí) Norové odhadem 85 % obyvatelstva. Původní minority, zejména etničtí Sámi, Romové a tzv. lesní Finové jsou nepočtení a jejich populační podíl spíše klesá. Velmi rychlým tempem ale narůstá počet imigrantů z evropských zemí s nižší životní úrovní a dále z chudých zemí Afriky a Asie. Podle dostupných údajů tvoří největší skupiny Poláci a Litevci, z Afriky pak nejčastěji přicházejí Eritrejci a Somálci, z Asie lidé z Pákistánu, Iráku, Filipín, Srí Lanky a Vietnamu². Za posledních 23 let narostl poměr imigrantů v Norsku ze zhruba 4 % na více než 15 % a tento trend má setrvalý charakter. Je velmi pravděpodobné, že spolu se silnou imigrační vlnou způsobenou právě probíhajícími konflikty na území Sýrie, Iráku, Afghánistánu a vysoce nepříznivými životními podmínkami v mnoha jiných zemích chudého „jihů“ se bude tempo imigrace v Norsku nadále zvyšovat. Stejně jako v jiných evropských zemích je i v Norsku imigrace velmi citlivým politickým tématem, o to více, že v roce 2011 spáchal Anders Breivik masovou vraždu 69 lidí v mládežnickém kempu místních sociálních demokratů. Zločin, který paralyzoval Norsko i celou Evropu, byl motivován právě imigrací.

Vedle handicapů zdravotního, kognitivního a behaviorálního charakteru je právě imigrace největší výzvou norského vzdělávacího systému současnosti.

2

Oficiální norská statistika je dostupná zde: <http://www.ssb.no/en/innvbf>

Vzdělávací systém

Pro lepší pochopení fungování vzdělávacího systému v Norsku, a tedy i způsobu, jakým jsou aplikována inkluzivní opatření, je dobré načrtnout si zhruba jeho strukturu. Vzhledem k tomu, že inkluze není jen otázkou školství, ale také otázkou sociální, agendu začleňování má ve své gesci kromě Ministerstva školství a výzkumu také Ministerstvo dětí, rovnosti a sociálního začleňování, které má na starosti péči o děti a rodinné záležitosti.

Samotné Ministerstvo školství je víceméně politickým orgánem, který – s ohledem na aktuální rozložení politických sil – má v kompetenci změny v legislativním rámci vzdělávání. Ministerstvo zřizuje tzv. Ředitelství pro vzdělávání a profesní rozvoj (dále jen ředitelství), jež je v podstatě exekutivním orgánem v oblasti školství: je převodní pákou probíhajících změn, zajišťuje výkladové materiály k legislativním změnám, vytváří metodickou podporu pro školy, vyvíjí a garantuje obsah vzdělávání, pomáhá učitelům rozvíjet jejich kvalifikaci. To vše na úrovni předškolního vzdělávání, základního a středního stupně.

INKLUZE: *Ředitelství je mimo jiné odpovědné i za zavádění inkluze do škol, tedy za zajištění potřebných prováděcích dokumentů a podpory školám i zřizovatelům.*

Norský systém je z hlediska struktury podobný tomu českému v tom, že obce jsou zřizovateli předškolních zařízení a základních škol, zatímco kraje zřizují školy střední. Velká většina škol, od mateřských po střední, je v norském systému veřejných. Návaznost jednotlivých stupňů vzdělávání je následující:

MATEŘSKÁ ŠKOLA je otevřena pro děti od 1 do 5 let. Norské rodiny mají ze zákona právo na umístění dítěte do předškolního vzdělávání a podle vyjádření ředitelství je účast na předškolním vzdělávání 96 % ve věkové skupině 3–5 let. Za posledních 15 let se účast dětí na předškolním vzdělávání výrazně zvýšila, a to i ve věkové skupině 1–2 roky (v roce 2015 na úrovni 90 %). Za pozornost stojí fakt, že vysoký poměr dětí navštěvuje soukromé mateřské školy. V roce 2013 zde dosáhl počet dětí téměř stejné úrovně jako ve veřejných MŠ. Počet dětí

v mateřských školách se za posledních 15 let zvýšil zhruba o třetinu, což je dáno zejména vyšší účastí populace, nikoliv nárůstem počtu obyvatel. Zřizovatelem veřejných MŠ jsou obce.

INKLUZE: *Předškolní vzdělávání sehrává v norském vzdělávacím systému zcela klíčovou roli a vysoká účast do značné míry usnadňuje přechod dětí do povinné vzdělávací fáze. Vysokou pozornost věnuje ředitelství jazykové přípravě dětí, protože panuje všeobecná shoda (a to i v ČR), že jazyková připravenost je zdaleka nejdůležitějším předpokladem úspěchu vzdělávání. Tento aspekt je o to důležitější, že se za posledních 20 let výrazně zvýšil podíl dětí, jejichž mateřským jazykem je jiná řeč než norština, přičemž je mezi nově příchozími dětmi velmi vysoká různost jazykových skupin (polština, litevština, paštu, arabština atd.). Norský systém se snaží podporovat obojí – jak rozvoj mateřského jazyka, tak norštiny.*

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A NIŽŠÍ STŘEDNÍ ŠKOLA tvoří v norském systému ze zákona povinnou část vzdělávání. Povinnost navštěvovat základní a následně nižší střední školu platí pro děti ve věku od 6 do 15 let. V podstatě se jedná o ekvivalent našich dvou stupňů základní školy, kdy první stupeň končí ve věku 12 let, od 13 do 15 let děti navštěvují nižší střední stupeň. Na rozdíl od mateřských škol je velká většina dětí ve věku povinné školní docházky vzdělávána na veřejných školách. V roce 2013/14 tvořily z celkového počtu 2 907 škol ty soukromé necelých 7 % (195). Od roku 2002 do roku 2013 narostl počet soukromých škol na tomto stupni vzdělávání o téměř 100 %. Zajímavým trendem v norském školství je, že ve stejném období výrazně klesl počet „malých škol“, které mají méně než 100 žáků. V systému existují školy specializující se pouze na jeden či druhý stupeň vzdělávání, nicméně velká část škol (748 v roce 2013) je kombinovaných. Zřizovateli veřejných ZŠ a nižších SŠ jsou převážně obce, existuje několik škol zřizovaných krajem.

INKLUZE: *Povinné vzdělávání je v současném Norsku výrazně proinkluzivní. Od reformy, která proběhla na konci 90. let, zde v současnosti oficiálně neexistují speciální či praktické školy (dříve zvláštní), jak je známe z české praxe. Ředitelství však přiznává, že obce občas zřizují své vlastní speciální školy, které však nemají status škol veřejných. Podle odhadů je v nich vzděláváno na 4 000 žáků,*

a to převážně s nějakým typem fyzického, smyslového či těžkého kognitivního postižení, nikoliv kvůli sociálnímu znevýhodnění či etnické příslušnosti. Rozhodnutí rodičů je vesměs motivováno obavou o bezpečí dítěte a o to, zda mu bude poskytnuta náležitá péče.

V norském vzdělávacím systému neexistují různá kurikula (vzdělávací programy) pro děti s určitými specifickými potřebami. Není aplikována ani diagnostika školní připravenosti na počátku povinného vzdělávání. Specifické potřeby, pokud se u dětí projeví, jsou vyhodnocovány průběžně a podle jejich povahy jsou navrhována potřebná opatření. Stejně jako v předškolním vzdělávání je velká pozornost věnována jazykovému vzdělávání a podpoře jak mateřského jazyka dětí, tak výuce norštiny. Množství žáků, jimž je v určité formě poskytováno speciální vzdělávání, se liší podle ročníku a v průběhu ZŠ a nižší SŠ výrazně narůstá. Zatímco v 1. třídě jde o zhruba 5 % dětí, do 7. třídy počet průběžně narůstá na 14 % a posléze stagnuje. Od počátku je zjevná výrazně vyšší míra potřebnosti speciálních podpůrných opatření u chlapců než u dívek. Signifikantní nárůst je zjevný i ve věku, což může být způsobeno postupným přechodem na systém bez speciálních škol.

VYŠŠÍ STŘEDNÍ ŠKOLA navazuje na nižší SŠ a již nespadá do povinného vzdělávání ze zákona, nicméně na ni existuje zákonné právo, stejně jako v případě MŠ. Vzdělávání na tomto stupni trvá tři roky a obvykle jej absolvuji žáci ve věku 16–18 let (v případě odborných škol u některých programů do 19 let). Existují dvě základní cesty: všeobecné vzdělávání a odborné vzdělávání. Proporce přihlášek do všeobecných a odborných studijních programů byla v roce 2013 přesně 50 % (v ČR je poměr všeobecného vzdělávání na středoškolské úrovni zhruba 30 % oproti 70 % žáků středních odborných škol a učilišť). Účast na tomto stupni vzdělávání je více než 91 %. Existuje možné propojení mezi odborným a všeobecným vzděláváním dodatečným jednoročním studiem, kterého využívá nemalé procento žáků (po 2., resp. 4. ročníku odborného vzdělávání). Téměř čtvrtina žáků odborných škol však studium řádně nedokončí, u žáků všeobecných programů je to zhruba 8 %.

INKLUZE: *Norskému vzdělávacímu systému se relativně dobře daří začleňovat děti s odlišným mateřským jazykem i na úrovni vyšší střední školy. Podle dat*

z roku 2013 více než 88 % dětí evidovaných jako imigranti přešlo přímo z předchozího vzdělávacího stupně na vyšší SŠ. Stejně jako na nižších vzdělávacích stupních, poskytuje i vyšší střední škola žákům zvláštní jazykové vzdělávání do té doby, než jsou schopni zvládat vzdělávání v norštině.

Norský přístup k inkluzi

Každá evropská země má ve své historii kapitolu, na kterou se z úhlu pohledu společností konstituovaných na základě Úmluvy o lidských právech lze dívat jako na velmi kontroverzní. V Norsku byla nedávno znovu otevřena „lidská zoo“. Projekt je reminiscencí skutečného spektaklu zvaného Konžská vesnice, který byl v roce 1914 zpřístupněn veřejnosti v osloském Frognerparken a kde byli umístěni Afričané za velmi podobných podmínek jako zvířata v zoologických zahradách³. Tentokrát však šlo už jen o provokativní připomenutí historie u příležitosti dvoustého výročí norské ústavy⁴. Ze 40. let 20. století jsou zdokumentovány případy, kdy byly romské ženy v Norsku nuceny ke sterilizaci a romské děti byly rodinám v některých případech odebírány. Norsko se za tuto praxi v roce 2000 veřejně omluvilo⁵. Je to už ovšem několik dekád zpět a můžeme konstatovat, že tehdejší svět uznával skutečně poněkud jiná měřítka. Koncept lidských práv teprve čekal na hrůzy druhé světové války, aby mohl vzniknout. Je smutné, že zatímco Norsko se už před 15 lety za násilné jednání vůči minoritám omluvilo, v ČR je tato praxe stále relativně živá. Jak segregace ve vzdělávání, dokumentovaná rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva známého jako D. H. z roku 2007, tak případy vynucované sterilizace se táhnou téměř do současnosti.

Norsko je i z hlediska inkluze ve vzdělávání napřed. V roce 2011, nedlouho po Breivikově masové vraždě, která otřásla celou zemí, došlo v jedné osloské škole k pokusu rozdělit děti podle etnického klíče. Důvodem údajně bylo, že rodiče etnických Norů začali pro své děti hledat jiné školy. Segregace způsobila skandál mezinárodních rozměrů a tehdejší ministr školství tuto praxi okamžitě zakázal⁶.

Ještě v 90. letech 20. století existovaly i v Norsku tzv. speciální školy, které byly určeny zejména ke vzdělávání dětí se smyslovými handicapami nebo kognitivním

3

Informace v norštině dostupné zde: <http://www.nrk.no/kultur/skal-lage-ny-kongo-landsby-i-oslo-1.11460004>

4

Informace o uměleckém projektu zde: http://www.salon.com/2014/05/26/norway_re-opens_racist_human_zoo_to_remind_people_about_racism_partner/

5

O veřejné omluvě Norska za jednání vůči minoritám informoval např. deník Guardian: <http://www.theguardian.com/world/2000/dec/09/2>

6

Informace o události přinesla řada zahraničních médií, mimo jiné deník Huffington Post: http://www.huffingtonpost.com/2011/11/27/norway-apartheid-high-school_n_1115083.html

postižením. Po reformě v 90. letech byly tyto školy transformovány v poradenská centra pro učitele v běžných školách. Tato centra poskytují podporu školám v oblastech vzdělávání žáků se speciálními potřebami, což se jeví být – i podle zkušeností ředitelství – velmi efektivní metodou, jak si poradit s přechodem systému na jinou strukturu: učitelé z původně speciálních škol nemají pocit, že byli obětováni reformě, naopak jsou v pozici expertních poradců. Běžné školy a běžní učitelé tak získávají velmi cennou podporu a pomoc při adaptaci na vzdělávání většího počtu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, aby mohli žákům vyjít vstříc pokud možno tím nejlepším způsobem. Všechny součásti systému tak získávají a nedochází k pocitům křivdy, které rezonují např. mezi českými učiteli praktických škol z obavy o budoucnost svého zaměstnání.

V současném norském vzdělávacím systému neexistuje na jednotlivých stupních více než jedno společné kurikulum (v ČR mu říkáme rámcový vzdělávací program), tedy obsah toho, co se mají (mohou) žáci naučit. Je nicméně pochopitelné, že při různé vážných handicapech, a to zejména kognitivního charakteru, některé děti jednoduše nemohou dosáhnout na nejvyšší možné cíle. Je-li u žáků takové omezení identifikováno, pak jsou stanoveny vzdělávací cíle individuální, a to alespoň na základní úrovni, která je definována.

Norský systém funguje následovně: má-li dítě vzdělávací či výchovné problémy, které škola neumí vyřešit běžnými prostředky, je rodičům navrženo, aby dítě prošlo konzultací prostřednictvím tzv. vzdělávací psychologické služby (v podstatě pedagogicko-psychologické poradny), která posoudí důvod problému a navrhne způsob řešení. Pokud rodiče toto odmítnou, škola dál postupuje pomocí vlastních prostředků.

Přistoupí-li rodiče na tento postup, škola následně navržená opatření přijme a přizpůsobí podle nich vzdělávací program žáka. Tato opatření jsou po třech letech hodnocena. Současnou snahou ředitelství je dosáhnout zkrácení této doby na jeden rok.

V roce 2013 byla situace s ohledem na tzv. speciální vzdělávání (poskytování podpůrných opatření žákům v běžných školách) následující: 7 000 dětí v mateř-

ských školách (2,4 %) a 51 000 žáků v rámci povinné školní docházky (v průměru ročníků 8,3 %) využívalo nějakou formu speciální podpory ve vzdělávání. Zajímavé je, že procento těchto dětí se zvyšuje v nepřímé úměře k velikosti sídla (tj. v menších sídlech je míra speciální podpory vyšší).

Za klíčové pro úspěch inkluze je považováno období předškolní výchovy a vzdělávání. Norský vzdělávací systém staví na tom, že „mateřské školy musejí být schopny přizpůsobit se přijetí každého dítěte, bez ohledu na původ kulturní, etnický či sociální“. Právo na speciální vzdělávací podporu je zakotveno zákonem. Zahrnuje podporu výchovného, psychologického i fyzického charakteru. Podle statistik představuje taková speciální podpora u poloviny dětí 5 hodin týdně, u třetiny dětí 10 hodin týdně. Jak už bylo řečeno, výrazně vyšší procento těchto dětí spadá do skupiny 3–5 let a vzhledem k vysokému procentu účasti na předškolním vzdělávání lze předpokládat, že většina z dětí se specifickými potřebami k nim má přístup. Mateřská škola je pro norský systém zcela zásadní etapou s ohledem na připravenost pro povinné vzdělávání zejména dětí, jejichž mateřským jazykem není norština, což je v průměru necelá pětina dětí. I proto norský systém vynakládá zvýšenou podporu právě tímto směrem a vytváří učební materiály i metodiky pro učitele nejen pro norštinu jako druhý jazyk, ale také pro řadu mateřských jazyků různorodých skupin cizinců.

