



# Cesta k inkluzivní škole

## Případová studie proměny tří škol

KARIN MARQUES

**Abstrakt: Cíle.** Od září 2016 platí v českých školách tzv. inkluzivní novela, tedy vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem studie je přinést detailní pohled na to, čím prošly školy, které se dají označit za inkluzivní. Případová studie proměny tří škol popisuje průběh transformace ve třech odlišných kontextech.

**Metody.** Na základě měření byly vybrány tři nejinkluzivnější školy. Zdrojovými daty výzkumu byly narativní a polostrukturované rozhovory se současnými i bývalými řediteli vybraných škol, jejich zástupci, některými učiteli, asistenty, rodiči anebo zástupci zřizovatele. K analýze dat byla použita interpretativní fenomenologická analýza.

**Výsledky.** Předpokladem pro vznik inkluzivních škol bylo transformující vedení charismatických ředitelů. Pohledem aktérů škol vzniká inkluzivní škola díky vizi, charismatickému leadershipu, hodnotovým postojům, dobré komunikaci a spolupráci vedení s učiteli, učiteli mezi sebou a školy s rodiči a s odborníky. Aktéři inkluzivních škol prožívali hledání smyslu a společných hodnot, vztah ke komunitě – společenství pospolitosti. Pro průběh transformace bylo důležité získat důvěru rodičů a veřejnosti, vytvořit podmínky pro respektování potřeb a odlišností každého dítěte. K tomu bylo potřeba získat dostatečné finanční prostředky, tvrdě a poctivě pracovat, vzdělávat se a konzultovat.

**Závěry.** Oblasti, které respondenti významně prožívali při proměně školy, odpovídají klíčovým pilířům inkluzivity. K některým aspektům inkluze jako modifikace a diferenciaci výuky, didaktické strategie a školní výsledky se školy teprve blíží nebo je nepovažují za prioritní, protože byly zmiňovány jen okrajově nebo vůbec.

**Klíčová slova:** inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola, transformace školy, vícepřípadová studie, IPA

Motto: Sebelepší legislativa nemůže nahradit vnitřní přesvědčení a zaujetí pedagogů.  
(ředitelka, Západní škola)

### ÚVOD – DŮVODY PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání bylo nejprve definováno jako začlenění dětí s postižením

do spádové školy v místě bydliště ve věkově odpovídající třídě (Lipsky & Gartner 1996). Toto pojetí bylo rozšířeno na tzv. vzdělávání pro všechny nebo školu pro všechny (Ainscow, 1998). Každé dítě má



jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby, každá třída by měla být složená z rozmanitého spektra žáků. Inkluzivní škola je instituce, v níž se vyučuje v heterogenních skupinách a inkluzivní vzdělávání rozvíjí kulturu školy směrem k sociální kohezi (Hájková & Strnadová, 2010). Inkluzivním vzděláváním v této studii chápeme takové základní vzdělávání, které umožňuje všem dětem navštěvovat svoji spádovou školu, která umí vycházet vstříc rozmanitým potřebám svých žáků a zároveň rozvíjet jejich potenciál.

Otázku, proč vzniká inkluzivní škola, nejlépe ilustruje vývoj vzdělávacích politik. Ve většině evropských zemí docházelo v devadesátých letech 20. století k zásadním změnám legislativy, která dala rodičům právo volby na umístění dítěte v běžné nebo speciální škole či právo na vzdělávání v nejbližší škole. Některé země prošly reformou, která decentralizovala státní systém na regionální úroveň (Francie, Finsko), což přineslo i úbytek státem zřizovaných speciálních škol. Severské a jihoevropské země šly cestou vytvoření inkluzivních podmínek v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu a vytvořily jednotný systém s širokou nabídkou podpůrných služeb, tzv. *one-track approach* (Španělsko, Portugalsko, Itálie, Řecko, Švédsko, Norsko, Island), a dosáhly téměř úplné inkluze. Země střední a západní Evropy s velmi rozvinutým a tradičním systémem oddělených speciálních škol vytvořily duální systém, tzv. *two-track approach*, nabízející vzdělávání dítěte buď ve speciální škole, nebo v běžné škole se speciální podporou (Belgie, Švý-

carsko, Německo). Některé země (Velká Británie, Dánsko, Irsko, Finsko, Francie, Rakousko) vytvořily pestrout nabídku vzdělávacích možností, tzv. *multi-track approach* (EUDSEN, 2003). V Čechách se školství opírá o dlouhou tradici odborného speciálního školství, ale také trpí historií nadreprezentace Romů mezi žáky se speciálními potřebami. Dlouholeté nadužívání zvláštních (později speciálních) škol pro romské žáky vedlo až k žalobě romských rodičů k Evropskému soudu pro lidská práva podané v roce 2001. Od září 2016 platí v českých školách tzv. inkluzivní novela, tedy vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato práce zkoumá vznik inkluzivních škol před rokem 2016. V zahraničí vznikaly inkluzivní školy na pokyn vzdělávacích politik, legislativy a resortního řízení (tedy nařízením shora). V ČR vznikla řada inkluzivních škol vlastní iniciativou, tzv. zdola, a mě zajímalo, jak k tomu došlo. Cílem výzkumu bylo odhalit cesty, které vedou k vytvoření funkční inkluze, a případně porozumět překážkám, které stojí v cestě vytváření inkluzivních podmínek ve škole.