V rámci povinného vzdělávání je kladen primární důraz na včasnou intervenci. Odhalení překážek a problémů na začátku vzdělávání snižuje možnost protahování problémů v následujících letech. Právě uplatňování tohoto principu je v Norsku připisován klesající celkový počet žáků, kteří speciální vzdělávací podporu vyžadují. Tento trend je sledován od roku 2012. V roce 2013 také započal program zaměřený na zvýšení počtu učitelů v poměru k žákům se specifickými potřebami. Podle průběžných výsledků údajně tento program pomohl snížit počet těchto žáků. Většinu speciálních opatření zajišťují přímo učitelé, kteří žáky běžně vzdělávají. Asistenti učitelů vypomáhají se speciálními opatřeními v necelé polovině případů (dělí se o ně s učitelem) a pouze u malého procenta dětí poskytují speciální vzdělávací podporu pouze asistenti. Speciální podpora by primárně měla být poskytována v běžných školních třídách, nicméně podle údajů k tomu dochází ve 28 %. V 59 % jde o vzdělávání v menších skupinách

a ve 13 % případů o individuální vzdělávání.

Školy mají možnost obstarat si pro potřeby žáků se speciálními potřebami asistenty, ale je na jejich rozhodnutí, zda tak učiní. Jejich finanční zajištění je z hlediska ředitelství považováno za dostatečné. Snahou je podporovat zapojení dvou učitelů do výuky, místo kombinace učitel a asistent. Jeden z učitelů by měl mít speciálně pedagogickou kvalifikaci.

Je zajímavé porovnat, jak velkou roli hrají v norském přístupu k inkluzi mezinárodní úmluvy o právech dětí na vzdělání a výzkum. Ředitelství se ve svém přístupu odkazuje na souhrnné výzkumné práce norských autorů (Markussen, Dyssegaard atd.), kteří poukazují na pozitivní dopady inkluze jak pro žáky se specifickými potřebami, tak pro sociální klima obecně. Za zcela samozřejmé je považováno, že vzdělávací systém respektuje Úmluvu o právech dítěte OSN a vychází z požadavků Prohlášení ze Salamanky přijatého pod záštitou UNESCO, v němž je mezinárodně uznána potřeba inkluzivního vzdělávání.

Řešení problémů spojených s inkluzí je však nekončící proces a Berit Holmlimo z ředitelství bez snahy zastírat přiznává, že reakce z „terénu“, tedy zejména od učitelů, odrážely vždy určitou míru odmítání s poukazem na to, že oni sami vědí, jak nejlépe učit své žáky. Více než 15 let dodržování jednotné koncepce však podle ní velmi výrazně změnilo situaci: učitelé si na novou roli a na nový přístup ke vzdělávání během těchto let zvykli a v současné době už mezi nimi ani mezi většinou rodičů nepřevládají názory, že inkluze je špatný směr. Velmi tomu napomáhá i jednotná vzdělávací politika, která se neliší podle politických stran a jejich pravolevé příslušnosti. To umožňuje dodržovat inkluzivní koncepci po nezbytně dlouhou dobu, což lze v případě zásadních změn ve vzdělávacím systému počítat spíše na desetiletí než na roky⁷.

7

Podrobné informace o norském vzdělávacím systému, včetně samostatné kapitoly o inkluzi, najdete na stránkách Ředitelství pro vzdělávání a profesní přípravu: http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/education-mirror/the-educationmirror_english.pdf

DŮRAZ NA JAZYKOVOU PŘÍPRAVU. Norský systém podpory inkluze ve vzdělávání stojí na propracované podpoře jazykového vzdělávání, která umožňuje zejména dětem s odlišným mateřským jazykem jak udržení své kulturní identity, tak adaptaci na vzdělávání v Norsku. Podpora vzdělávání ve dvou jazycích je klíčová.

POLITICKÁ JEDNOTA A DODRŽOVÁNÍ STANOVENÉ KONCEPCE. Bez ohledu na politickou orientaci platí už od konce 90. let trvalá politická objednávka, která inkluzi podporuje. Je to klíčový aspekt, protože s měnícími se vládami se nemění koncepce a je možné ji dále rozvíjet s vědomím, že se nejedná o jednorázové opatření, ale dlouhodobý proces.

NIKOLIV TESTOVÁNÍ, ALE SLEDOVÁNÍ V PRŮBĚHU.

V Norsku neprobíhá testování či diagnostika specifických potřeb. Buď jsou zcela zjevné (např. smyslová postižení), nebo jsou odhalena v průběhu vzdělávání a podle jejich povahy jsou aplikována potřebná opatření, a to vždy ve škole (ať už samostatně, nebo s pomocí expertů).

TRVALÁ PODPORA UČITELŮ ZNAMENÁ EFEKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI.

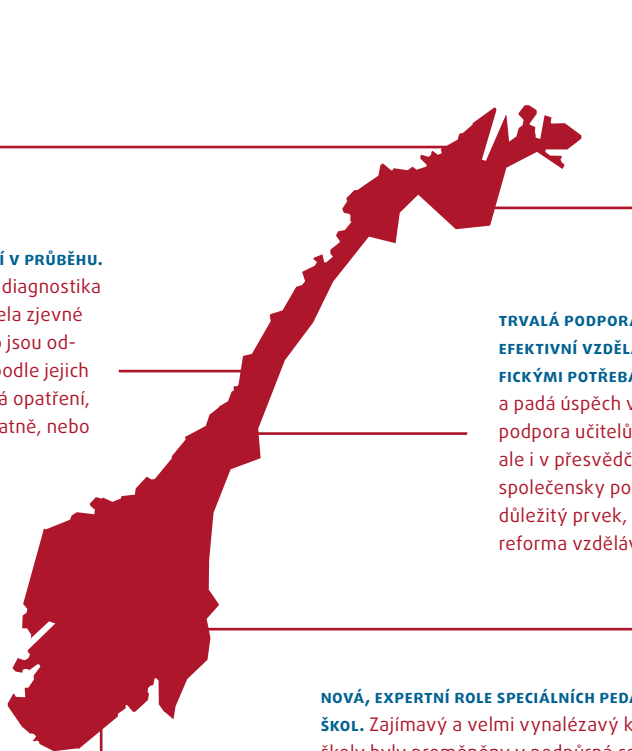
S učitelem stojí a padá úspěch vzdělávání. Trvalá podpora učitelů nejen v jejich práci, ale i v přesvědčení, že inkluze je společensky potřebná a představuje důležitý prvek, bez nějž se žádná reforma vzdělávání neobejde.

JEDNOTNÉ KURIKULUM.

Neexistuje speciální kurikulum pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Speciální přístup, který vyžadují, je stanoven vždy s ohledem na jejich individuální potíže, které musejí překonávat, nikoliv paušálně. Taktéž cíle vzdělávání jsou přizpůsobovány individuálním možnostem.

NOVÁ, EXPERTNÍ ROLE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ Z PRAKTICKÝCH ŠKOL.

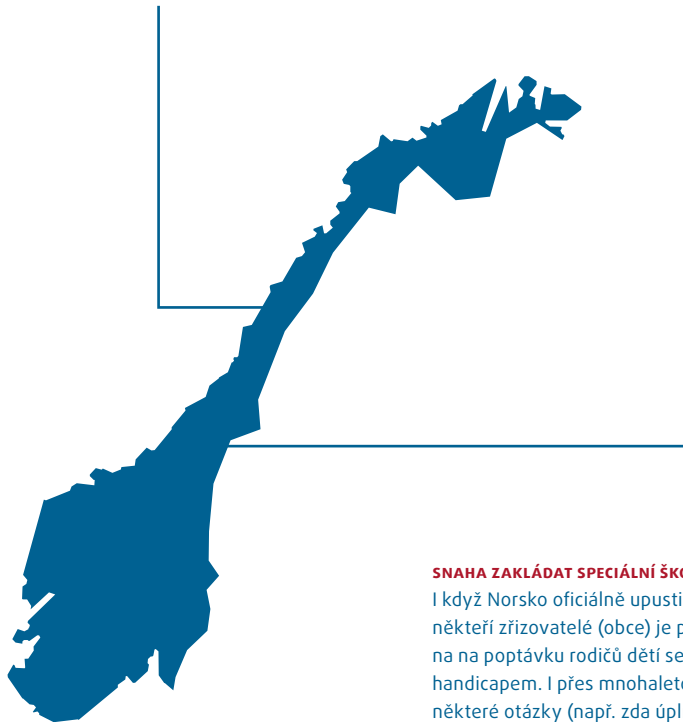
Zajímavý a velmi vynalézavý krok: norské speciální školy byly proměněny v podpůrná centra (je jich celkem 14). Koncentrují psychology a speciální pedagogy, kteří pomáhají školám a učitelům ve vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Nedochozí tak ke „křivdě“, kterou by pociťovali učitelé zrušených škol, naopak získávají expertní postavení a z jejich podpory mohou v konečném důsledku těžit žáci v běžných školách.



Problémy se zaváděním inkluze v Norsku

URČITÁ MÍRA REZISTENCE ZE STRANY UČITELŮ A SPOLEČNOSTI.

Jak zkušenosti ředitelství, tak např. ojedinělý případ segregace na základě etnického původu, k němuž došlo v roce 2011 v Oslu, ukazují zcela přirozený fakt: společnost se musí vyrovnat jak s přechodem na nový pohled na vzdělávání, tak s lokálními problémy, které to přináší. Jde o trvalý proces.

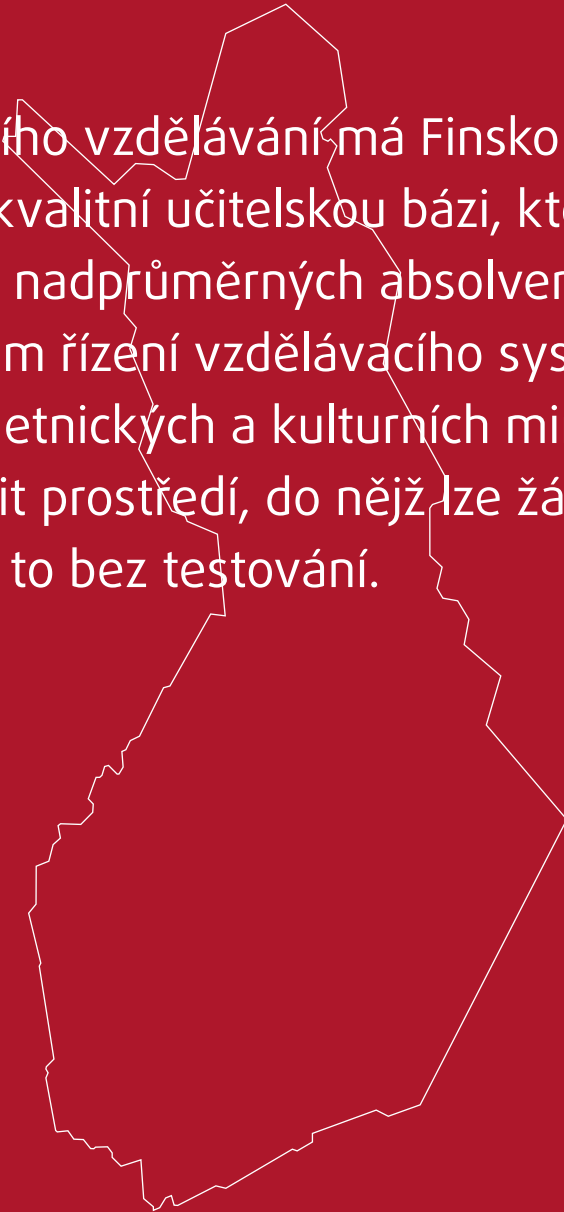


SNAHA ZAKLÁDAT SPECIÁLNÍ ŠKOLY MIMO OFICIÁLNÍ SYSTÉM.

I když Norsko oficiálně upustilo od speciálního školství, někteří zřizovatelé (obce) je přesto zakládají, a to zejména na poptávku rodičů dětí se smyslovým či kognitivním handicapem. I přes mnohaletou zkušenost je evidentní, že některé otázky (např. zda úplně zrušit či nezrušit speciální školy) musejí být zodpovězeny až na základě výrazně dlouhodobých poznatků.

Finsko

Pro rozvoj inkluzivního vzdělávání má Finsko ideální podmínky: vysoce kvalitní učitelskou bázi, která se rekrutuje z výrazně nadprůměrných absolventů, propracovaný systém řízení vzdělávacího systému a také menší počet etnických a kulturních minorit. To umožnilo vytvořit prostředí, do něž lze žáky velmi úspěšně začlenit. A to bez testování.



Finsko má mezi ostatními zeměmi nordického prostoru zvláštní postavení. Zatímco Norové, Dáni a Švédové mají velmi úzké, po staletí upevňované vzájemné kulturní a politické vztahy, jejich kultury jsou propojené jazykovou příbuzností (podobnou jako mezi Čechy a Slováky) a staletými společnými státními svazky, Finsko je výrazně jiné. Finština nepatří do skupiny germánských jazyků, nýbrž do skupiny jazyků ugrofinských a je (nejen pro nejbližší sousedy) nesrozumitelná. Na první pohled lze rozeznat jak etnickou odlišnost Finska od zbytku Skandinávie, tak odlišnost kulturní. Jeho geografická poloha je do značné míry unikátní a představuje pro zhruba pětimilionovou zemi nesnadné břímě: jak se vyrovnat s velmi odlišným vlivem západu a východu. Na jedné straně je Švédsko, jehož součástí území dnešního Finska dlouhá staletí bylo. Na straně druhé je Rusko, jehož imperiální tendence Finové v historii několikrát velmi citelně poznali. Jedinečná kultura, která působením těchto vlivů vznikla, je ve Finsku patrná dodnes. Třeba historická architektura vychází z větší části ze skandinávského stylu, má však patrné „byzantské“ prvky na stavbách sakrálního významu.

Rozloha Finska je na evropské podmínky značná, s více než 338 tisíci km² jde o 10. největší zemi Evropy. Stejně jako Norsko je ale zalidnění vůči rozloze relativně nízké. V současném Finsku žije zhruba 5,4 miliónů lidí, z toho na 1,4 miliónu v aglomeraci okolo Helsinek. Geografická poloha a přírodní podmínky jsou ve Finsku podobné ostatním skandinávským zemím, avšak politicko-historická zkušenost je velmi odlišná. Finsko získalo poprvé samostatnost na Švédsku až po první světové válce a nemá za sebou – z hlediska historie – žádné významné období (na rozdíl od nordických království). Tlak ze strany Ruska a později Sovětského svazu zároveň způsobil značnou národní „obezřetnost“ Finů před v podstatě trvalou snahou sousedů přivlastnit si jejich území. Ojedinělým kulturním specifikem však je dovednost Finů vyjít v mezinárodních vztazích velmi dobře i s těmi, kdo pro ně představovali nebo představují hrozbu. Dodnes se všechny finské děti, nejen švédská menšina, učí švédštinu jako povinný jazyk. Rusko, jako největší importér z Finska, zákonitě není považováno za nepřitele, ale za významného partnera, jímž byl už v dobách Sovětského svazu.

Vysoce specifický je i sociální systém Finska, pravděpodobně nejvíce „proinkluzivní“ z celé Skandinávie. Forma sociálně přívětivého kapitalismu se ve Finsku vyvíjí už od konce druhé světové války, míra zdanění je relativně vysoká a širší sociálních služeb financovaných z veřejných rozpočtů rozsáhlá. Progresivní přístup ve smyslu rozlišování socioekonomické příslušnosti se promítá do všech oblastí života, např. i v tom, že pokuty za dopravní přestupky jsou udělovány podle výše příjmů. Míra snahy snížit sociální nerovnost, která je základním principem inkluze, je tedy značně odlišná než v ČR, a to i s ohledem na fakt, že na rozdíl od české společnosti nedošlo ve Finsku k ideologické (a doposud ani funkční) diskreditaci systému postaveného na sociálně motivované redistribuci veřejných prostředků. Jinými slovy je míra důvěry Finů ve stát a jejich pojetí této společenské organizace v porovnání se středoevropským prostorem vysoká, což je průvodní jev společný pro celou Skandinávii.