## ZAVÁDĚNÍ INKLUZE DO ŠKOLY – PRŮBĚH A ŘÍZENÍ ZMĚNY

Výzkum implementace inkluzivního vzdělávání v praxi se nejvíce zajímá o podmínky a procesy podpory těm žákům, kteří by ji dříve dostávali formou odděleného vzdělávání, dále o to, jaký je význam spolupráce mezi žáky a jejich vrstevnické



podpory, o analýzu role individuálních vzdělávacích plánů, o adaptaci a modifikaci obsahu vzdělávání (kurikula), roli školního managementu a leadershipu, spolupráci školy s rodinou, přípravu učitelů, multidisciplinární týmy v hlavním vzdělávacím proudu a proces školní inkluzivní reformy.

Za pilíře inkluzivního vzdělávání jsou považovány: vize a leadership, pozitivní postoje, organizační procesy školy, individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum), spolupráce s rodiči a externími subjekty, reflexe a zpětná vazba, zdroje a další vzdělávání (Loreman, 2007). Kontextuální aspekty inkluze pro celé školní prostředí definovali Booth & Ainscow v *Indexu inkluze* (2002).

Zavádění inkluzivní pedagogiky do praxe je velkou změnou, kterou musí školy zpracovat. Proces změny zahrnuje tyto fáze: nejprve změnu pochopit, potom změnu přijmout, dále změnu ovládnout a realizovat. Komponenty změny, které můžeme zkoumat a vyhodnocovat, jsou přesvědčení, schopnosti a úsilí zainteresovaných aktérů (Vašutová, 2006). K prosazení inkluze ve škole je tedy nutné změnit pedagogické přesvědčení, získat potřebné dovednosti a napřít k dosažení změny patřičné úsilí (Lipsky & Gartner, 1995). Reforma však může být zvrácena z různých důvodů: pokud se učitelé cítí přetížení a jsou v rozporu s procesem změny (Evans, 1996). Mezi důvody, proč lidé odmítají změnu, se řadí – kromě neporozumění jejímu smyslu a přínosu – zejména ztráta kontroly a strach (Bračůanu, 2015).

Proměna školy se projevuje na třech úrovních: procesní, strukturální a kultur-

ní (Whitaker, 2010). Klíčem k úspěšné proměně je měnit nejen procesy a strukturu, ale změnit kulturu, tedy nacházet společné porozumění a zapojení do nových postupů (Fullan, 2002). V počáteční fázi iniciace změny hraje klíčovou úlohu regionální řízení škol (*district leadership*), v našem případě buď zřizovatel, nebo častěji ředitel školy. Ředitel určí, do jaké míry bude škola přijímající a otevřená všem dětem, a zda učitelé v jeho škole uchozí práci se žáky s postižením a speciálními potřebami jako součást své běžné pedagogické práce (McLeskey & Waldron et al., 2006; Hloušková et al., 2015). Důležité je, aby ředitelé nechali zaznít pochyby a projevy odporu svých učitelů vůči inkluzivní reformě školy (Billingsley, 2012). Úspěšná školní inkluzivní reforma vyžaduje, aby ředitel nebral na lehkou váhu obavy a nedůvěru učitelů. Ředitelé na ně mohou reagovat nejrozličnějšími způsoby. Někteří stavěli na společném hledání smyslu inkluze, jiní vyzývali učitele k otevřené formulaci námitek na poradách sboru, aby tím prezentovali respekt k profesionalitě učitelů, další se rozhodli pracovat na proměně školy jen s těmi, kteří to sami chtěli, a když se dostavily první úspěchy, ostatní se začali postupně přidávat (tamtéž).

Proměna školy při směřování k inkluzivní škole je spojena s transformačním vedením (Hloušková et al., 2015). Řízení (management) se soustřeďuje na udržování stability, zatímco vedení (leadership) na řízení změny (Horská, 2009). Pro řízení změny je tedy podstatné, aby alespoň dočasně převažovalo vedení nad řízením;



vedení jako soubor inspirativních a podporujících aktivit vedoucích k naplňování společné vize (Pol, 2007b). Práce s vizí je jedna z důležitých součástí vedení školy (Pol et al., 2003). Ředitel v roli leadaera změny musí umět komunikovat potřebnost změny, sdělovat otevřeně nejen přínosy, ale i problémy, které změna přinese. Kultura školy může zásadně ovlivnit, jak škola změnu zvládne. Školy, které jsou vedeny jako učící se organizace, vynikají adaptabilitou na změny (Lazarová et al., 2015). Základním rysem z hlediska řízení změn je delegování pravomocí a spoluúčast na rozhodování. Součástí kultury učící se organizace je princip, že vše není předem rozhodnuto, že je možné se zapojit do řešení (Slavíková, 2008).

Proměna školy v inkluzivní zpravidla zahrnuje: a) rozvoj školních podmínek, opatření a prostředků, b) neustálý profesní rozvoj pedagogů, c) spolupráci učitelů, d) inkluzivní prostředí třídy, e) sledování pokroků a výsledků (Billingsley, 2012). Institutionalizace a udržitelnost změny záleží na leadershipu zřizovatele a ředitele školy, personálních obměnách, finančních zdrojích a příležitostech k profesnímu rozvoji učitelů (Fullan, 2007). Inkluzivní vzdělávání přináší tři strašáky: strach, ztrátu kontroly a nutnost změny (Forest & Pearpoint, 1992). Strach z toho, zda obstojím, zda výzvu zvládnou, strach ze ztráty kontroly nad tím, o čem jsem dosud rozhodoval jen já sám, nutnost změnit spoustu věcí, způsob výuky, hodnocení, komunikace apod.