Zároveň je nutné dodat, že finská společnost je doposud relativně vysoce homogenní. Nepočítáme-li švédskou menšinu, koncentrovanou více méně na autonomním souostroví Åland a v příhraničních oblastech, další tradiční minority žijící ve Finsku jsou velmi nepočetné. Finští Romové, jichž je odhadem v současné populaci okolo 10 tisíc (přesné statistiky nejsou k dispozici, protože Finsko nezjišťuje etnicitu svých obyvatel), v podobných číslech se pohybuje i stav tří dodnes přítomných jazykových větví příslušníků kultury Sámi. Na východě Finska žije doposud nepříliš početná ruská menšina, nicméně ta má na rozdíl od předchozích dvou tendenci narůstat. Dosavadní počty imigrantů ze vzdálenějších zemí jsou ve srovnání s ostatními zeměmi Skandinávie relativně malé (odhadem 300 tisíc), což je ale stále procentuálně více než v téměř dvakrát lidnatější ČR. Z kulturně výrazně odlišných skupin jde především o enklávu imigrantů ze Somálska, koncentrovanou převážně v Helsinkách, a dále o rozšiřující se skupinu lidí z nepokoji zmiňaného Iráku. Je však velmi pravděpodobné, že míra imigrace bude i ve Finsku vlivem současných geopolitických událostí narůstat⁸.

8

Během návštěvy v Helsinkách (2. 10. 2015) zaznamenávala Národní rada pro vzdělávání výrazně zvýšený počet dotazů ze škol ohledně přístupu k žadatelům o azyl. Podle posledních zpráv Finsko zvýšilo limit pro přijímání uprchlíků na 50 tisíc ročně: <http://www.todayonline.com/world/finland-raises-asylum-seeker-forecast-50000>. Očekává se, že počet imigrantů vzroste v příštím roce 14krát.

Vzdělávací systém

Podobně jako v Norsku není ani ve Finsku inkluze považována za princip náležející výhradně do oblasti vzdělávání. Inkluze je v sociálně vstřícném systému přístupem celospolečenským, což znamená, že různá opatření na podporu začleňování spadají do gesce různých ministerstev či úřadů. Zároveň je ale patrná větší míra funkčního propojení, pokud jde o inkluzi, jako např. při práci s rodinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. To umožňuje mnohem efektivnější působení a dosahování lepších výsledků.

Skandinávský model řízení vzdělávacích systémů je téměř totožný (kromě Dánska). Stejně jako v Norsku je i ve Finsku politickou správou pověřeno Ministerstvo školství (jež má v gesci mimo jiné i kulturu a sport). Jeho role spočívá v nastavení vzdělávací politiky a v navrhování potřebné legislativy. Výkonným orgánem je Rada pro vzdělávání, která má za úkol přenášet změny do vzdělávacího systému, stanovovat obsah vzdělávání a poskytovat podporu školám a učitelům na úrovni předškolního, primárního a sekundárního vzdělávání. Systém řízení zahrnuje ještě další organizace, v jejichž kompetenci je zejména oblast výsledků vzdělávání a zkoušek. Národní rada pro vzdělávání je v přímém kontaktu s detašovanými školskými úřady v regionech, zřizovateli i školami⁹.

INKLUZE: *Rada je mimo jiné odpovědná i za zavádění inkluze do škol, tedy za zajištění potřebných prováděcích dokumentů a podpory školám i zřizovatelům. V její kompetenci je realizace programů na podporu těch skupin dětí a dospělých, kteří spadají do inkluzivního rámce, tedy kromě smyslově či tělesně postižených i etnických minorit dlouhodobě žijících ve Finsku nebo imigrantů.*

9

Schéma finského systému vzdělávání je zde: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/sv_liitteet/Administration_of_basic_and_upper_secondary_education.pdf

Finský vzdělávací systém je z hlediska struktury a prostupnosti odlišný v několika ohledech. Jednak jde o nástup dětí do povinného vzdělávání, který je stanoven na sedmý rok věku dítěte. Druhou zajímavou odlišností je „extra“ rok po dokončení povinné školní docházky (v 16 letech). Žáci, kteří si nejsou jisti dalším směřováním, mohou v tomto roce vylepšit své vzdělávací výsledky a rozhodnout se pro další kariéru. Třetí zajímavostí je prostupnost na úrovni střední školy, která umožňuje žákům po dokončení všeobecně zaměřených studijních programů na SŠ (případně v jejich průběhu) absolvovat profesně zaměřené kurzy odborného charakteru.

Významnou odlišností finského systému od většiny jiných je absence školní inspekce nebo podobného kontrolního aparátu na úrovni státu. Finsko prošlo v průběhu poslední čtvrtiny 20. století významnou reformou přípravy učitelů a výrazně spoléhá na jejich profesionalitu a schopnosti. Ve finském školství nicméně existuje vnější evaluace autoevaluace škol a učitelů (samostatná Hodnotící komise pro vzdělávání a s ní přípravu).

Zřizovateli škol jsou v drtivé většině obce. Zároveň většina žáků, a to i na úrovni mateřských škol, navštěvuje veřejné školy. Největší míra soukromých poskytovatelů existuje na úrovni „péče o děti“, tedy předškolního vzdělávání. Na úrovni základních škol jsou cca 2 % soukromých. Jednotlivé stupně vzdělávání jsou následující:

MATEŘSKÁ ŠKOLA je k dispozici dětem od útlého věku, konkrétně od okamžiku, kdy ve Finsku končí rodičovská podpora, což je zhruba v 9. či 10. měsíci života dítěte. Mateřské školy navštěvuje s přibývajícím věkem až 98 % dětí (ve věku šesti let). Velký důraz v kurikulu předškolního vzdělávání je kladen na hru. Podle představitelů finského školství nejsou děti v mateřských školách „učeny“, nýbrž „se učí“. Sémantický rozdíl výrazů má zdůraznit povahu finského vzdělávání dětí ve věku před povinnou školní docházkou. Finsko je v popředí výzkumu na téma hra a vzdělávání. Helsinská univerzita zřídila tzv. Playful Learning Center¹⁰, jehož cílem je zkoumat možnosti využití herních principů v učení. Vzdělávací politika jednoznačně podporuje co největší zapojení dětí do předškolního vzdělávání, čehož odrazem je i zavedení povinného roku předškolního vzdělávání (samostatný bod níže).

INKLUZE: *Velký důraz je kladen na jazykovou připravenost dětí. Na všech úrovních vzdělávacího systému je dětem, jejichž mateřským jazykem není finština, poskytován rok jazykového vzdělání, aby byly schopny vzdělávat se v některém z oficiálních jazyků finského školství. Oficiální vzdělávání probíhá jak ve finštině, tak ve švédštině, v některém ze tří jazyků Sámi a také v jazyce finských Romů. Zajímavou souvislost se začleňováním dětí a rovností v přístupu ke vzdělávání poskytuje i fakt, že poplatky za předškolní vzdělávání jsou odstupňovány podle příjmu rodiny. Současný limit pro nejbohatší je na úrovni 280 EUR měsíčně, v případě sociální potřebnosti jsou naopak odpuštěny zcela.*

10

Webová prezentace projektu: http://plchelsinki.fi/?page_id=198

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ vytváří v současném finském vzdělávacím systému do značné míry samostatný stupeň. Od roku 2015 je poslední rok předškolního vzdělávání povinný, a to pro děti ve věku šesti let (finské děti nastupují do základní školy v sedmi letech). Jde v podstatě o velmi podobné opatření, jaké by mělo začít platit v ČR v příštím roce. Stejně jako v případě současného českého návrhu mohou i ve Finsku tento rok předškolního vzdělávání poskytovat jak základní školy, tak centra denní péče (mateřské školy), a to podle stejného kurikula určeného právě pro tento stupeň. Na rozdíl od ČR však ve Finsku toto opatření není provázáno diskusemi o jeho prospěšnosti a účinnosti. Účast na vzdělávání mezi dětmi ve věku šesti let je ve Finsku vyšší než v ČR (98 % ku cca 90 %). Hlavní roli však pravděpodobně hraje vyšší důvěra finských rodičů i expertů ve vzdělávací systém. Připomeňme, že v ČR je tento krok zpochybňován kvůli potenciální neúčinnosti na cílovou skupinu (zanedbané děti) a také kvůli tomu, že uvaluje povinnost na majoritu.

INKLUZE: *Zavedení povinného roku předškolního vzdělávání má ve Finsku jednoznačně proinkluzivní důvody. Jde o to poskytnout všem dětem pokud možno stejné podmínky při vstupu do základního vzdělávání a odstranit jejich handicap vyplývající z případného zanedbání. Poslední rok předškolního vzdělávání je proto pro všechny zdarma. Tato fáze vzdělávání probíhá podle jednotného kurikula, podle něž postupují jak centra denní péče (mateřské školy), tak základní školy. Rodiče mohou zvolit, kam bude jejich dítě docházet. Důvodem je mimo jiné fakt, že zákonný požadavek počítá se čtyřmi hodinami denně, a proto je nutné dětem zajistit další péči pro dobu, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání, což je v případě Finska převážná většina.*

ZÁKLADNÍ ŠKOLA pokrývá ve Finsku hlavní etapu povinného vzdělávání. Děti nastupují k povinné školní docházce obvykle v sedmi letech. Nově před nástupem do školy absolvují povinný rok přípravy, který vytváří v podstatě nový vzdělávací stupeň. Základní škola trvá obvykle devět let a probíhá vcelku, tzn. není zde zaveden stupeň nižší střední školy a neexistují selektivní školy známé z jiných systémů (víceletá gymnázia v ČR, tzv. grammar schools ve Velké Británii). Zvláštností je volitelný desátý rok navíc, který umožňuje dětem zlepšit výsledky a zároveň si lépe rozmyslet budoucnost a mít možnost s o tom s někým poradit.

Role výchovných poradců má ve finském školství evidentně vyšší význam než v ČR. Učí se podle jednotného kurikula, neexistují kurikula speciální. Pokud se kurikula týká, Finsko je ve finále pětileté reformy, během které se postupně mění cíle a obsah vzdělávání, přičemž hlavním principem změny je, že právě „cíle jsou ve finském systému považovány za důležitější než obsah“. Deklarovaným cílem je připravovat děti na budoucnost (předpokládaný potřebný souhrn znalostí a dovedností), a tedy obsah a formu přizpůsobit s ohledem na nový cíl. Zajímavým prvkem finského základního školství je jeho úplná bezplatnost včetně všech studijních materiálů, speciální podpory, poradenství, ale i stravování či dopravy.

INKLUZE: *Finské školství je na tomto stupni vysoce proinkluzivní, statistiky uvádí 99,7 % dětí, které projdou povinným vzděláváním na běžné škole (údaje národní rady pro vzdělávání za rok 2014). Jak již bylo řečeno, existuje pouze jediné kurikulum, jehož konkrétní naplňování je ovlivněno možnostmi a potřebami konkrétního žáka. I ve Finsku existují speciální školy, v nichž je vzděláváno asi 5 000 dětí s nějakým typem těžkého kognitivního, smyslového či fyzického postižení, jehož povaha nedovoluje vzdělávání v běžné škole. Je nutno upozornit, že část speciální podpory probíhá sice v běžných školách, ale ve speciálních třídách. V nich však většina dětí není umístěna trvale, probíhá zde pouze část výuky (trvale je v segregovaných třídách 28 % dětí, které vyžadují speciální podporu). Děti, které nastupují do povinného vzdělávání a mají problémy se zvládnutím finštiny, mají k dispozici jeden rok intenzivního jazykového vzdělávání, poté se zařazují do běžných tříd. Vedle toho jsou podporovány desítky dalších jazyků, jimiž mluví děti s odlišným mateřským jazykem ve finských školách.*

STŘEDNÍ ŠKOLY ve Finsku jsou tříleté a jejich rozdělení je tradiční: část škol poskytuje to, čemu v ČR říkáme gymnaziální vzdělávání, tedy rozvoj v oblasti všeobecných vzdělávacích předmětů s předpokladem dalšího studia v terciárním sektoru. Část škol je orientována na odbornou a profesní přípravu s předpokladem dalšího přímého uplatnění na trhu práce, ale i možnosti dalšího studia na vysoké škole. V případě odborně zaměřených SŠ jde zejména o tzv. polytechniky, které pojmu většinu uchazečů tohoto typu škol. Nejsou jim ale zavřeny dveře ani na VŠ univerzitního typu. Umožňuje to fakt, že odborné střední školy

ve Finsku poskytují žákům velký podíl všeobecně vzdělávacích předmětů. Do středních škol jsou žáci přijímáni převážně podle předchozích výsledků v základním vzdělávání. Odborné školy zohledňují pracovní zkušenosti a v některých případech i výsledky specifických testů. Podíl žáků je zhruba 55 % ve prospěch odborného vzdělávání. Všeobecně zaměřené školy ukončují studium poměrně náročnou, několikastupňovou maturitní zkouškou. Tutéž zkoušku mohou složit žáci odborných škol.

INKLUZE: *Stejně jako na úrovni základní školy je i na sekundárním stupni studia většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami začleněna do hlavního vzdělávacího proudu. V systému existuje menší počet speciálních středních škol, které se soustředí na přípravu žáků s určitým typem zdravotního handicapu. Tyto školy nicméně vzdělávají podle stejného kurikula jako školy běžné. Žáci vyžadující speciální potřeby mají stejně jako v případě základního vzdělávání právo na individuální studijní plán, který stanoví cíle a způsob vzdělávání. Vzhledem ke zvyšující se imigraci, která představuje vyšší nároky na začleňování na všech vzdělávacích stupních, je důležité připomenout, že i na středních školách mají žáci nárok na zvláštní jazykovou přípravu před tím, než jsou zařazeni do běžného vzdělávacího programu.*

Finský přístup k inkluzi

V souvislosti se začleňováním maximálního počtu žáků do hlavního vzdělávacího proudu se o Finsku velmi často mluví jako o vzorovém vzdělávacím systému, z jehož zkušeností se ostatní mohou velmi dobře poučit a získat cenné zkušenosti pro vlastní rozvoj. Je nepochybně pravda, že Finsko dokázalo za posledních dvacet let ujit značný kus cesty. Počet žáků začleněných do běžných škol na úrovni základního vzdělávání je takřka ohromující: 99,7 % znamená v podstatě úplnou inkluzi, až na děti, jejichž postižení je tak závažné, že jim vzdělávání v běžné škole reálně neumožňuje.

Pro lepší pochopení, proč finský systém s ohledem na inkluzi tak dobře funguje, je třeba zmínit několik zásadních principů, na nichž tento úspěch stojí. Předně,

a to se ukazuje i s ohledem na ostatní proinkluzivní systémy jako klíčové, je ve Finsku patrná silná společenská, a tedy i politická poptávka. Inkluze není považována za čistě vzdělávací problematiku, ale naopak za celospolečenský přístup vedoucí ke snižování nerovností způsobených variací různých sociálních i ekonomických faktorů. Odráží se to velmi výrazně na politickém zadání vzdělávacímu systému, které se v průběhu let v otázce inkluze nemění. Jak potvrdila paní Pirjo Koivula z rady, i když se v rámci politických stran vedou diskuse o prospěšnosti inkluze, oficiální stanoviska hlavních politických sil jsou stejně jako v Norsku jednotná a neexistuje rozdíl mezi pravicovým a levicovým přístupem. To pochopitelně umožňuje mnohem efektivnější prosazování koncepce a vytváří dojem společensky všeobecně sdíleného zájmu. V takovém prostředí vidí rodiče i učitelé mnohem větší smysl ve vynakládání prvopočátečních prostředků a úsilí a v konečném důsledku to umožňuje zhodnotit reálný přínos inkluze pro společnost. Na finském příkladu lze ukázat, že tento přínos byl potvrzen.

Další dobrou ilustrací silného společenského konsensu a z toho vyplývající efektivity podobných systémových změn, jaké představuje inkluze, je vysoká propojenost jednotlivých oblastí státní správy. Inkluzivní programy ve Finsku nezahnují jen vzdělávání izolované ve školách (v gesci Ministerstva školství), ale také důležitý přesah do oblasti péče o rodinu, která je v gesci řady jiných ministerstev. Např. komplexní programy určené pro podporu vzdělávání Romů nebo Sámi obsahují různé způsoby spolupráce s rodiči, čímž se podstatně zvyšuje pravděpodobnost úspěchu začleňování dětí. Představují i významný multiplikační efekt, kdy jsou prostřednictvím vzdělávacího systému vtahovány do běžného sociálního dění i rodiny.