Kvalitní inkluzivní vzdělávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu vyžaduje

pečlivou přípravu a plánování za intenzivní spolupráce učitelů a odborníků (Scott, Vitale & Masten, 1998; Loreman, 2007; Mitchell, 2014). Pro inkluzivní praxi ve škole je nezbytná spolupráce jak učitelů navzájem, tak učitelů s rodiči (Adamus, 2015; Bartoňová, 2019; Booth & Ainscow et al., 2002; Burns, Yendol-Hoppey & Jacobs, 2015; Ferguson, 2008; Lancaster, 2014; Pol & Lazarová, 1999; Tannenbergerová, 2016; ISSA, 2002). Profesní růst a učení se od kolegů je základem konceptu učící se organizace (Pol, 2007a). Škola založená na cíleném pěstování vztahů, sdílení hodnot a participaci vytváří komunitu či pospolitost (tamtéž), a tím naplňuje kulturu inkluzivní školy (Booth & Ainscow et al., 2002).

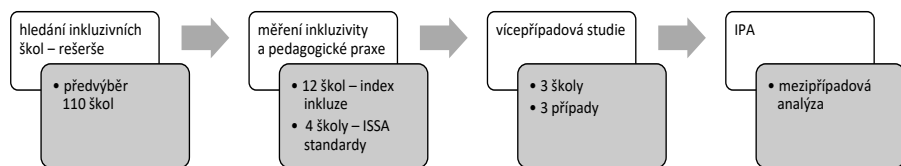
## DESIGN STUDIE A METODIKA

Tato práce zkoumá důvody a mechanismy, které vedly k vytvoření a rozvoji inkluzivních škol z pohledu jejich aktérů. Výzkumné otázky:

- Jak došlo k tomu, že se škola stala inkluzivní?
- Jaké cíle ředitelky<sup>1</sup> škol sledovaly? Na co se školy zaměřovaly?
- Jak vnímali aktéři škol průběh transformace školy v inkluzivní instituci a s čím se musely školy vyrovnávat?

Zvolila jsem kvalitativní přístup s designem vícepřípadové studie. Stakeův (1995) interpretativní přístup k případové studii jsem propojila s metodou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA),

<sup>1</sup> Používám ženský rod v generickém významu, protože ve výzkumu převažovaly ředitelky nad řediteli.



**Obr. 1** Schéma výzkumného designu

kteřá koresponduje s konstruktivistickým pojetím reality. Z hlediska sledování jednotlivých případů v čase se v mém výzkumu jedná o retrospektivní longitudinální případovou studii, tedy o zpětnou rekonstrukci příběhu škol (Mareš, 2015). Z hlediska funkce byl můj původní záměr exploratorní, abych našla co nejvíce příčin a vztahů, ale na konci jsem dospěla i k částečně evaluační funkci (tamtéž), kdy jsem jednotlivé případy hodnotila z pohledu kritérií inkluzivní školy podle Loremana (2007), Nástroje pro hodnocení školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014) a Standardů ISSA (ISSA, 2002).

Klíčové bylo, jak vybrat případ, tedy jak definovat inkluzivní školu (obr. 1). Provedla jsem předvýběr škol pro měření inkluze, a to dotazováním organizací a odborníků zabývajících se inkluzivním vzděláváním a dále odborů školství při krajských úřadech. Pro výběr případů jsem použila měření inkluzivity vybraných dvanácti škol Nástrojem pro hodnocení školy v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014). Jelikož nástroj Tannenbergerové nepřinášel důvěryhodné informace o pedagogické praxi, což je pro inkluzi klíčové (Salend, 2001; Ainscow, 2005; Loreman, 2007; Adamus, 2015; Zilcher & Svoboda, 2019), rozhodla jsem se pro použití ISSA standardů (ISSA,

2002), jež definují kompetenční rámec učitele v pedagogice zaměřené na dítě. Hodnocení pedagogické praxe použitím ISSA standardů provedly trénované externí hodnotitelky na čtyřech školách. Způsob a výsledky obou měření, která proběhla ve školním roce 2014/2015, popisují v předchozí studii (Marques, 2019).

Ze čtyř škol, na kterých jsem provedla měření ISSA standardy, zůstaly pro další možnou spolupráci pouze dvě školy (Městská a Západní), které dopadly nadprůměrně v měření Nástrojem pro hodnocení škol v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014). Na druhých dvou školách z měření ISSA zůstal/a ředitel/ka kvůli rozkolu se zřizovatelem ohledně inkluze bez konsenzuálního nástupce, čímž skončilo směřování škol k inkluzi. Mým záměrem bylo prozkoumat tři školy, a tak jsem z nadprůměrně hodnocených škol měřených Nástrojem pro hodnocení škol v oblasti inkluze (Tannenbergerová, 2014) vybrala ještě Venkovskou školu, která se v úvodu nedostala do měření ISSA z důvodu kapacity. Kritériem výběru pro mě bylo i to, že Venkovská škola inkluzivní vzdělávání veřejně podporovala a sama sebe ztotožňovala s cílem být inkluzivní. Práci na výzkumu komplikoval fakt, že během výzkumné práce se měnila školská



legislativa právě ve vztahu k inkluzi, což doprovázely rozporuplné reakce médií a školské veřejnosti, a situace ve školách se neustále proměňovala.