Vedle výrazné společenské poptávky je velmi důležitým faktorem připravenost a podpora učitelů. Jak už bylo řečeno, Finsko prošlo v posledních dekádách 20. století velmi dlouhou a velmi úspěšnou reformou vzdělávání učitelů a vyvinulo velmi promyšlený systém jejich získávání¹¹. Tato reforma zahrnovala jak rozvoj stávajících učitelů na školách (a relativně přísnou kontrolu ze strany státu), tak výrazné zvýšení kvality uchazečů o studium pedagogiky a kvality univerzitního studia, kterým procházejí. Výsledkem reformy je současný stav, kdy se učitelé rekrutují z nejlépejších středoškolských studentů a kdy právě

11

Pasi Sahlberg, finský odborník na oblast vzdělávání a profesor Harvard Graduate School of Education zde popisuje, jak pregnantní systém výběru budoucích učitelů ve Finsku funguje, a dokumentuje také to, že pro učitele je jejich práce většinou posláním: <http://www.theguardian.com/education/2015/mar/31/finnish-teachers-special-train-teach>

oni mají v rukou největší odpovědnost za výsledky finského vzdělávacího systému (státní kontrola v podobě inspekce byla zrušena). Jak relativně vysoká míra schopností finských učitelů, tak velmi výrazný pocit poslání učitelství (plat učitele je v rámci finské ekonomiky průměrný) vysoce napomáhají podobným reformám.

Ve spojitosti s učiteli je nutno zmínit funkci Národní rady pro vzdělávání, která stejně jako v norském systému představuje relativně autonomní převodovou páku vzdělávací politiky do praxe. Rada je mimo jiné odpovědná za přípravu proinkluzivních opatření a veškerou podporu škol v tomto směru. To zahrnuje už samotnou přípravu jednotného kurikula (ke sjednocení kurikula došlo před cca 15 lety), způsob identifikace speciálních potřeb žáků, nastavení procesu naplnění těchto potřeb a průběžného hodnocení stejně jako přípravu jednotlivých programů pro určité skupiny ve společnosti, jimž je třeba věnovat zvýšenou pozornost v oblasti vzdělávání (etnické skupiny, imigranti, lidé s postižením atp.).

Velmi výrazně je propracován právě systém poskytování podpůrných opatření, kdy na počátku je zjištění, že obecný vzdělávací přístup (který už sám o sobě počítá s určitou mírou individuální podpory) není dostatečný, a na základě hodnocení jsou doporučována další opatření. Jak návrh těchto opatření, tak jejich realizaci má na starosti nikoliv jeden učitel, ale tým složený z několika učitelů (dle povahy problému). Ve finském systému je běžné, že odborníci na úrovni speciálních pedagogů nebo psychologů jsou přítomni v každé škole. Celý tento proces se odehrává ve škole, kterou žák navštěvuje, a teprve pokud ani intenzivní vzdělávání není úspěšné, přichází podpora zvenčí, tedy ze strany podpůrného pedagogicko-psychologického aparátu. Rodiče dětí mohou sami žádat o podporu asistenta a rada výrazně podporuje tzv. co-teaching, tedy spolupráci dvou učitelů v jedné třídě, z nichž jeden má obvykle speciálně-pedagogické vzdělání.

Velký důraz se klade na podporu specifických skupin v populaci, jako jsou Romové, Sámi nebo imigranti. Pro všechny tyto skupiny existují ve finském systému speciální podpůrné programy, které, jak už bylo řečeno, zahrnují jednak vzdělávání samotné, ale i práci s rodinou či komunitou. Tyto programy zahrnují celou řadu velmi užitečných nástrojů usnadňujících komunikaci i efektivní dopad

programu. Příklad programu vzdělávání Romů: rada má svého ambasadora pro romskou populaci, který je přítomen plánování a přípravě koncepce vzdělávací podpory a zároveň komunikuje s komunitami. Na lokální úrovni ho doplňuje dalších 27 poradců. Krom toho existuje poradní sbor pro romské otázky, který má možnost do programu promlouvat. Program stojí na trvalém kontaktu s rodinou a zahrnuje různé formy dalšího vzdělávání rodičů a setkávání se s nimi. Je průběžně vyhodnocován prostřednictvím získávání zpětné vazby (pohovory, dotazníky), což slouží k jeho dalšímu rozvoji. To vše vede k tomu, že výsledky romských dětí se nijak výrazně neodlišují od výsledků majority. U romských dětí je také evidována výrazně vysoká míra účasti na předškolním vzdělávání (důsledek práce s rodinami) a výrazná úspěšnost v dalším vzdělávání (SŠ) tehdy, jsou-li děti zařazeny do takového podpůrného programu.

S ohledem na podporu Romů ve vzdělávání je nutno upozornit na fakt, že jejich zastoupení v populaci je velmi malé. I když neexistuje statistika etnické příslušnosti, odhady rady hovoří o celkové populaci čítající 10 tisíc lidí. Dalším důležitým faktem je, že Romové jsou ve Finsku relativně rovnoměrně rozmístěni a v předchozích historických etapách nedošlo k jejich ghettoizaci.

Vzdělávání tří různých jazykových skupin Sámi, celkově také nepočetných, zahrnuje velmi podobné prvky jako program na podporu vzdělávání Romů. Výrazným rozdílem je snaha zachovat jazyk etnik Sámi, tudíž v oblastech na severu Finska řada škol výuku tohoto jazyka podporuje. Tato podpora je k dispozici i u Romů, ti ale podle rady převážně nemají zájem a za svůj mateřský jazyk považují finštinu.

Velkého významu nabývá ve Finsku vzdělávání imigrantů. Dosavadní podíl v populaci je zhruba 5 % (cca 300 tisíc na celkových 5,4 miliónu obyvatel), nicméně tento podíl se bude v příštích letech velmi pravděpodobně výrazně zvyšovat. Finsko zvýšilo limit na přijímání imigrantů na 50 tisíc osob ročně, což by představovalo nárůst zhruba jednoho procenta každý rok. Největší podíl obyvatel s jiným mateřským jazykem ve Finsku tvoří doposud lidé ze sousedních zemí. Ve Finsku žije cca 6 % Švédů, kteří mají právo na vzdělávání ve svém jazyce (švédština je úředním jazykem), druhý největší podíl tvoří Rusové

na východě země. Přibývá však velmi rychle lidí ze zemí postižených válečnými konflikty (Sýrie, Irák, Kurdové) nebo trvale nepříznivými podmínkami k životu (Somálsko).

Základem ve vzdělávání imigrantů je jazyková podpora. V rámci základní školní docházky je aplikován jeden rok speciálního jazykového vzdělávání před zařazením dítěte do běžného vzdělávacího programu. Stejně jako v Norsku existuje komplexní podpora škol k výuce finštiny jako druhého jazyka. Vedle toho finský vzdělávací systém také podporuje udržení mateřského jazyka příchozích obyvatel. V současnosti jde o podporu úctyhodných 55 jazyků. Klíčovou roli hraje předškolní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, je poskytováno zdarma.

ABSENCE SELEKTIVNÍCH ŠKOL NA ÚROVNI ZŠ. Na úrovni základní školy je finský vzdělávací systém jednotný, neexistují v něm dvoukolejné vzdělávací dráhy, které reprezentují v ČR víceletá gymnázia. Tento fakt zdánlivě nesouvisející s inkluzí, jak je všeobecně chápána (podpora znevýhodněných), má důležitý význam pro podporu celkové sociální soudržnosti.

MAXIMÁLNÍ MÍRA PODPORY POD JEDNOU STŘECHOU ŽÁKOVY ŠKOLY. Většinu podpůrných opatření identifikují i realizují učitelé a další odborníci působící přímo ve škole, kterou žák navštěvuje. To je z hlediska začleňování dětí do běžné společnosti zcela klíčové. Umožňuje to jak koncentrace podpory ve školách: kvalitní učitelé, speciální pedagogové, psychologové, důmyslný způsob poskytování podpory.

ÚZKÁ SPOLUPRÁCE S RODINAMI. Inkluze ve Finsku je úspěšná do značné míry proto, že od počátku počítá s velmi intenzivním zapojením rodin do vzdělávacího procesu. To je výrazně usnadněno spoluprací mezi jednotlivými ministerstvy, která zasahují do oblasti sociální, vzdělávací či zdravotní.

JEDNOTNÉ KURIKULUM. Rozdílná kurikula byla zrušena před zhruba 15 lety. Specifické potřeby žáků jsou poskytovány podle individuálního posouzení a na základě individuálního vzdělávacího plánu. Relativně vysoká míra individuální podpory je zahrnuta už v obecném přístupu učitelů k žákům.

VELKÁ SOCIÁLNÍ PODPORA. Míra pokrytí nákladů v základním vzdělávání se ve Finsku vztahuje na všechno, co je se školou, tedy i na stravu či dopravu. To představuje zejména pro sociálně znevýhodněné děti výraznou podporu.

AMBASADOŘI Z MINORIT. V rámci podpory vzdělávání romské minority je zaveden systém romského poradce přítomného vytváření koncepce programu a zároveň představujícího přirozený most mezi systémem a minoritou. V regionech pak jeho práci doplňuje síť lokálních konzultantů. Tento princip zvyšuje vzájemnou důvěru a usnadňuje komunikaci.

VOLITELNÝ DESÁTÝ ROČNÍK ZŠ. Zajímavý prvek vhodný zejména pro děti, které musejí dohánět nějakou ztrátu, což mohou být velmi často děti znevýhodněné méně podnětným sociálním prostředím.

POVINNÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Od roku 2015 byl ve Finsku zaveden povinný rok předškolního vzdělávání. Už před zavedením tohoto opatření byla účast v posledním roce mateřské školy 98%. Opatření, s ohledem na parametry stejné jako to, které bude platit od příštího školního roku v ČR, ve Finsku evidentně nezbuzuje tak kontroverzní reakce.



Problémy se zaváděním inkluze ve Finsku



MOŽNÉ PROBLÉMY S NARŮSTAJÍCÍM POČTEM IMIGRANTŮ?

Nejde o problém, který by Finsko řešilo nyní. Je ale možné, že problém nastane v okamžiku, kdy se bude muset Finsko vyrovnat s větším počtem lidí, na jejichž začlenění bude třeba vynaložit zvýšené úsilí. Toto číslo se během následujících deseti let může zvednout v řádech statisíců, což by mohlo pro zhruba pětimilionovou zemi s relativně malými tradičními minoritami a nízkou současnou imigrací představovat minimálně výzvu.

Švédsko

Když se začalo v 90. letech mluvit nahlas o inkluzi a o tom, co to všechno znamená, říkali jsme si „tohle už máme, tohle už jsme udělali, tohle taky“, říká Agneta Gustafsson ze švédské Národní agentury pro speciální vzdělávání a školy. Ačkoliv ve Švédsku nezrušili speciální školy a školy (třídy) pro děti se vzdělávacími problémy a ani to nemíní udělat, statistiky hovoří o tom, že drtivá většina dětí je vzdělávána v běžném vzdělávacím proudu. Státisíce uprchlíků, kteří v těchto letech do Švédska přicházejí, vytvářejí z hlediska začleňování historickou výzvu.

Švédsko má mezi skandinávskými zeměmi zvláštní postavení. Historicky bylo po dlouhá staletí mocenským i kulturním centrem severu Evropy. Švédské království bylo dominantní součástí dřívější mezistátní unie s Norskem a po dlouhá staletí též hegemonem v soustátí se sousedním Finskem. Je to pravděpodobně dáno centrální polohou v oblasti Skandinávie, ale i vyšším počtem obyvatel v porovnání s ostatními skandinávskými zeměmi. Zatímco Dánsko, Norsko i Finsko mají shodně okolo pěti a půl miliónu obyvatel, Švédsko svou populací převyšuje své sousedy téměř dvojnásobně (9,8 miliónu obyvatel v roce 2015). Švédsko je vysoce urbanizované, na 85 % obyvatel žije v městských zónách. Švédsko je také největší skandinávskou zemí a s více než 450 tisíci km²¹² je dokonce třetí největší zemí EU.

V období po třicetileté válce bylo Švédsko též dominantní evropskou mocností, s územním a politickým vlivem přesahujícím Skandinávii. Během třicetileté války dobyla švédská vojska velkou část Evropy, a i když se nakonec podle původního plánu nepodařilo připojit ke švédskému království rozsáhlé oblasti dnešního Německa (až na malé výjimky), význam Švédska byl značný. Po staletí ovládalo Finsko, Estonsko a část dnešního Lotyšska.

V průběhu 19. a 20. století došlo s rozpadem skandinávských unií a osamostatněním Finska k omezení mocenského vlivu Švédska, nicméně úzké vazby a zvláštní pouto mezi skandinávskými zeměmi zůstává dodnes velmi silné a umožňuje vzájemný vliv i symbiotické soužití zemí na severu. A to nejen s kulturně a jazykově blízkými Norskem či Dánskem, nýbrž i s výrazně specifickým Finskem, které, byť bylo po dlouhou dobu politicky závislé na svém západním sousedovi, dodnes s ním udržuje velmi blízké vztahy. Částečně je to dáno tím, že na územích obou států žijí menšiny z obou stran hranic, funguje mezi nimi čilá ekonomická výměna a totéž platí i pro vzdělávání. Mezi národními radami pro vzdělávání probíhá vzájemná výměna zkušeností, odborníci z obou zemí absolvují výměnné stáže a dochází do značné míry ke koordinaci v oblasti vzdělávacích politik a rozvoje vzdělávání.

V posledních desetiletích se poněkud mění zejména ekonomická mapa a rozložení sil mezi skandinávskými zeměmi. Do objevu bohatých nalezišť ropy u břehů Norska bylo Švédsko hlavní ekonomickou silou Skandinávie, nicméně realita se od 70. let 20. století mění. Norsko, ačkoliv populačně výrazně menší stát, je dnes reálně bohatší zemí, což ovlivňuje i vzájemný vztah obou sousedících zemí. V současnosti je zcela běžné, že lidé ze Švédska hledají pracovní uplatnění na západě, protože ekonomická realita se už stačila výrazně promítnout do rozdílu v průměrných platech. Švédsko přesto zůstává velmi výkonnou ekonomikou, s osmým největším příjmem na hlavu na světě a s řadou úspěšných globálních ekonomických značek v různých oblastech průmyslu a služeb (namátkou IKEA, H&M, Volvo). Stejně jako ostatní skandinávské země dominuje žebříčkům indikujícím kvalitu života, zdraví, vzdělání nebo úroveň občanských svobod, což je pravděpodobně částečně důsledkem faktu, že ve Švédsku se nikdy neujalo nevolnictví či otroctví.

Švédsko se od ostatních skandinávských zemí odlišuje velmi výrazně také svou otevřeně proimigrační politikou (více v kapitole o podmínkách ovlivňujících inkluzi ve Švédsku). Imigrace je ve Švédsku dána historicky, po morových ranách a válkách, které měly na počet obyvatelstva často ničivý vliv, byla imigrace často jediným způsobem, jak populaci stabilizovat. V historii, i té nedávné, to byli zejména přistěhovalci z ostatních skandinávských zemí a pobaltského prostoru. V poslední době je ale výrazně převyšují imigranti z válkou a chudobou postižených zemí Afriky a Asie. Už v roce 1998 tvořili imigranti ve Švédsku 20 % populace a toto číslo pravděpodobně v posledních letech rapidně stoupl. Podle sčítání z roku 2012 byli nejpočetnější minoritou Finové následovaní lidmi z Iráku, Polska či zemí bývalé Jugoslávie, Íránu. Ačkoliv i v ostatních zemích nordického prostoru je imigrace na relativně vysoké úrovni, Švédsko je vedle Německa v roce 2015 druhou nejčastější evropskou destinací uprchlíků z Blízkého a Středního východu. Podle odhadů přijde do Švédska jen v roce 2015 mezi 140 000 až 190 000 uprchlíky převážně ze Sýrie, Afghánistánu, Iráku a dalších center současné uprchlické krize. Pro vzdělávací systém bude extrémně náročné vyrovnat se s faktem, že 29 000 až 40 000 z nich budou nezletilí¹³. Dá se předpokládat,

13

Informace švédského úřadu pro imigraci: <http://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/News-archive/News-archive-2015/2015-11-05-Prognosis-very-uncertain---E-U-actions-crucial.html>

že kapacita současného švédského sociálního i vzdělávacího systému bude zcela vyčerpána už v dohledné době. S ohledem na začleňování – nejen ve vzdělávání – jde o jednu z největších historických výzev v moderní historii Evropy.