## SBĚR DAT

Pro případ Venkovská škola byla získána tato zdrojová data:

- narativní rozhovor s bývalou ředitelkou školy
- narativní rozhovor se současnou ředitelkou školy
- studium dokumentů Venkovské školy
- články, publikované rozhovory a dokumenty o Venkovské škole
- narativní rozhovory se dvěma pedagogy
- narativní rozhovory se dvěma rodiči
- narativní rozhovor s asistentkou pedagoga / maminkou žáků
- narativní rozhovor s ekonomkou školy
- narativní rozhovor se současnou starostkou obce

Pro případ Západní škola<sup>2</sup> byla získána tato zdrojová data:

- narativní rozhovor s ředitelkou školy
- narativní rozhovor s bývalou školní psycholožkou
- narativní rozhovor s asistentkou pedagoga / maminkou žáků
- narativní rozhovor s asistentkou pedagoga
- narativní rozhovor s ředitelkou nedaleké školy
- narativní rozhovor s filmovou dokumentaristkou sledující školu

- články, rozhovory a dokumenty o Západní škole

Pro případ Městská škola byla získána tato data:

- narativní rozhovor s ředitelkou školy
- narativní rozhovor s bývalým dlouholetým zástupcem ředitelky
- narativní rozhovor se současnou zástupkyní ředitelky
- narativní rozhovor s asistentkou pedagoga / maminkou žáků
- skupinový rozhovor se třemi učitelkami školy
- články, rozhovory a dokumenty o Městské škole

Můj empirický výzkum je založen na hloubkových rozhovorech s respondenty. Rozhovory trvaly 60–90 minut a probíhaly v domácím či školním prostředí respondenta. Většinou šlo o narativní rozhovory, kdy badatel naslouchá účastníkovi na základě jediné předem připravené otázky (Švaříček & Šedová et al., 2007). Otázkou na všechny dotazované bylo, jaká byla jejich zkušenost s proměnou školy. Zajímala jsem se také o to, jak aktéři školy chápou pojem inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola. Rozhovory se pohybovaly na pomezí mezi narativními a polostrukturovanými rozhovory. Vždy jsem vytvářela prostor a podmínky pro sebevyjádření respondentů. Dále jsem vycházela z pozorování škol a studia dokumentů. Také jsem zkoumala články a rozhovory o školách vydané běžnými médii.

<sup>2</sup> V červnu 2016 ředitelka Západní školy na základě konfliktu se zřizovatelem školy rezignovala. Tento konflikt mi znemožnil získávání dalších dat, neboť zástupci zřizovatele i zaměstnanci školy odmítli se mnou dále komunikovat. Zkoumala jsem tedy z dostupných veřejných zdrojů důvody odchodu ředitelky.



## ANALÝZA DAT

Ke každému případu jsem se snažila oslovit co nejrozmanitější skupinu respondentů tak, abych mohla srovnat příběh proměny školy očima ředitele, učitele, rodiče (žáka), případně zřizovatele. Těžiště mojí interpretace ovšem spočívalo ve výpovědích ředitelů a jejich retrospektivnímu porozumění příběhu školy.

Všechny rozhovory byly nahrány na záznamník. Ze zvukových nahrávek byla provedena transkripce do textové podoby. Z dostupných videonahrávek byly také pořízeny přepisy. Při přepisování byla použita transkripční pravidla Leix (2006). Poté byly rozhovory anonymizovány, takže všechna jména osob a názvy míst byly nahrazeny jinými. Přepisy rozhovorů, videonahrávek a články byly nahrány do programu MAXQDA.

K analýze dat jsem přistoupila interpretativní fenomenologickou analýzou. Ta vychází z prožitě zkušenosti respondenta o zkoumaném jevu (proměna školy v inkluzivní). Nahlížela jsem tedy proměnu školy v jednotlivých případech prožitkem jejích aktérů a toho, jak tuto zkušenost kognitivně zpracovali. Realita, kterou zkoumáme, totiž není pevně daná, ale neustále znovu utvářená a redefinovaná. Analýza je postavena na tom, co respondenti zmiňovali jako důležité v příběhu proměny školy. Účastníci se snažili porozumět svému prožitku (co v jejich škole proběhlo a o co tam šlo) a výzkumník se pokouší pochopit jejich vnímání a prožívání (Smith & Osborn, 2003). Nejprve jsem provedla otevřené kódování. Ukázalo se, že dota-

zování z různých škol v mnohém prožívali transformaci školy velmi podobně. Přistoupila jsem k axiálnímu a selektivnímu kódování, abych našla vztahy mezi kódy, rodící se témata a motivy spojující všechny tři kontextuálně rozdílné a kontrastní případy. Při kódování jsem tam, kde to šlo, používala stejné kódy pro všechny tři případy. Postupně jsem seskupovala kódy do klastrů a ty do hlavních témat. Nakonec jsem tato témata porovnávala s tím, co víme o inkluzivním vzdělávání a transformaci školy. Teoretické koncepty nebyly součástí analýzy dat, bylo jich využito pouze pro interpretaci výsledků. Po celou dobu výzkumu jsem se vracela k respondentům, vztahujícím se ke všem třem popisovaným případům, pro doplnění dat, a abych si ověřila, že rozumím jejich výpovědi. U některých respondentů jsem se ještě dodatečně doptávala telefonem nebo e-mailem.

## VÝSLEDKY

### Důvody vzniku inkluzivní školy

Inkluzivní škola vzniká víceméně nahodile jako vedlejší produkt ředitelovy/ředitelčiny vize. Tato vize není zpravidla jasně formulovaná. Ani jedna z ředitelky neměla promyšlenou strategii reformy. Postupovaly spíše živelně a instinktivně. Vzdalováním se tomu, co se jim na školách nelíbilo, postupně hledaly nové způsoby uspořádání. Ke vzniku inkluzivních škol přispělo, jak ředitelky deklarovaly, že chtěly zejména opustit formalismus a škatulkování, myslet na děti, nikomu neublížit a poskytnout učitelům zázemí



k práci a profesnímu rozvoji. Inkluzivita škol byla výsledkem transformujícího vedení školy v kombinaci s pedagogikou zaměřenou na dítě.