Vzdělávací systém

V mnohém připomíná švédský vzdělávací systém svou strukturou a způsobem řízení Norsko a Finsko. Na vrcholu pomyslné pyramidy stojí relativně velmi malé Ministerstvo vzdělávání a výzkumu, odpovědné stejně jako v uvedených dvou zemích za určování směru vzdělávací politiky podle aktuální politické dohody a za přípravu tomu odpovídající legislativy. Výkonné pravomoci ve švédském regionálním školství náleží třem institucím. Zaprvé je to Národní agentura pro vzdělávání, obdoba norského „ředitelství“ a finské „rady“ s velmi podobnými kompetencemi v oblasti určování obsahu vzdělávání a podpory škol v tom, jak dosáhnout stanovených cílů. Vedle agentury je to dále inspekce, která dohlíží na to, jak školy svou práci vykonávají, a poskytuje jim prostřednictvím hodnocení zpětnou vazbu. Třetí klíčovou institucí švédského vzdělávacího systému je Národní agentura pro speciální vzdělávání, která má za úkol vytvářet podpůrný aparát speciálním školám a školám pro děti se vzdělávacími problémy. Pro lepší představu o poměrech mezi jednotlivými složkami řízení švédského školství je zajímavé následující srovnání: zatímco ministerstvo má se všemi svými složkami asi 200 zaměstnanců, Národní agentura pro vzdělávání zhruba 250 a inspekce asi 300, Národní agentura pro speciální vzdělávání má (vč. svých regionálních poboček) zhruba 1 200 lidí.

V rámci regionálního školství jsou zřizovateli škol obce, a to jak na úrovni základních škol, tak na úrovni škol středních. Ačkoliv existují závazné předpisy, které musejí zřizovatelé i školy dodržovat (např. švédská obdoba školského zákona), mají relativně velkou možnost způsob řízení škol, které spadají do jejich správy, ovlivňovat. Podobně jako ve Finsku, Norsku či Dánsku znamená vzdělávání ve Švédsku součást sociálního státu, sociální závazek a investici do budoucnosti, což se odráží jak v celkové míře financování (i Švédsko patří mezi zeměmi OECD k těm s největším poměrem investic vůči celkovému HDP), tak

v tom, k čemu tyto prostředky slouží. I ve Švédsku jsou proto do nákladů povinného vzdělávání zahrnuty vedlejší náklady vzdělávání.

Ve Švédsku (podobně jako v celé Skandinávii) má dlouhou historii vzdělávání dospělých, které probíhá nejen po linii sekundárního a terciárního stupně, ale i v tradičních lidových školách pro dospělé (ve Švédsku Folkhögskola), které často nezaručují žádný certifikát o vzdělávání a jsou zaměřeny víceméně na zdokonalování pracovních dovedností. Podle Michaela Lindblada je věkový průměr studentů na švédských univerzitách blíže věku 30 let.

INKLUZE: *Struktura švédského vzdělávacího systému, např. na rozdíl od toho finského, vypadá poměrně složitě. Vedle škol běžných pro jednotlivé stupně vzdělávání jsou do systému zařazeny také doplňkové instituce (školy pro děti se vzdělávacími problémy, školy pro imigranty, vyrovnávací školy, lidové střední školy), které vytvářejí řadu možných cest, kudy lze vzdělávacím systémem (v případě problémů či nedostatků) procházet. Jak už bylo uvedeno výše, jedním z pilířů ve správě vzdělávacího systému je agentura pro speciální vzdělávání, která zajišťuje potřebný servis pro školy a žáky s určitým typem problémů. S ohledem na její robustnost se jedná o velmi významný prvek v systému. Jen do adresné podpory žáků s určitým typem problémů investuje agentura 400 miliónů švédských korun ročně (cca 1,2 miliardy Kč).*

MATEŘSKÁ ŠKOLA začíná pro děti ve Švédsku obvykle velmi brzy. Zřizovatelé veřejných mateřských škol, obce, jsou podle zákona povinny zajistit určité penzum hodin předškolní péče pro pracující a studující rodiče už od jednoho roku věku dítěte. Tato služba je podle Agnety Gustafsson velmi často využívána, neboť je běžné, že oba rodiče se vracejí do zaměstnání relativně brzy po narození dítěte, alespoň v porovnání s velmi dlouhou rodičovskou dovolenou v ČR. Předškolní péče podléhá, podobně jako v ostatních evropských zemích, určitému zpoplatnění ze strany rodičů. Poplatky jsou stanoveny zřizovatelem a mohou se lišit. Sociálně slabé rodiny žádají o státní podporu a případnou refundaci. Od tří let věku dítěte mají školy povinnost zajistit podle platného školského zákona 525 hodin vzdělávání za rok zdarma. V systému fungují jak veřejné mateřské školy, tak nezávislá zařízení, která často fungují na bázi tzv.

dětské skupiny, často vedené některým z rodičů. Tato zařízení musejí splňovat stejné podmínky jako veřejné mateřské školy.

INKLUZE: *Ačkoliv na úrovni elementárního a středního školství existují ve švédském systému školy a třídy zřízené za účelem poskytování speciálního vzdělávání, na úrovni mateřských škol taková zařízení neexistují. Mateřská škola je tak zejména vzhledem ke skutečně vysoké míře etnické a národnostní různorodosti v populaci důležitým místem pro rozvoj těch dovedností a znalostí, které děti, zejména ty s odlišným mateřským jazykem, budou potřebovat během povinného vzdělávání. V současnosti má každé třetí dítě ve Švédsku jiné než švédské národnostní kořeny.*

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (1 rok) mají podle nového školského zákona povinnost zajistit zřizovatelé škol ve Švédsku každému dítěti ve věku šesti let. Dítě má možnost navštěvovat tzv. předškolní třídu, což je rok trvající přechodová fáze mezi mateřskou školou a povinným vzděláváním na základní škole. V praxi jde o tři hodiny denně, které kombinují pracovní a vzdělávací aktivity základní školy s herním přístupem typickým pro základní školy. Smyslem předškolní třídy je usnadnit dětem vstup do povinného vzdělávání. Tento mezistupeň poskytují obvykle školy a děti navštěvují zpravidla tu školu, do které chtějí v budoucnu chodit v rámci povinné školní docházky. Tento mezistupeň je rodinám poskytován zdarma a účast v něm je dobrovolná. Podle údajů Skolverketu, národní agentury pro vzdělávání, navštěvuje rok předškolního vzdělávání většina dětí ve věku šesti let.

System umožňuje i další varianty. Byť začíná povinná školní docházka ze zákona až v sedmi letech, děti mohou nastoupit do základní školy už o rok dříve, záleží na rodičích. Zároveň mohou děti zůstat v předškolním zařízení, aniž by musely rok předškolního vzdělávání absolvovat. Vzhledem k organizaci roku předškolního vzdělávání (tři hodiny denně) je běžné, že děti další část dne tráví v mateřské škole nebo na obdobném místě.

INKLUZE: *Na úrovni předškolního vzdělávání není švédský vzdělávací systém diverzifikován, jako na následujících stupních. Platí zde tedy totéž, co v případech*

mateřských škol. Ostatně snahou přechodové fáze je nejen ve Švédsku poskytnout zejména dětem, které by mohly od začátku své povinné školní docházky trpět určitým handicapem, možnost tuto nevýhodu odstranit či zmírnit. To se týká zejména dětí sociálně zanedbaných, případně dětí, které potřebují vzhledem ke svému typu postižení delší čas na adaptaci. S ohledem na vysokou míru imigrace je podobný institut vhodný i pro děti s odlišným mateřským jazykem.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA pokrývá ve Švédsku zároveň i povinnou školní docházku. Ta trvá devět let. Děti nastupují obvykle do veřejných základních škol, vesměs do těch, na nichž už před tím absolvovaly rok předškolního vzdělávání. Převážně navštěvují spádovou školu ve svém bydlišti, nicméně ze zákona mají rodiče právo zvolit jinou školu, ať už veřejnou, nebo nezávislou. Těch je ve Švédsku na úrovni základních škol relativně hodně, v roce 2014 to bylo 17 %¹⁴. Liší se od sebe zaměřením, cca třetina z nich volí alternativní vzdělávací přístup (Montessori, Waldorf), zbytek kladou zvýšený důraz buď na další jazyk (mimo švédštinu), nebo na náboženství. Jejich činnost schvaluje švédská inspekce a z hlediska povinností při vzdělávání dětí se řídí stejnými pravidly jako školy veřejné. Školní docházka je povinná pro děti od sedmi let, nicméně rodiče mohou požádat o zařazení dítěte do povinného vzdělávání už od šestého roku. Devět let vzdělávání (deset let v případě speciálních škol) probíhá vesměs vcelku, pokud se nevykytnou problémy s dosahováním stanovených cílů.

Švédské vzdělávání je založeno na stanovení cílů, podle jejichž (ne)dosahování se posuzuje úspěšnost vzdělávání. V praxi to znamená, že každý žák má svůj individuální vzdělávací plán, podle kterého postupuje. Tento vzdělávací plán je stanoven po konzultaci s rodiči a je také průběžně (v případě bezproblémového rozvoje dvakrát za rok) za účasti rodičů obnovován.

S novým školským zákonem (2011) přišel i nový způsob hodnocení vzdělávacích výsledků ve školách na šestistupňové škále (A až E, přičemž poslední stupeň znamená, že dítě neprospělo).

Zřizovatelé škol mají povinnost podle nového školského zákona zajistit pro své školy kromě školního psychologa a lékaře také profesionála v oblasti sociální péče, který se stará zejména o děti pocházející ze sociálně slabých rodin.

14

Informace z oficiální webové prezentace Švédska:
<https://sweden.se/society/education-in-sweden/>

INKLUZE: Na úrovni základních škol existují celkem čtyři typy vzdělávacích institucí: základní školy hlavního vzdělávacího proudu, tzv. Sámi školy (pokrývají prvních šest ročníků povinné školní docházky a jsou k dispozici dětem, jejichž rodiče přísluší k tomuto etniku), a pak dva typy škol, které poskytují vzdělávání podle specifických potřeb dětí, tedy školy pro děti se vzdělávacími obtížemi a speciální školy pro děti se závažným smyslovým nebo kognitivním handicapem. Děti obvykle nastupují do běžné základní školy (případně Sámi školy), s výjimkou těch, jejichž diagnóza je předurčuje ke speciálnímu vzdělávání. Je jim stanoven individuální vzdělávací plán (s přihlédnutím k jejich možnostem). Pokud děti nejsou schopny plán dodržovat a škola není během školního roku schopna ve spolupráci s rodiči jejich vzdělávací výsledky zlepšit, je rodičům doporučeno přechod do školy pro děti se vzdělávacími obtížemi. O umístění rozhodují rodiče. Dítě se následně může vrátit zpět do běžné školy. V praxi má řada těchto podpůrných škol podobu tříd v běžných školách, a to jen na některé předměty. Podle údajů agentury pro speciální školství je v současnosti v regionálním školství (ZŠ a SŠ) na 980 000 žáků. Z toho 500 navštěvuje speciální školy a 9 500 školy pro děti se vzdělávacími obtížemi, což znamená, že převážná část dětí se specifickými potřebami je začleněna do běžných škol.

STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ je ve Švédsku organizováno ve dvou základních liniích, jako je to běžné jinde v Evropě: všeobecné vzdělávání (gymnaziální) slouží jako příprava k dalšímu studiu v terciárním sektoru a odborné vzdělávání zaměřené na profesní přípravu. Celkově je v nabídce 18 národních studijních programů (z toho 6 všeobecných a 12 odborných). Střední vzdělávání není povinné a ve všech případech trvá tři roky. Zřizovateli veřejných středních škol jsou obce, nicméně ve švédském systému je 50 % SŠ zřizovaných nezávisle na obcích. V těchto školách studuje podle údajů z roku 2014 na 26 % žáků¹⁵. Úspěšně zvládne studium na SŠ – podle téhož zdroje – 88 % žáků. Podle Agnety Gustafsson z agentury pro speciální vzdělávání je i ve Švédsku patrný trend preference všeobecných vzdělávacích programů před odbornými. Ve Švédsku v tomto ohledu hraje významnou roli fakt, že na rozdíl od jiných zemí nemají absolventi odborných středních škol možnost pokračovat ve studiu na univerzitách. Byť se jedná o změně, toto omezení zatím stále platí.

INKLUZE: *I na středoškolské úrovni existují kromě škol hlavního proudu školy pro žáky se vzdělávacími obtížemi. Z výše odkazovaných statistik vyplývá, že do tzv. národních studijních programů nastupuje zhruba 87 % žáků. Zbylým 13 % je nabídnuta možnost vzdělávat se v tzv. přípravných vzdělávacích programech ve školách pro žáky se vzdělávacími obtížemi, kterých je pět. Po jejich absolvování mohou žáci nastoupit do běžných SŠ. Střední školství je provázáno i se vzděláváním dospělých, které zahrnuje obecní školy pro dospělé, školy pro dospělé s mentálním postižením a vzdělávání určené pro imigranty. Relativně složitý systém umožňuje prostupnost jak ze SŠ (ZŠ) do institucí určených pro vzdělávání dospělých, tak opačným směrem¹⁶. Velmi podstatným proinkluzívním prvkem je koncentrace všech studijních programů, všeobecných i odborných, pod střechou jedné školy.*

Přístup k inkluzi ve Švédsku

Švédsko klade podobně jako ostatní skandinávské země, velký důraz na sociální soudržnost a zároveň na rozvoj dětí nejen po stránce toho, co chápeme jako „vzdělávání“ (v úzce omezeném významu obsahu školního kurikula), ale po stránce celkového rozvoje jejich osobnosti. Jeden příklad za všechny: v zájmu zdravého osobnostního vývoje dětí je ve Švédsku zákonem zakázána reklama, která cílí na děti do 11 let jejich věku. Tato – i na evropské poměry extraordinární – regulace pouze dokumentuje, jakou pečlivost švédská společnost vzdělávání a výchově přikládá.

Podobně jako ostatní země nordického prostoru se Švédsko rozhodlo v 90. letech nastoupit cestu inkluze. Jak uvádí Kim Wickman, odborník v oblasti vzdělávání z Umeå University¹⁷, i ve Švédsku došlo k demokratické shodě na tom, že děti si bez ohledu na svůj případný handicap či jiné speciální potřeby zaslouží přístup ke vzdělávání v běžných školách v místě svého bydliště, a to nejen s ohledem na přínos, který toto právo má pro vzdělávání, ale také pro již zmiňovanou sociální kohezi.

16

Informace Národní agentury pro vzdělávání: <http://skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/the-swedish-education-system>

17

Článek Kima Wickmana o inkluzi a tělesné výchově: <http://nndr.no/disabled-children-inclusion-and-physical-education-in-sweden/>

Přítom i Švédsko, stejně jako takřka každá jiná země, má ve své nedávné historii poněkud kontroverzní epizodu týkající se diskriminace dnes zcela běžných práv, která připisujeme oblasti vzdělávání. Tato epizoda souvisí s desetiletí trvající snahou asimilovat Sámi menšinu prostřednictvím násilné reedukace. Tento stav trval ještě poměrně dlouho během druhé poloviny 20. století. Teprve s přijetím Úmluvy o právech dítěte a celkovým posunem v oblasti uznávání lidských práv na úrovni ústavních práv došlo ke změně přístupu švédské majority, jak uvádí Michael Lindblad z Umeå University, odborník v oblasti vzdělávací politiky. V poslední dekádě, jak uvádí Wickman, došlo ve Švédsku k řadě významných změn, které se odrazily i v podobě nového školského zákona, jenž byl přijat v roce 2011. Jde často o další posílení požadavků, které vznášá Úmluva o právech dítěte přijatá pod záštitou OSN. Ta, vedle Prohlášení ze Salamanky, vytváří základní referenční rámec švédského přístupu k inkluzi, což je vlastní všem sledovaným zemím.