Všechny tři ředitelky prožívaly vedení školy jako svou osobní misi. Ředitelka Venkovské školy zachraňovala školu, která byla před zavřením pro nízký počet dětí, a její matka byla zároveň starostkou obce. Ředitelka Západní školy se vrátila do svého rodného kraje a věřila, že dokáže proměnit místní školu v centrum vzdělání, kultury a sousedských vztahů. Ředitelka Městské školy chtěla dokázat, že ustojí vypjatou situaci odchodu učitelů a žáků.

Ředitelky buď samy usilovaly o změnu (Západní a Venkovská škola) nebo se vyrovnávaly se změnou, před kterou byly postaveny. V případě Městské školy šlo o sloučení s romskou školou a odchod většiny neromských žáků, obtížná situace, se kterou se každý v Městské škole musel vyrovnat. V následujících letech do Městské školy přicházeli žáci, kteří byli na jiných školách odmítáni jako potenciálně „problematičtí“. Inkluzivní přístup pedagogů, kteří zůstali, tedy paradoxně vytvořil homogenní školu složenou pouze ze žáků s potřebou podpory ve vzdělávání, ať už to byli žáci se sociálním znevýhodněním, či žáci z minoritních kultur a etnik.

Transformující vedení ředitelek přitáhlo pedagogy, kteří hledáním hlubšího smyslu ve škole naplňovali svoji potřebu konání společného dobra a uplatňovali transformační hodnoty přesahující osobní partikulární cíle jednotlivce. Reforma v pojetí ředitelek neměla jasně definované kroky nutné k dosažení vzdále-

ného cíle. Ředitelky cítily osobní motivaci a volání po uskutečnění svých vyšších cílů (záchrana školy před zavřením, pomoc rodnému kraji a sociálně vyloučeným).

Ředitelky hledaly a vytvářely nové postupy. K nim postupně hledaly formální struktury a procesy. Nejdůležitější pro ně byly společné hodnoty založené na lidsví a empatii. *Je to totiž o těch hodnotách. Hodnoty, lidsví, něco, co nás přesahuje, to lidsví je v podstatě pro nás největší hodnotou, kterou nebudeme obětovat tý mašinérii honění se výkonem žáků na soutěžích nebo jestli zvládnou všechno z osnov* (ředitelka, Venkovská škola).

Jedním z předpokladů pro vznik inkluzivní školy je, podle mých zjištění, také odmítnutí otázky, kdo má vlastně speciální potřeby, a bezpředsudečný pohled na žáka. *Od začátku jsem kázala to, že všechny děti jsou stejné, a že jenom některý potřebují víc nebo míň pomoci* (bývalá ředitelka, Venkovská škola). Ředitelka Západní školy se od ostatních v regionu výrazně odlišovala tím, jak přistupovala k tzv. romské otázce. Tím, že ředitelka brala všechny děti rovnocenně, byli učitelé Západní školy často konfrontováni s většinovým názorem odmítajícím inkluzi a začleňování Romů. Při různých meziškolních akcích čelili zesměšňujícím komentářům svých sousedů a pedagogů ostatních škol. Většina kantorů tento tlak nedokázala ustát, což bylo jedním z důvodů odmítnutí ředitelky. V Městské škole zůstali ti kantoré, kteří odmítli předsudky vůči nově přichozím romským žákům. *Jsou to takový normální lidi, který nepotřebují škatulkovat* (učitelka, Městská škola).





## Co vedlo k proměně školy v inkluzivní

Ředitelka Venkovské školy každý rok školu rozšiřovala, přibírala nové pedagogy a všichni se průběžně zaškolovali a učili. Společně se svou zástupkyní budovaly nový systém a inkluzivní podmínky. Svým myšlením, že každý žák má svoje individuální potřeby a odlišnosti, v roce 2003/2004 předběhly v Čechách dobu. Ředitelka společně s učiteli přemýšlela, jak učit efektivně všechny žáky tak, aby se každý rozvíjel svým tempem a podle svých možností. *Hodně jsme se pak zaměřovali na to, jak vybudovat systém školy tak, aby-chom neublížovali dětem, který jsou nadaný a chytrý, a zároveň nedraflí tyhle děti, který maj nějaký problém* (bývalá ředitelka, Venkovská škola). Společným cílem školy se stalo vstřícné klima a individuální přístup ke každému žákovi. V té době nebylo tolik vzdělávacích příležitostí pro učitele, kteří hledali nové cesty, a tak si pomáhali učitelé Venkovské školy hlavně sami navzájem a všechny problémy konzultovali s poradenskými pracovníky v kraji.

Škola se začala věnovat osobnostnímu rozvoji žáků, protože vedení školy vnímalo výraznou nerovnováhu mezi tím, kolik se ve škole věnuje času a úsilí rozvoji rozumových schopností a kolik rozvoji emoční a sociální inteligence. Podstatou proměny školy byla změna paradigmatu. Pro učitele nebyl již na prvním místě učební plán, ale žák jako člověk a osobnost. *Na prvním místě je dítě. Dítě není věc, něco, co je třeba poučit, ale dítě je člověk, s kterým je potřeba pracovat. A to klade vysoký nárok na ty*

*učitele a na práci, protože ve finále my ten plán zvládneme taky, ale v daleko jiný kvalitě, jo? Protože jestliže se postaví do priority bytost – člověk, tak všechno ostatní jde samo sebou* (bývalá ředitelka, Venkovská škola).