Nový školský zákon výslovně požaduje, aby byla práva všech dětí naplňována bez ohledu na jejich pohlaví, místo, kde žijí, etnický původ či sociální situaci. Zároveň mají být brány v úvahu jejich specifické potřeby. To jsou požadavky, které znamenají pro švédský systém dost odlišně splnitelné cíle. Rovnoprávnost mezi pohlavími je ve Švédsku na velmi vysoké úrovni, stejně tak snaha vyrovnávat socioekonomické rozdíly prostřednictvím intervence státu. V této souvislosti lze tedy zmínit pouze vysokou míru feminizace školství, což je ale jev zcela všeobecný a vzdělávacím systémům vlastní.

Problematičtější tak zůstávají požadavky na poskytování rovnocenného vzdělání bez ohledu na bydliště. Švédsko je země s velmi rozdílnou hustotou obyvatelstva a zejména v oblastech na severu, kde jsou vzdálenosti mezi obydleními často velké, musí stát zajistit potřebnou dostupnost. Rozhodně největší výzvou je ale etnická různorodost v populaci a odlišnost mateřského jazyka u velké části dětí ve vzdělávacím systému. Opět, stejně jako u jiných zemí ve Skandinávii, je ve Švédsku samozřejmě podpora rozvoje mateřských jazyků a školy mají k dispozici specialisty, kteří se jednotlivým jazykům zastoupeným ve vzdělávacím systému, věnují. S prudce narůstajícím počtem imigrantů z velmi odlišných zemí a kultur se však významně zvyšují nároky na poskytování požadované péče,

vzvláště v okamžiku, kdy do Švédska směřují desítky tisíc dětí v teenagerském věku. O jejich vzdělání se musí stát postarat (obce mají povinnost zajistit přístup ke vzdělání pro každého ve věku do 20 let).

V posledních letech se podle Agnety Gustafsson z agentury pro speciální vzdělávání stočila diskuse od tématu, jak zajistit vzdělávání dětí se specifickými potřebami ve školách hlavního proudu, k tématu dostatečného ospravedlnění tehdy, pokud je doporučováno umístění ve školách speciálních či školách pro děti se vzdělávacími obtížemi. Jak bylo uvedeno výše, byť tyto školy v systému fungují na úrovni základního i středního stupně vzdělávání, procento dětí, které jsou v nich vzdělávány, je velmi malé. Důvodem je jednak progresse v oblasti inkluze, a to všech skupin se specifickými potřebami, tak také formativní způsob hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Švédský systém si osvojil průběžné komplexní hodnocení, což vede k rychlejšímu rozpoznání případných problémů a k jejich adekvátnímu řešení. Samozřejmostí je stejné kurikulum ve všech školách bez ohledu na jejich zaměření. Vzdělávací cíle jsou individuální, nikoliv paušalizované pro určitou skupinu žáků.

Výzvou zůstává příprava učitelů a jejich adaptace na reformy, které v systému probíhají. Je očividně společným jevem pro jakýkoliv vzdělávací systém, že rezistence učitelů vůči inovacím je na začátku velká. Velmi tedy záleží na způsobu, jakým je jim smysl těchto inovací vysvětlován a odůvodňován, a tedy do jaké míry je přijmou za vlastní. Podle Agnety Gustafsson se např. nová šestistupňová hodnotící škála stala příčinou určitých problémů, neboť ne všichni učitelé byli schopni se rychle adaptovat. Švédský systém nicméně vychází učitelům velmi výrazně vstříc a poskytuje jim prostřednictvím tzv. center zdrojů širokou škálu profesionální pomoci – od asistentů pedagogů s kvalifikací učitelů přes psychology, specialisty na určité druhy postižení či deprivace až po sociální pracovníky. Přesto, jak říká Gustafsson, čelí švédský vzdělávací systém budoucím problémům, protože učitelská profese není ve Švédsku příliš oblíbená a žádaná a učitelská populace stárne.

V poznámkách ke švédskému přístupu k inkluzi je nutno znovu, jako v kapitolách věnovaných ostatním zemím, zopakovat následující: politická shoda a podpora inkluze je ve Švédsku zcela nezávislá na ideologiích, které hlavní politické strany zastávají, i na politických sporech, které mezi sebou nepochybně mají. A i když se vedou rozmanité odborné diskuse, v nichž zaznívají různé hlasy, na politické úrovni převažuje shoda. Tento fakt je nesporně těžko nahraditelným a podstatným stavebním kamenem jakékoliv reformy ve vzdělávání, nejen inkluze a nejen ve Švédsku.

NABÍDKA UMÍSTĚNÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY OD BRZKÉHO VĚKU

DÍTĚTE. Z hlediska vyrovnávání rozdílů mezi dětmi na startu povinného školního vzdělávání hraje největší roli míra jejich sociální a kognitivní stimulace v raném dětství, v předškolním věku. Zejména u dětí, které pocházejí z méně podnětného prostředí, způsobuje nedostatečný rozvoj později už jen těžko překonatelný handicap. Možnost umístit děti dříve do mateřské školy je proto důležité hlavně pro sociálně ohrožené rodiny, u nichž se problémy často multiplikuji, čehož důsledkem je zanedbávání rozvoje dětí.

INDIVIDUÁLNÍ PLÁN PRO KAŽDÉ DÍTĚ.

Švédský systém pracuje se stejným kurikulem pro všechny děti na daném vzdělávacím stupni a je orientován na stanovení individuálních cílů a individuálních vzdělávacích programů. Je tak možné lépe sledovat proces rozvoje, odhalovat případné nedostatky a cíle podle situace přizpůsobovat tomu, aby dítě dosahovalo takového rozvoje, jaký je v jeho možnostech.

ZABEZPEČENÍ ŠKOL (PSYCHOLOG, LÉKAŘ, SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK, SPECIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ, ASISTENTI). Zřizovatelé škol, obce, jsou ze zákona povinni zabezpečit školám kromě finančních prostředků na jejich provoz další doprovodné služby. Patří mezi ně školní lékař, školní psycholog a také sociální pracovník, který má na starosti zejména zvýšenou péči o děti ze sociálně ohroženého prostředí. Kromě toho zajišťuje agentura pro speciální vzdělávání školám podporu v začleňování dětí se specifickými potřebami. Pokud se na výuce podílí více učitelů či profesionálů, pracují jako koordinovaný tým.

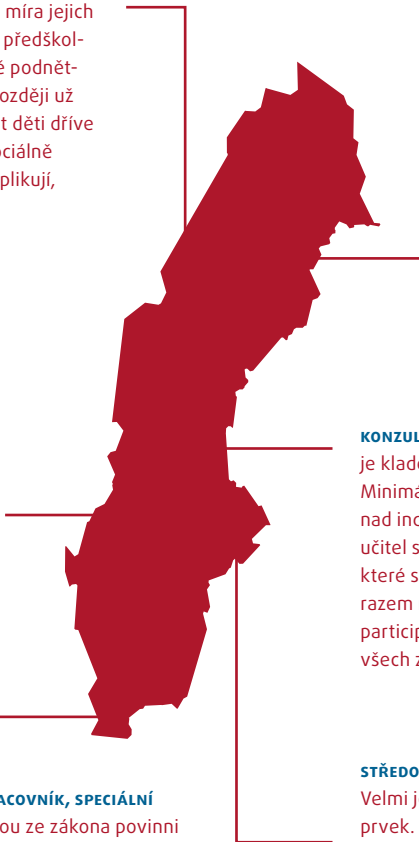
DOBROVOLNÝ ROK PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.

Stejně jako v ostatních progresivních systémech se i Švédsko adaptovalo na vytvoření přechodového stupně mezi mateřskou a základní školou. Oproti Finsku, kde je tento stupeň zahrnut do povinného vzdělávání, dává Švédsko možnost volby rodičům, včetně variant přímého vstupu do základní školy, případně ponechání dítěte v mateřské škole. To umožňuje do značné míry přizpůsobit podmínky vzdělávání potřebám dítěte.

KONZULTACE ROZVOJE DÍTĚTE S RODIČI. Velký důraz je kladen na spolupráci se zákonnými zástupci. Minimálně dvakrát za rok škola organizuje setkání nad individuálním vzdělávacím plánem dítěte, kdy učitel seznamuje rodiče s pokrokem a nedostatky, které se v průběhu roku vyskytly. Společně s důrazem na formativní povahu hodnocení je tento participativní přístup zárukou informovanosti všech zúčastněných stran.

STŘEDOŠKOLSKÁ STUDIA POD JEDNOU STŘECHOU.

Velmi jednoduchý, a přitom velmi podnětný prvek. V citlivých letech dospívání vzniká osobnostní identita mladých lidí a jejich izolace, ať už ve „vyloučených“ či „elitních“ školách, může prohlubovat jak míru frustrace, tak falešný pocit nadřazenosti. Ani jedno nepřispívá k sociální soudržnosti. Nechat chodit středoškoláky do jedné školy, sdílet stejné prostory může napomoci snížit vzájemné odcizení.



Problémy se zaváděním inkluze ve Švédsku:



ODSOUVÁNÍ DĚTÍ, KTERÉ NEDOSAHUJÍ POŽADOVANÝCH VÝSLEDKŮ, DO SEPAROVANÝCH ŠKOL (TŘÍD). I přes výrazný pokrok v začleňování dětí se specifickými potřebami do běžných škol a i přes velmi výrazné snížení počtu dětí umístovaných do speciálních škol, případně do škol pro děti se vzdělávacími obtížemi existuje ve Švédsku stále určitá míra separace dětí (na rozdíl od Finska či Norska). Je však nutno upozornit, že z velké části jsou i tyto děti vzdělávány částečně v kontaktu se svými „normálními“ vrstevníky a podle nové legislativy je vždy nutno velmi pečlivě zvážit, zda je vhodné dítě umístit do školy mimo hlavní proud, případně mu umožnit návrat zpět.

VELKÝ PŘÍLIV DĚTÍ S JINÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM. Švédsko je ze všech skandinávských zemí největším příjemcem imigrantů, takže třetina dětí má kořeny jinde než (či nejen) ve Švédsku. To představuje velkou výzvu z hlediska podpory jejich mateřského jazyka, je-li odlišný od švédštiny, a také z hlediska možných handicapů hlavně u dětí, které se ve Švédsku nenarodily a které se musejí nový jazyk teprve naučit. S novou, silnou vlnou uprchlíků z Blízkého a Středního východu se situace ve Švédsku stává kritickou a v následujících letech bude vzdělávací systém pod velkým tlakem. Pravděpodobnost, že se vyskytnou problémy se začleňováním velkých skupin dětí přistěhovalců, je vysoká.

Dánsko

Dánsko se odlišuje od ostatních sousedů v nordické oblasti v několika směrech. Kromě větší geografické blízkosti ke „kontinentální“ Evropě a z toho vyplývající kulturní identity jde zejména o způsob řízení školského systému, v němž neexistuje prvek samostatné exekutivní jednotky v podobě rady či ředitelství pro vzdělávání, jak je znají v Norsku, Finsku nebo Švédsku. Z hlediska inkluze je to odlišná strategie rozvoje: Dánsko nadále počítá s existencí speciálních škol, které poskytují vzdělávání žákům se specifickými potřebami (zejména kognitivního charakteru). Tento segment je velmi bohatě dotován (30 % rozpočtu pro ZŠ a nižší střední školy) a snahou je poskytnout žákům maximální podporu.

Dánsko je země jazykově velmi blízká Švédsku a Norsku. Přesto je na první pohled patrná jistá odlišnost, daná pravděpodobně zejména nejtěsnějším spojením s evropským kontinentem (bezprostřední pozemní hranice s Německem), a z toho vyplývajícím kulturním vlivem. Rozlohou je mnohem menší než všechny ostatní severské země (pouhých 46 tisíc km²), nicméně počtem obyvatel (necelých 5,7 miliónu) se téměř shoduje s Norskem či Finskem. Ráz krajiny je však radikálně odlišný. Dánsko je zcela rovinaté a je rozloženo částečně na pevnině Jutského poloostrova a částečně na ostrovech v Severním moři na hranicích s Baltem. Nejtěsnější vazby má Dánsko se Švédskem: hlavní město Kodaň odděluje od Švédska jen velmi úzký průliv. Oblast kodaňské aglomerace je také nejhustěji osídlenou lokalitou Dánska, žije v ní více než polovina obyvatelstva země, což činí z Dánska vysoce centralizovanou zemi.

Z hlediska populace lze stále hovořit o vysoce homogenní společnosti, v níž zhruba 94 % tvoří etničtí Dánové. Jistou „tradiční“ minoritu tvoří skupiny obyvatel z Grónska a Faerských ostrovů, které spadají pod dánské království, nicméně mají výraznou autonomii (nepatří např. do EU). Jde však o zanedbatelné počty lidí. Stejně tak žije na jižní hranici s Německem, na území, které bylo v historii předmětem mezistátních sporů, relativně malá německá menšina (cca 30 tisíc lidí). Zato velmi výrazně narůstá imigrace z jihovýchodní Evropy, Asie a Afriky. V současnosti tvoří poměr imigrantů necelých 10 % a podílí se na ní zejména imigranti z Bosny a Hercegoviny, Kosova, Pákistánu, Somálska, Maroka, ale i Vietnamu či Chile. Významná část přistěhovalců pochází z muslimských oblastí (cca 270 tisíc). Imigrace výrazně narůstá a tento trend bude velmi pravděpodobně pokračovat.

Dánské království má velmi dlouhou a relativně nepřerušovanou tradici sahající až do 10. století našeho letopočtu. Národ tzv. „Vikingů“ si v prvních stoletích druhého tisíciletí velmi často podmaňoval oblasti přiléhající současnému území Dánska, ale třeba i některá území na britských ostrovech. Dánsko má také bohatou historickou zkušenost s uniemi se Švédskem a Norskem, s německou kultu-

rou ho pojí původ jeho monarchů. Z hlediska vzdělávání je Dánsko zemí s jedním z nejvyšších poměrů vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci na světě. Zároveň je velmi progresivní v inovacích, tou nejviditelnější je závěrečná zkouška na střední škole, která pracuje s prvky vyhledávání informací v externích zdrojích a která inspiruje řadu dalších zemí k úvahám o podobných opatřeních¹⁸.

Společenské pozadí inkluze v Dánsku

Dánsko je, stejně jako ostatní skandinávské země, relativně bohatou zemí. Právě vysoký domácí produkt a vysoká životní úroveň v paritě kupní síly, což bývají nejčastější ekonomické parametry, podle nichž se porovnává bohatství společnosti, jsou také nejjednodušším používaným vysvětlením toho, proč se tak daří v otázkách vzdělávání právě ve Skandinávii. Tento fakt má jistě vliv. V porovnání zemí v rámci OECD je to právě Dánsko, které investuje do veřejného vzdělávacího systému největší procento ze státního rozpočtu, celých 8 % (ČR za stejné období pouze necelých 5 %). Všechny skandinávské země jsou mezi desítkou těch, které financují své vzdělávání největší proporcí ze společného bohatství¹⁹. Jenže stejně jako v dalších skandinávských zemích, pouhá míra investic zdaleka nevyvětluje vše. Pokud se podíváme na země, které výrazně převyšují průměr OECD s ohledem na investice ve vzdělávání, najdeme mezi nimi kromě výše uvedených třeba i Chile, Mexiko, USA nebo Izrael, tedy země, které z hlediska inkluze často řeší mnohem složitější problémy než země na severu Evropy nebo v ČR. Je tedy evidentní, že je nutné hledat další vysvětlení, mimo hospodářskou politiku.

Obecná zkušenost nejen z Dánska, ale i z ostatních nordických zemí, ukazuje na velmi silnou společenskou shodu na daném tématu a následné dlouhodobé politické podpoře. Tak jako v Norsku či Finsku je i v Dánsku patrný tento konsensus. Jistě ale existují i mezi skandinávskými zeměmi rozdíly v tom, jak inkluzi pojmají, a nevyplývá to pouze z odlišného řešení správy vzdělávacího systému (více v dalších pasážích kapitoly o Dánsku), ale i z celkové politicko-společenské situace. Dánsko je podobně jako řada dalších bohatých demokratických zemí, cílovou destinací globální migrace. Míra imigrace se podobá situaci v Norsku

18

V roce 2015 vyzvaly zkouškové komise prestižních britských univerzit k následování této praxe: http://www.theregister.co.uk/2015/04/30/uk_exam_board_wants_kids_to_google_answers/

19

Education at the Glance 2014, str. 222 (publikaci vydávaná OECD): <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

(imigranti a jejich děti tvoří v populaci cca 17 %) stejně jako poměrně přísné podmínky pro získání práva na trvalý pobyt nebo občanství. Inkluze je mnohem širším principem společenského rozvoje a netýká se jen vzdělávání. V Dánsku existuje promyšlený způsob, jak zabránit vytváření ghett, založený na snaze rozmisťovat nově příchozí tak, aby nevytvářeli oblasti ohrožené společenským vyloučením. Politika provázaná napříč sektory (sociální, vzdělávací, místního rozvoje atp.) vykazuje zjevně dobré výsledky, pokud druhá generace imigrantů dosahuje v oblasti vzdělávání velmi podobné úrovně jako etničti Dánové²⁰.