Do Západní školy nastupuje nová ředitelka, která se vrací do rodného kraje s velkou vizí pomáhat zaostalému regionu. Má smělé plány pro rozvoj školy a zejména její otevření všem včetně Romů a dalším znevýhodněným. Chce jim dát pomoc a podporu. Ředitelka se stává veřejnou propagátorkou inkluze ve chvíli, kdy se mění školská legislativa a připravuje se tzv. inkluzivní novela. S ředitelkou vycházejí rozhovory ve veřejných médiích, kde vysvětluje svoje postoje a přesvědčení. Během jednoho měsíce vychází v nejčtenějším deníku Blesk pod logem Stop škodlivé inkluzi 32 článků, z nichž 31 vyznívá zcela negativně a jeden neutrálně. Útoky proti inkluzivní novele se objevují i v dalších médiích a učitelských serverech jako Česká škola apod. Školská veřejnost se čím dál tím více polarizuje na skupinu příznivců a odpůrců inkluzivního vzdělávání. Učitelé Západní školy jsou znejistěni a nevědí, na čí stranu se přiklonit, zda k táboru své ředitelky, či k většině veřejnosti reprezentované sousedy, kolegy z okolních škol a posléze i zastupiteli obce. Mezi starostou a ředitelkou narůstají konflikty. Pro nepřekonatelné rozpory se zřizovatelem a nedostatečnou podporu pedagogického sboru podává ředitelka rezignaci.

Strach a existenční nejistota v nestabilním regionu byly pro zaměstnance školy jednoznačně více určující než jejich vnitřní postoje a názory na způsob vzdělávání



a vedení školy. Strach z reakcí veřejnosti na malém městě, kde se všichni znají a kde se neutají, co kdo řekl. Neúspěch ředitelky Západní školy při transformaci školy měl několik důvodů: ekonomické a sociální (strach lidí o práci, o sociální jistoty), personální a komunikační důvody pramenící z toho, že měla partnerský vztah na pracovišti, a postojové a politické důvody – expertka na inkluzi na národní úrovni nebyla doma přijata a pochopena. Nepodařila se změna kultury školy, neboť nenastalo společné porozumění smyslu změny a lidé se nezapojili do nových postupů.

Rozhodující moment, který nasměroval Městskou školu k inkluzi, nastal ve chvíli, kdy se učitelé museli rozhodnout, zda chtějí a jsou připraveni učit všechny děti, nebo jen některé. Tím, že zůstali pedagogové, kteří odmítli škatulkování, nálepkování a předsudky, vznikla jedna ze základních podmínek pro vytvoření inkluzivního prostředí. Městská škola získala nejlepší hodnocení pedagogické praxe podle šetření Standardů ISSA. Z rozhovorů vyplynulo, že na výuku dětí ze sociálně vyloučeného prostředí je nutné se obzvláště pečlivě připravovat, neboť u těchto dětí je velmi náročné udržet kázeň a motivaci, pokud je výuka jen transmisivní. Pracovníci školy vnímali jako nutnou součást inkluze „tvrdě pracovat, vzdělávat se a spolupracovat“. Škola se zaměřila na efektivní spolupráci pedagogů, budování důvěry s rodičovskou komunitou a spolupráci s odborníky. Pracovníci školy poskytují dětem speciálně pedagogickou podporu a jejich rodinám sociálně poradenskou pomoc. Přesto jsou výsledky

vzdělávání jejich žáků nízké a jejich další profesní dráha bezcílná. Pedagogové vidí, že největší vliv má na žáky stále jejich rodina a komunita, ve které žijí. Výsledky vzdělávání jsou ovlivněny socioekonomickým statutem žáka i školy (Dvořák & Straková, 2016). Učitelé v Městské škole však nepřestávají usilovat o školní úspěch svých svěřenců, protože v tom vidí smysl své práce.

Jak vnímali aktéři škol průběh transformace školy v inkluzivní instituci?

Aktéři škol se vnímali jako průkopníci a také jako společenství, které sdílí společné hodnoty. *My jsme byli průkopníci. To všechno jsme tvořili – vlastně pak i celou metodiku k tomu, co jsme vytvořili* (ekonomka, Venkovská škola).

Proměnu školy vnímali respondenti zejména jako změnu klimatu, což pocítovali na úrovni fungování vztahů, komunikace a spolupráce. Důležité pro ně bylo být nablízku rodičům a celé školní komunitě. *Aby se tady víc dělaly vztahy, bezpečný prostředí, všechno to, co v tom systému těch výkonově orientovaných škol je jakoby trošku upozaděno* (zástupce ředitelky, Městská škola).

Narativem všech tří škol se prolínal koncept otevřenosti. Otevřenost na mnoha úrovních: symbol otevřená náruč – přijetí dětí s postižením či odvržených romských dětí, symbol otevřené dveře – jsem tu pro tebe, můžeš přijít kdykoli, nejsi v tom sám. Otevřenost odkrývající, co by mohlo zůstat skryté – nepřijemnosti, problémy, nedostatky. Otevřenost jako potenciál k rozvoji a růstu. Otevřenost jako neukončenost cesty a možností, což



odpovídá konceptu inkluze jako neukončeného procesu. *Že se nechodí kolem jeden druhého, nepomlouvá se tady, je to prostě všechno otevřený* (ekonomka školy, Venkovská škola).

*Inkluzivní znamená, že jsme otevření všem* (ředitelka, Městská škola).

Vnímali se také jako profesionálové, kteří se neustále profesně vzdělávají a tvrdě pracují. Ředitelky se shodovaly v tom, že jejich role a hlavní úkol byl vytvořit učitelům kvalitní zázemí jak po stránce materiální, tak po stránce profesního rozvoje, získání kompetencí a dovedností potřebných pro práci s dětmi se speciálními potřebami.

## DISKUSE

Klíčovým aktérem proměny zkoumaných škol byl v souladu s mnoha výzkumy ředitel (např. Fullan, 2007; Hloušková et al., 2015; Bateman & Bateman, 2002; Billingsley, 2012). Cesta školy k inkluzi záleží na řediteli a jeho leadershipu. Osobní zanícení a vize ředitelů u zkoumaných škol a k tomu jejich vizionářský leadership naplňují principy školní inkluze (Loreman, 2007). Domnívám se, že díky této emocionální vazbě šlo u všech ředitelů o transformující způsob vedení školy. Transformující vedení se zaměřuje na postoje, přesvědčení a hodnoty, a tím může u podřízených dosáhnout toho, že upozadí svoje osobní zájmy a upřednostní zájmy a cíle organizace. Na rozdíl od transakčního vedení, které se vyznačuje racionální výměnou práce za odměnu a je vnímáno hlavně jako plnění zadaných poky-

nů, je zde apel na plnění vyšších cílů a tzv. společného dobra. Co dělá úspěšné lídry úspěšnými, je to, že přinášejí emoce a reagují tím na limbickou část mozku, jak konceptualizoval Sinek (2009). Lidé se spíše nechají strhnout vášní, než racionálními argumenty. Úspěchem je, když lídr dokáže komunikovat nejen, co a jak dělá, ale proč to dělá. (Sinek, 2009).

Ředitelce Západní školy se však nepodařilo přesvědčivě komunikovat svoji vizi. Nedokázala adekvátně reagovat na obavy učitelů ze změny (Billingsley, 2012) ani je přesvědčit, co pozitivního jim změna přinese. Prostředí, které vyžaduje reformu školy, motivuje k transformujícímu vedení, protože tento styl vedení dokáže lépe identifikovat problém a zaměřit se na jeho řešení (Berkovich, 2018). Transformující vedení se častěji objevuje v době krize, kdy lídr může lépe apelovat na budoucí vizi, jasný cíl a společné hodnoty (Leithwood, Janitz & Steinbach, 1999). V případě Západní školy šlo o nestabilní a problematické prostředí regionu školy. V případě Venkovské i Městské školy šlo přímo o krizi existence školy. Ukázalo se, že pro inkluzi na mezo-úrovni školy je klíčový postoj regionálního zřizovatele. Panuje-li zásadní rozpor v postojích, škola nemá šanci na dlouhodobou udržitelnost inkluze.

Hledání smyslu, o kterém respondenti velmi často hovořili, koresponduje s Fullanovým „moral purpose“ či „moral imperative of school leadership“ (2002). Loremanův pilíř inkluze (Loreman, 2007) – pozitivní postoje – se u zkoumaných škol projevil budováním dobrých vztahů založených na důvěře a respektu,



rozvojem dobrého klimatu otevřenou a bezpečnou komunikací, absencí předsudků. Nejvíce se cesta škol k inkluzi projevila v proměně školní kultury, vztahů, komunikace a školního klimatu, což odpovídá indexu inkluze (Booth & Ainscow et al., 2002) a všem odvozeným nástrojům pro hodnocení inkluze ve škole (Adamus, 2015; Tannenbergerová, 2014). Aktéři prožívali školu jako pospolitost sdílející stejné hodnoty, jako komunitu učících se, ne jako formálně a byrokraticky uspořádané a řízené běžné organizace (Pol, 2007a). Respondenti v proměně škol silně zdůrazňovali neustálý profesní pedagogický rozvoj, vzájemnou spolupráci i rozvoj podmínek a prostředí. Kromě těchto tří aspektů cesty k inkluzi uvádí Billingsley (2012) ještě jeden, což je sledování pokroků a výsledků žáků. To se v našich případech neobjevilo.

V souladu s Boothem, Ainscowem et al. (2002) a Messiouovou (2017) všechny zkoumané školy do značné míry odmítly nálepkovat děti identifikací speciálních potřeb. Místo toho přijaly filozofii, že každý je odlišný a jedinečný a škola má reagovat na potřeby a odlišnosti každého žáka („reach out to all learners“, Ainscow, 2005), ne jen některých, zařazených do určité kategorie. Zejména Venkovská i Městská škola řešily dilema, zda je vůbec správné děti identifikovat podle nějakých skupinových charakteristik. Samozřejmě pro potřeby financování inkluzivních podmínek školy žáky identifikovaly. Ale tato identifikace zůstala na administrativní úrovni a významně se neprojevila v kultuře školy.

Také organizační procesy školy patří mezi pilíře školní inkluze (Loreman, 2007). Aktéři ve všech třech případech uvedli, že považovali za nutné vytvořit podmínky a systém, tedy dostatečné materiální a finanční podmínky a také systém individuální podpory a péče. Další Loremanův pilíř inkluze tvoří spolupráce s rodiči a externími subjekty. Venkovská škola ihned od počátku navázala úzkou spolupráci s poradnami a také dbala na zapojení místní rodičovské komunity do života školy. Ředitelka Západní školy navázala spolupráci s psychology a vytvořila místo romské pedagogické asistentky, aby zlepšila spolupráci s rodiči z místní romské komunity. Městská škola vytvořila místo sociálního pedagoga, přijala několik romských pedagogických asistentů a spolupracovala s mnoha externími subjekty, zejména sociálním odborem.