Vzdělávací systém

Oproti ostatním vzdělávacím systémům na severu Evropy je dánský systém řízen odlišným způsobem. Zatímco v Norsku, Švédsku či Finsku je legislativně politická a exekutivní role rozdělena mezi ministerstvo a Národní radu pro vzdělávání (v Norsku jde o „ředitelství“, nicméně je to organizace se stejnou kompetencí), dánský systém je podobný tomu českému v tom, že Ministerstvo školství v sobě slučuje obě role zároveň. V praxi to znamená, že zatímco v ostatních skandinávských zemích je obsah a forma vzdělávání předmětem práce autonomní instituce, v Dánsku je tato část řízení a rozvoje vzdělávacího systému soustředěna pod jednou střešou. Pod ministerstvo spadají dvě agentury: Národní agentura pro kvalitu a dohled a Národní agentura pro učení a IT. Z jejich názvů dobře vyplývá oblast jejich působení a kompetencí.

Struktura vzdělávacího systému a návaznost jednotlivých stupňů jsou podobné norskému systému: na předškolní vzdělávání navazuje povinná základní školní docházka, tzv. „Folkeskole“ (6 až 16 let). Ta má dva stupně – na prvních šest ročníků základní školy navazují tři až čtyři roky nižší střední školy (desátý ročník může probíhat jak v rámci nižšího tak vyššího sekundárního vzdělávání). Podobně jako v ČR nese odpovědnost za řízení školy a z toho vyplývající souvislosti její ředitel.

INKLUZE: Těžko konstatovat, zda je právě odlišný způsob řízení důvodem, proč je dánský vzdělávací systém v oblasti inkluze relativně pozadu, pokud omezíme

srovnání pouze na Skandinávii. Bylo to právě srovnání se Švédskem, konkrétně v počtu dětí vzdělávaných ve speciálních školách, které v roce 2009 vedlo k nové legislativě orientující se na začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (více v podkapitole věnované dánskému přístupu k inkluzi). Podle Ullly Skall z dánského Ministerstva školství hraje velkou roli velmi silná poptávka rodičů dětí, které speciální školy navštěvují, po jejich zachování. Důvodem je pravděpodobně fakt, že speciální školy jsou velmi silně dotované státem a zajišťují vysoce nadstandardní servis dětem s určitým typem postižení (zejména psychického či kognitivního charakteru).

MATEŘSKÁ ŠKOLA, přesněji předškolní vzdělávání, má výrazně decentralizovanou povahu. Právo na předškolní vzdělávání je v Dánsku dáno ze zákona. Probíhá ve výrazně variantním prostředí, v němž se vzájemně doplňují tzv. centra denní péče zřízená místními samosprávami, nezávislá centra denní péče, domácí vzdělávání a soukromí pečovatelé, kteří mohou pečovat až o pět dětí zároveň²¹. Tato zařízení jsou z hlediska poskytované péče rovnocenná. Poslední rok předškolního vzdělávání je v Dánsku povinný. Vzdělávání tohoto charakteru poskytují jak organizace předškolní péče, tak předškolní třídy základních škol. Rodiče se podílejí na nákladech podle předpisu zřizovatele, jejich podíl ale nesmí přesáhnout 25 % nákladů spojených s umístěním dítěte do předškolního zařízení (v případě zařízení zřizovaných obcemi). I při umístění dítěte do soukromého zařízení mohou rodiče žádat o příspěvek obce, tzn. že peníze jdou za dítětem, nikoliv za zařízením.

INKLUZE: *V předškolním vzdělávání v Dánsku existují dvě věkové kategorie, a to do dvou let a od tří do šesti let. Obě kategorie mají jednotné kurikulum (obsah vzdělávání) platné pro veřejné i soukromé poskytovatele. Vysoce důležité se jeví zákonné opatření, podle něž jak děti umístěné do zařízení předškolní péče, tak děti mimo něj musí ve věku tří let podstoupit zhodnocení své jazykové úrovně. V případě, že dítě vykazuje potřeby stimulace v rozvoji jazykových dovedností, obecní samospráva (zřizovatelé) jsou povinni takovou stimulaci zajistit. Hodnocení jazykových dovedností provádí pouze kvalifikovaní odborníci s příslušným pověřením.*

21

Srovnejme situaci v ČR, kde má být od roku 2017 zaveden povinný rok předškolního vzdělávání výhradně v zařízeních, která naplňují definici mateřské školy. V době přípravy tohoto textu byla novela zákona zavádějící toto opatření ve stavu schválení poslaneckou sněmovnou ČR v prvním čtení s výraznou perspektivou průchodu legislativním procesem: http://zpravy.idnes.cz/poslanci-dali-zelenou-zakonu-o-povinnem-vzdelavani-uz-od-peti-let-p9u-/domaci.aspx?c=A151027_121808_domaci_kop

ZÁKLADNÍ ŠKOLA je v Dánsku organizovaná následovně. Od šesti let začíná povinná školní docházka. Veřejné základní školy jsou zřizovány obcemi. Vedle toho existuje v Dánsku dlouhá tradice soukromých škol. Na úrovni základního vzdělávání je navštěvuje 13 % dětí, tedy významná část současné školou povinné populace.

Prvních šest tříd povinné školní docházky je součástí elementárního vzdělávání na základních školách, na ně navazují ročníky nižší střední školy. Základní i nižší střední vzdělávání je poskytováno převážně ve stejných školách s ohledem na podporovaný model, v němž děti mohou základní školní docházku strávit ve stejném kolektivu. Na konci 9., případně 10. ročníku čeká žáky Folkeskole hodnocení podobné britskému systému GCSE: zkouška ze sedmi základních předmětů výuky povinného vzdělávání. Zřizovatelé veřejných škol jsou povinni každoročně reportovat stav ve školách poskytujících povinné vzdělávání, a to hlavně s ohledem na kvalitu vzdělávání a na opatření, která zřizovatelé zavedli ve vztahu k dřívějším problémům.

INKLUZE: *V Dánsku je přirozená míra dětí s handicapem, z nichž některé (např. smyslové) jsou převážně začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu. Vedle toho ale existuje síť speciálních škol, v nichž jsou vzdělávány děti s identifikovanými specifickými potřebami, které hlavní vzdělávací proud neumí poskytnout. Tento systém podle vyjádření dánského Ministerstva školství nebude zcela reformován, jako tomu bylo v Norsku nebo Finsku. Vedle dětí s handicapem je tu ovšem významný počet dětí imigrantů, případně jejich druhá generace. Tyto děti jsou začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu. Podle ministerstva sice je ve speciálních školách umístěno větší procento dětí s jiným mateřským jazykem, nicméně toho procento není významné. Za zmínku stojí sedmistupňová hodnotící škála školních výsledků, v níž pět stupňů označuje v určité míře vyhovující výsledek a ve dvou stupních výsledek nevyhovující. Širší škála hodnocení umožňuje přesnější identifikaci stavu vzdělávání, a tedy i možnost přesnější identifikace podmínek, které k výsledkům vedou.*

STŘEDNÍ ŠKOLY navazují na povinné vzdělávání. Jedná se o tři až čtyři roky (podle toho, zda žák absolvuje či neabsolvuje desátý rok studia) a dělí se dle tradičního modelu na školy zaměřené více na všeobecné předměty s výhledem na pokračování v

čování na vysokých školách a na odborně zaměřené školy a učiliště připravující žáky k určitému povolání. Struktura všeobecně zaměřených škol velmi blíže připomíná český vzdělávací systém: gymnázia, obchodní akademie, technicky zaměřené školy (průmyslovky). I z odborně středních škol lze pokračovat ve studiu na vysokých školách, kde jsou programy rozděleny na akademicky a profesně orientované. Zde je na místě znovu připomenout, že Dánsko patří mezi země s největším procentem vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci, přičemž politika podpory vysokoškolského vzdělávání trvá.

INKLUZE: *Na úrovni povinného vzdělávání existují v dánském vzdělávacím systému speciální školy. Na středoškolské úrovni je poskytováno vzdělávání v běžných studijních programech. Z hlediska rozdílů je signifikantní, že na středoškolské úrovni existují rozdíly mezi rodilými Dány a jejich vrstevníky s odlišným mateřským jazykem. U imigrantů a jejich dětí je výrazně vyšší poptávka po odborně zaměřeném vzdělávání a učilištích. Je to do značné míry způsobeno převládající nižší úrovní vzdělání ve všeobecných předmětech (jazyky, matematika) a také nižší úrovní čtenářské gramotnosti. Podle výše odkazovaných statistik se ale daří tento problém řešit zejména u druhé generace přistěhovalců.*

Dánský přístup k inkluzi

Přístup k inkluzi v jednotlivých skandinávských zemích není zcela jednotný z hlediska strategie a zvolených opatření. Dánsko se odlišuje pravděpodobně nejvíce, nikoliv snad v tom, že by inkluzivní přístup nepodporovalo, ale v tom, jak ho aplikuje a jaká řešení prosazuje, případně jak modeluje svůj vzdělávací systém.

Pokud se zaměříme na východiska, z nichž dánský vzdělávací systém vychází, jde o tytéž mezinárodně platné dokumenty jako v případě Finska či Norska: zejména zde mluvíme o Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které uznává právo i prospěšnost inkluzivního přístupu a bylo stvrzeno zástupci 92 vlád z celého světa. Tento dokument je uznáván napříč Skandinávií jako rámec artikulující základní principy konceptu inkluze. Vedle toho se dánský vzdělávací systém –

stejně jako ostatní skandinávské systémy – odkazuje na úmluvu OSN o právech osob s postižením. Od těchto mezinárodních ujednání se odráží aktuální dánská školská legislativa, zejména tzv. Zákon o Folkeskole, který upravuje průběh a podmínky povinného vzdělávání.

Vedle toho je ale zřejmé, že Dánsko nejde cestou ostatních skandinávských zemí ve způsobu, jímž reformuje a řídí vzdělávací systém. Zatímco v Norsku i Finsku došlo k oficiálnímu zrušení paralelního vzdělávání v režimu „běžném“ a „speciálním“ (byť v Norsku se otevřeně mluví o „neregistrovaných“ speciálních školách zřizovaných obcemi, které se zaměřují na vzdělávání dětí se specifickými potřebami), v Dánsku stále existují speciální školy a o jejich zrušení se podle vyjádření Ministerstva školství v roce 2015 neuvažuje.

Snaha prosazovat více inkluzivní přístup ve vzdělávání v Dánsku započala výrazně později než v citovaných zemích. Jedním z impulsů k tomu bylo srovnání se Švédskem z roku 2008/2009: podle něj dosahoval počet dětí se speciálními potřebami, které byly vzdělávány mimo školy běžného vzdělávacího proudu (na úrovni Folkeskole) 5,6 %, zatímco ve Švédsku to bylo ve stejném období jen zhruba 2,5 %. Zároveň se stalo politickým tématem i to, že celých 30 % z rozpočtu investovaného do Folkeskole směřovalo právě do speciálních škol.

Na základě těchto zjištění došlo k postupným změnám legislativy podporující větší míru začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Pro rok 2012 byl stanoven cíl začlenit 96 % dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Cíle dosaženo nebylo, a to ani v roce 2015, kdy se podařilo začlenit 95,2 % dětí.

Dánský systém přitom dělí speciální vzdělávání od toho běžného na základě kvantitativního ukazatele. Děti, které vyžadují devět či méně hodin speciálního vzdělávání týdně, jsou běžně začleňovány do Folkeskole a plně vzdělávány zde. Těmto dětem je ve Folkeskole poskytována podpora formou individuálního přístupu, extra hodin, asistentů či dvou pedagogů ve třídě. Děti, které tento limit přesahují, mohou být (ale nemusejí) vzdělávány v dánských speciálních školách (případně ve speciálních třídách běžných škol), které, jak bylo řečeno, jsou velmi

bohatě dotovány. Právě tento fakt vede část veřejnosti, zejména rodiče dětí s určitým typem postižení, k trvání na udržení speciálních škol a jejich výrazně odlišného pojetí vzdělávání. V dánských speciálních školách je zcela běžné, že ve třídách jsou dva učitelé na velmi nízký počet dětí a žákům se tak dostává vysoce individualizovaného přístupu.

Do rozhodování o tom, zda dítě bude či nebude doporučeno ke vzdělávání ve speciální škole, vstupuje poradenský systém. V rámci nové legislativní úpravy byla zdůrazněna role tzv. odvolacích komisí, které mohou doporučení poradenského systému zvrátit. Poradenský systém stejně jako rozpočtovou podporu inkluzivního přístupu nesou zřizovatelé škol, zatímco odvolací komise je zřizována vládou.

Stejně jako v dalších skandinávských zemích i v Dánsku existuje politická shoda na podpoře inkluze. Ministerstvo školství kromě podpory inkluzivní strategie každoročně monitoruje způsob, jakým školy tyto strategie zavádějí do praxe. Kromě toho ministerstvo realizovalo šetření na vzorku zřizovatelů a škol, aby zjistilo, do jaké míry se daří inkluzivní tendence prosazovat v praxi. Z šetření provedeného ve dvanácti obcích vyplynulo, že počet speciálních škol v jejich obvodech se snížil z 19 na 15 a počet speciálních tříd v běžných školách klesl z 282 na 195, a to v letech 2013 až 2015. Dánské ministerstvo školství přiznává, že významná část dětí, které vyžadují speciální podporu, pochází ze sociálně slabých rodin (14 %).

Inkluzivní tipy z dánského vzdělávacího systému

FINANČNÍ PODPORA. Dánsko je mezi zeměmi OECD na prvním místě v investicích do veřejného vzdělávacího systému z veřejných rozpočtů. Každoročně směřuje do vzdělávání 8 % HDP, což je o více než 3 % více než v ČR. I když není dánský vzdělávací systém „na špici“ v progresivitě inkluze, v řadě jiných oblastí (např. výchova k demokracii, zavádění technologií do vzdělávání) je vzorem pro mnohé další systémy. I velmi výrazná finanční podpora speciálnímu vzdělávání je odrazem významu, který dánský systém vzdělávání přikládá.

DŮSLEDNOST VE SLEDOVÁNÍ PŘIJATÝCH OPATŘENÍ.

Důsledný každoroční monitoring opatření na podporu inkluze stejně jako průzkum ověřující dopady přijatých opatření svědčí o systematickém pojetí reformy a o snaze dosáhnout přijatých cílů vzdělávací politiky. Z takových zjištění je pak možné zjistit chyby a nedostatky, k nimž dochází, a podle toho přizpůsobit vzdělávací politiku.

OVĚŘOVÁNÍ JAZYKOVÉ ZPŮSOBILOSTI

V RANÉM STÁDIU. Zjišťování úrovně zvládnutí jazyka u dětí ve věku tří let vede k možnosti nastavit adekvátní opatření na posílení rozvoje dovedností v této klíčové vzdělávací oblasti. Ve věku tří let je možné výrazně podpořit děti v tom, aby do povinné školní docházky odbouraly největší překážku vzdělávání.





POPTÁVKA ČÁSTI RODIČŮ A UČITELŮ. Část rodičů v Dánsku se domnívá, že dobře financované speciální školy a třídy, které poskytují svým žákům nadstandardní podmínky, jsou pro jejich děti lepším řešením než začlenění do běžné školy či třídy. Rovněž významná část učitelů se domnívá, že tento model je funkční, a proto lepší než inkluze ve stylu jiných skandinávských zemí. Pravděpodobně toto je hlavním důvodem, proč se v Dánsku nedaří dosáhnout stanoveného cíle zvýšit inkluzi na 96 % žáků na povinném stupni vzdělávání.

Společná inspirace ze skandinávských zemí

Jednotlivé země skandinávského prostoru nabízejí řadu unikátních inspirací, z nichž některé jsme se snažili shrnout v jednotlivých kapitolách. Řadu z nich lze zobecnit na principy, které se jeví být nepostradatelnými, a tedy je nasnadě se jimi zabývat při zavádění inkluze do vzdělávacího systému kdekoliv na světě.

Pro někoho možná překvapivě následující přehled obsahuje více inspirací na úrovni řízení vzdělávacího systému než na úrovni samotné podpory inkluze v terénu. Jsme ovšem přesvědčeni, že tato reflexe odpovídá reálnému stavu věcí. Jak bylo na několika místech tohoto textu řečeno, v první řadě je důležité nalézt dostatečnou společenskou a politickou shodu. Pak je možné postavit smysluplnou a promyšlenou koncepci a je také mnohem pravděpodobnější, že bude prosazována bez ohledu na stávající politické vedení správce (Ministerstva školství). Řazení jednotlivých bodů směřuje od obecných požadavků na úrovni společenské (politické) přes systémové podmínky po klíčové principy úspěšného začleňování do hlavního vzdělávacího proudu.

OFICIÁLNÍ PODPORA INKLUZE NAPŘÍČ POLITICKÝM SPEKTRUM. V každé politické straně se vedou diskuse a inkluze není výjimkou. Oficiální stanoviska hlavních politických sil napříč Skandinávií jsou však i přes větší či menší vnitřní opozici jednotná. To legitimizuje společenskou objednávku a stvrzuje celkový konsensus o tom, že inkluze je cesta správným směrem.

INKLUZIVNÍ OPATŘENÍ MIMO VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM. Kromě podpory začleňování dětí ve vzdělávacím schématu je naprosto klíčové, aby poskytovaná podpora byla provázána s dalšími opatřeními v oblasti sociální a ekonomické, jako je zapojení rodin a jejich motivace podílet se na dosahování vyššího vzdělání svých dětí, ale i zabraňování ve vytváření vyloučených oblastí s velkou mírou reprodukce sociální deprivace.

STRATEGICKÝ PŘÍSTUP K ZAVÁDĚNÍ SYSTÉMOVÝCH ZMĚN. Systémové změny, jako je přechod na inkluzivní vzdělávání, je nutné dobře promyslet, vytvořit plán jejich realizace v období, v němž lze reálně změny provést, v krocích, které navazují na dostupné příklady dobré praxe, umožňují revizi původních záměrů a nápravu zjištěných chyb. V neposlední řadě je nutné pro změnu získat ty, kdo ji reálně provádějí, což jsou v případě inkluze školy, jejich ředitelé a učitelé.

ROZDĚLENÍ POLITICKÉ A VÝKONNÉ ČÁSTI ŘÍZENÍ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU. Ve všech skandinávských zemích je uplatňován stejný model řízení: politickou a legislativní funkci mají ministerstva, do jejichž gesce spadá školství. Výkonnou část řízení, tedy přenos legislativy do praxe, vytváření vzdělávacího obsahu, podporu školám a učitelům však zajišťují instituce sice zřízené ministerstvy (Ředitelství pro vzdělávání a profesní přípravu v Norsku, Národní rada pro vzdělávání ve Finsku atp.), nicméně do značné míry autonomní a odborně respektované. Umožňuje to vzdálit rozvoj vzdělávacího systému okamžitým politickým náladám a zachovat kontinuitu, což je v případě inkluze důležité.

FINANCOVÁNÍ. Všechny skandinávské země patří v rámci OECD mezi ty, které investují do veřejného vzdělávání výrazně nadprůměrně (procento HDP v roce 2014: Dánsko 7,94; Norsko 7,42; Finsko 6,47; Švédsko 6,33; průměr OECD 6,09; ČR 4,99)²². To se v konečném důsledku týká i podpory inkluze. Ve všech skandinávských zemích je patrné, že žáci se speciálními potřebami, ale např. i děti imigrantů získávají zcela zásadní podporu ve vzdělávání, která jim umožňuje překlenout svá znevýhodnění. Do značné míry se to týká i učitelů: ačkoliv neplatí, že by plošná míra odměňování učitelů souvisela s výkonem vzdělávacího systému, podpora jejich práce např. formou metodik pro výuku jazyků, asistentů ve výuce či přítomnosti speciálního pedagoga nebo psychologa ve škole evidentně přispívá k úspěšnosti inkluze.

DŮRAZ NA JAZYK. Všechny skandinávské země velmi dbají o jazykové vzdělávání, zejména u dětí, které se narodily v rodinách s odlišným mateřským jazykem. Jazyk dané země je všude seznán jako základní a zcela jednoznačně klíčový element úspěšného začlenění. Existují k tomu podpůrná opatření, ať už se jedná o výrazně rozvinutou metodickou podporu výuky jazyka dané země jako druhého jazyka, extra vzdělávání v jazyce výuky nebo hodnocení úrovně zvládnutí jazyka v klíčových obdobích vývoje dítěte. Vedle toho je nutné zdůraznit, že všechny země zároveň usilují o podporu uchování mateřského jazyka dětí.

JEDNOTNÉ KURIKULUM. Ve všech skandinávských zemích je na předškolním, základním a středoškolském stupni uplatňováno jednotné kurikulum ve smyslu

22

Přesné informace ve statistické tabulce OECD: <http://dx.doi.org/10.1787/888933117288>

nerozlišování dětí s běžnými a specifickými potřebami. Posouzení potřebnosti, případné doporučení ke speciální intervenci a aplikaci doporučení se odehrává přímo ve škole.

PODPORA UČITELŮ V JEJICH PŘESVĚDČENÍ I PRÁCI. Nikoliv ministerstva školství ani jimi řízené organizace či někdo jiný, ale učitelé rozhodují o tom, zda reforma s tak dalekosáhlými důsledky a systémovými změnami proběhne úspěšně, či nikoliv. Tento fakt je třeba mít na zřeteli a je nezbytné věnovat maximální úsilí v prvé řadě přesvědčení učitelů, že inkluze má svůj mnohavrstvý smysl, a poskytnout jim podporu k tomu, aby takovou změnu mohli provést ve svých třídách. Ať už jsou to metodiky pro učení jazyka dané země jako druhého, nebo asistenti či umožnění dvou učitelů v hodinách, vše vyžaduje jednak finanční podporu, ale mnohem více nasazení těch, kdo změnu po učitelích požadují.

Situace v České republice aneb co lze převzít ze skandinávských zkušeností

Inkluze je v ČR společensky třaskavé téma. V roce 2016 má vstoupit v platnost novela školského zákona, která má potenciál vyvolat v českém veřejném vzdělávacím systému jednu z nejpodstatnějších změn za posledních 25 let.

Od praxe oddělování velké části dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do specializovaných škol předpokládá jejich začleňování do hlavního vzdělávacího proudu. Specifické potřeby těchto dětí mají být naplňovány v běžných školách, a to podle jejich individuální povahy.

23

Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele, Jana Straková, Vladimíra Spilková, Hana Friedlaenderová, Tomáš Hanzák, Jaroslava Simonová, časopis Pedagogika č. 46 http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2545&edmc=2545

24

Přehled o agendě této organizace si lze učinit na jejím webu, i přes jeho neaktualnost: <http://www.aspcr.cz/>

25

Názor českého prezidenta Miloše Zemana na inkluzi cituje např. tento článek: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/prehledne-co-rekl-prezident-zeman-o-inkluzi-handicapovanych/r-c7abbd-569d6311e4833a0025900fea04/>

Ačkoliv má novelizovaná legislativa tento potenciál, není zcela zřejmé, zda se reforma v praxi uskuteční. Z hlediska skandinávských zkušeností totiž chybí podstatná podmínka, a to celková společenská a politická shoda. Fakt, že byla legislativa prosazena do své účinné podoby, ještě nezakládá to, že reforma v terénu proběhne podle záměru. Podle některých hodnověrných průzkumů je mezi učiteli téma inkluze touto profesní skupinou přijímáno negativně²³. Tento fakt je z hlediska inkluze závažný právě s ohledem na logiku věci i zkušenosti ze severu Evropy: bez učitelů a učitelek nelze provést žádnou reformu vzdělávání, neboť oni jsou jejími nositeli.

Vedle toho existují vlivné organizace, které proti začleňování dětí dříve vzdělávaných v tzv. praktických školách aktivně vystupují. Mezi nejhlasitější z nich lze řadit Asociaci speciálních pedagogů ČR²⁴, jejichž těžiště je právě v praktických školách. Skutečnost, že se učitelé z praktických škol staví proti „svému zrušení“, by neměla nikoho překvapovat. Naopak, strategové na úrovni řízení školského systému by měli být na tuto skutečnost připraveni a měli by jednak umět nalézt pro tyto učitele v reformovaném systému místo a jednak by měli být schopni jim vysvětlit, že tato změna má své společenské opodstatnění.

Vedle toho existuje vlivná skupina veřejných činitelů, mezi nimiž jmenujme zejména prezidenta ČR v roce 2015 Miloše Zemana²⁵, kteří otevřeně zpochybňují přínosy začleňování dětí s potřebou speciálního přístupu do běžných škol a vytvářejí ve společnosti značnou míru nejistoty v tom, zda je inkluze skutečně potřebná a prospěšná. Ačkoliv se toto ovlivňování veřejného diskursu děje v rovině nepodložené argumentace, vliv na něj to neumenšuje: veřejná debata není debatou akademickou, kde empirie a důkazy hrají zásadní orientační roli.

Za této situace má během pouhého jednoho roku proběhnout implementace nové legislativy do praxe tak, aby byly školy od 1. září 2016 připraveny na vzdělávání žáků s různou povahou specifických potřeb. To se vzhledem k náročnosti této změny (v systému se stovkami škol vzdělávajícími některé žáky podle kurikula určeného pro děti s tzv. lehkým mentálním postižením²⁶) jeví být šibeničním termínem a ani zastánci a propagátoři inkluzivního vzdělávání nevěří tomu, že lze v tomto časovém úseku reformu zvládnout.

Jinými slovy se ČR formálně vydává na cestu inkluze, nicméně existují zřetelné důvody obávat se, jak reforma v každodenním vzdělávání na českých školách proběhne. Čeští učitelé nejsou podle dostupných zjištění na takovou změnu připraveni a nevitají ji, veřejné autority její smysluplnost zpochybňují a samotná systémová změna má proběhnout během několika měsíců, a to na základě formálních legislativních dokumentů nižšího řádu, bez hmatatelné podpory školám a učitelům, na jejichž bedrech úspěch reformy leží.

Nelehkou situaci dokumentuje i další závažný fakt, a to nejasnost okolo tzv. Katalogu podpůrných opatření, který byl vypracován týmem specializovaného centra Palackého univerzity v Olomouci²⁷. Do projektu byly zapojeny desítky odborníků na podporu specifických potřeb různého charakteru. Návrhy byly ve velkém rozsahu oponovány pedagogickou veřejností a výsledný katalog měl sloužit jako „manuál“ pro školy a učitele k tomu, jak přistupovat k dětem, které potřebují individuální přístup vzhledem ke svému postižení či zanedbání. Tvorbu tohoto katalogu si objednalo přímo ministerstvo školství a na jeho přípravu byly vynaloženy prostředky v řádu desítek milionů korun. Výsledná podoba je velkou většinou odborné veřejnosti přijímána jako potenciální účinná pomoc učitelům v praxi. Podle některých informací, byť doposud ministerstvem školství nepotvrzených, však tento katalog nebude představovat oficiální souhrn podpůrných opatření. Bylo by paradoxní, pokud se tak skutečně stane. Ministerstvo školství nenadálou změnu svého postoje nijak nevyšvětlilo.

Je patrné, že prostředí, v němž má české veřejné školství podstoupit zcela zásadní reformu, není rozhodně ideální. Existuje silná opozice, školám chybí informace a příslib reálné podpory, učitelé jsou z velké části proti záměru, stejně

26

Údaje o počtech škol a žáků vzdělávajících se vzdělávacích podle Rámcového vzdělávacího programu pro lehké mentální postižení udává statistika Ústavu pro informace ve vzdělávání (zřízeného ministerstvem školství), konkrétně tabulka C1.13.1: <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>

27

Webové stránky projektu: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/>

tak významná část rodičů a veřejných autorit. Souhrn těchto okolností představuje výrazné riziko úspěchu a jejich komplexnost i závažnost spíše predikují neúspěch. To je z hlediska tak podstatné a důležité změny v přístupu k řešení společenských problémů (nejen) ve vzdělávání významná hrozba. Je možné, že nezdarem reformy nedojde pouze ke stagnaci vzdělávacího systému, ale může dojít také k diskreditaci celého přístupu sociálního začleňování, jehož náprava pak může trvat roky i desetiletí.

S ohledem na tuto vážnou hrozbu a s ohledem na zkušenosti skandinávských zemí s úspěšným zaváděním inkluze lze stanovit několik doporučení, které by ministerstvo školství (především), ale i další veřejné instituce zapojené do procesu změny měly vzít v potaz:

MAXIMÁLNÍ SNAHA O PODPORU REFORMY SHORA. Na skandinávských zemích lze vidět zcela jednoznačný rys: shoda napříč hlavními politickými silami umožňuje prosazovat koncepci v průběhu mnoha let, aniž by na to měly vliv změny způsobené střídáním stran u moci. Atmosféra rozporuplných postojů veřejnosti, posilovaných některými veřejnými autoritami, zasluhuje tu nejvyšší pozornost těch, kdo za reformu odpovídají. Je přitom pravděpodobné, že získat hlasy napříč parlamentními politickými stranami a pokusit se vytvořit „inkluzivní koalici“ je reálné. Je třeba využít jakýchkoliv prohlášení ústavních činitelů na podporu inkluze, jako např. projev premiéra na Fóru 2000 v září roku 2015, a je třeba snažit se přesvědčit i další politiky a veřejné autority, aby pomohly ujistit veřejnost, že jde o cestu správným směrem.

VYTVORENÍ REALISTICKÉHO PLÁNU PRŮBĚHU REFORMY. České školství trpí na nekonceptní řízení v mnoha ohledech a i pojetí inkluze napovídá, že chybí promyšlená strategie a plán kroků pro úspěch systémové změny. Skandinávské zkušenosti ukazují, že se jedná o proces trvající řadu let a že je důležité s takovým časovým horizontem od počátku počítat. Je nutné brát v potaz, že podobné procesy by měly stavět na již ověřených pravidlech a příkladech dobré praxe, měly by počítat s výskytem chyb a nedostatků, které bude třeba odstranit, s postupným zaváděním do terénu. Nic z toho české pojetí nerespektuje, což nezbuzuje dobrý pocit ani u obhájců inkluze.

PROSTŘEDKY NA INKLUZI JSOU INVESTICÍ S VYSOKÝM ZHODNOCENÍM. Český vzdělávací systém trpí dlouhodobou deprivací, nedostává se mu často prostředků na udržování, natož na rozvoj. V rámci OECD je ČR zemí s jedním z nejnižších poměrů investic do vzdělávání vůči hrubému domácímu produktu. Změny, jaké představuje inkluze, nejsou utrácením peněz, je to skutečně investice a je třeba to tak vnímat a jednat podle toho.

PODPORA UČITELŮ. Je nutná změna jejich přípravy a posun k tomu, že nejsou učitelé „normálních“ žáků a žáků „speciálních“, jak tomu doposud je na českých pedagogických fakultách. Stávajícím učitelům musí ministerstvo a zřizovatelé zajistit dostatečnou podporu k tomu, aby mohli být dobrými učiteli všech svých žáků, nejen některých. To souvisí nejen s financemi, ale také s plánem na systémovou změnu, který musí tuto podporu detailně rozpracovat a zahrnout.

Autor: Bohumil Kartous
bob.kartous@eduin.cz
+420 607 727 370

Grafické zpracování: Studio Breisky

Vydal: EDUin, o. p. s., 2015
Veslařský ostrov 62
147 00 Praha 4 – Podolí
e-mail: info@eduin.cz
www.eduin.cz

Vznik této analýzy byl finančně podpořen EHP a Norskými fondy.

Názory vyjádřené v tomto dokumentu nevyjadřují nutně oficiální názory
Národního kontaktního místa pro EHP a Norské fondy v ČR a donorských zemí.