Mezi pilíři inkluze uvádí Loreman (tamtéž) také reflexi a zpětnou vazbu. Domnívám se, že v případě zkoumaných škol byl tento pilíř tvořen hledáním smyslu práce ve škole a neustálým tázáním se, zda je dětem dobře. Pilíř reflexe založily zkoumané školy na zájmu pedagogů o dítě a empatickém přístupu.

Některé zásadní aspekty školní inkluze, jež známe z výzkumů inkluzivního vzdělávání, aktéři škol nezmiňovali vůbec. V prožívání příběhu škol chyběla reflexe školních výsledků a pokroku žáků, didaktických strategií ve třídě, diferenciace kurikula či modifikace obsahu a metod vzdělávání a odstraňování fyzických bariér. Individualizovaná výuková praxe (flexibilní kurikulum), další pilíř škol-



ní inkluze podle Loremana (tamtéž), je podle mého výzkumu v českých školách nejméně rozvinutá oblast. Jednak měla při měření inkluzivity škol nejnižší hodnoty a jednak ji aktéři při své reflexi příběhu školy vůbec nezmiňovali.

Na základě výše uvedených výsledků je zřejmé, že školní inkluze nemůže být nastolena pouze legislativně, formálně a byrokraticky. Nejpodstatnější je pochopení jejího smyslu a otočení paradigmatu učivo–žák na žák/člověk–učivo. Můj výzkum ukazuje, že prvotní je vždy otázka „Proč inkluzi?“ (víze, sdílené hodnoty, pozitivní postoje, hledání smyslu a důvěry) a teprve potom hledaly školy odpověď na otázku „Jak inkluzi?“ (vytváření podmínek, systému, vhodného klimatu a kultury). Dalším krokem by pak bylo hledat cesty, jak modifikovat výuku, didaktické strategie a sledovat výsledky a pokroky žáků. Pokud chceme rozvíjet inkluzivní pod-

mínky v našich školách, ředitelé se musí zaměřit na tzv. well-being každého dítěte a také na kultivaci vztahů, otevřenost, komunikaci a spolupráci všech aktérů školy. Zřizovatelé se musí soustředit na odbyrokratizování škol, diskusi o hodnotách, postojích, smyslu školy a sjednocování porozumění tomu, co nám může inkluze přinést. Stále není odbornou veřejností přijata otázka, zda základní škola je pro všechny, či nikoli. Inkluzivní novela v roce 2016 nastolila systém „jak inkluzi“ bez toho, že by školy, ředitelé a zřizovatelé sdíleli porozumění tomu „proč inkluzi“. Současný školský systém v ČR je hluboce stratifikován a fragmentován na nejrůznější úrovně a sociální bubliny. V jeho hracím poli však najdeme ostrůvky heterogenní pospolitosti vyrůstající z víry a postojů jednotlivých ředitelů škol. Proměnou školy v inkluzivní institucionalizují školy tyto principy ve školském systému i ve společnosti.

#### LITERATURA

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. CEV, Fakulta veřejných politik Slezské univerzity v Opavě.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(1), 70–76.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 5(2), 109–124.
- Bartoňová, M. (2019). Zkoumání inkluze ve škole – perspektivy spolupráce. *Juvenilia pedagogica* (s. 6–11). Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě.
- Bateman, D., & Bateman, C. F. (2002). *What does a principal need to know about inclusion?* ERIC Digest.
- Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 888–907.
- Billingsley, B. S. (2012). Inclusive school reform: Distributed leadership across the change process. In J. Crockett, B. Billingsley & M. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education*. Routledge.



- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bradučanu, D. (2015). A reducing resistance to change model. *Acta Universitatis Danubius. Economica*, 11(5), 114–120.
- Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., & Jacobs, J. (2015). High-quality teaching requires collaboration: How partnerships can create a true continuum of professional learning for educators. *The Educational Forum*, 79(1), 53–67.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
- EUDESEN (2003). European Agency for Development in Special Educational Needs. *Special education across Europe*.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. Jossey-Bass.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992). Inclusion! The bigger picture. *Network*, 2(1), 1–5.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16–20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126.
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Grada.
- ISSA (2002). *ISSA Teacher Standards Observation Form*. International Step by Step Association.
- Lancaster, J. (2014). School and classroom indicators of inclusive education. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring inclusive education* (s. 227–245). International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 3. Emerald Group.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita.
- Leithwood, K., Janitz, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. Fakulta sociálních studií MU.
- Lipsky, D., & Gartner, A. (1995). National study on inclusion: overview and summary report. *Bulletin of the NCERI*, 2(2), 6–7.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (s. 145–155). Open University Press.



- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from „Why?“ to „How?“. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Marques, K. (2019). Měření inkluzivity školy: Aplikace dvou nástrojů. *Pedagogika*, 69(1), 80–94.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2006). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45(3), 269–278.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Pol, M. (2007a). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007b). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Agentura Strom.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchu v řízení škol: O práci ředitelů škol s vizí. *Studia paedagogica*, 51(8), 87–102.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Prentice-Hall.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106–119.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin.
- Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae*, 2(3), 37–52.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 51–80). Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tannenbergerová, M. (2014). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Wolters Kluwer.
- Vašutová, J. (2006). Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (s. 79–90). Pedagogická fakulta MU.
- Whitaker, T. (2010). *Leading school change: 9 strategies to bring everybody on board*. Eye on Education.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Mgr. Karin Marques,  
ředitelka Základní školy Solidarita v Praze 10; studentka doktorského programu,  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK;  
e-mail: karin.pmarques@gmail.com



## MARQUES, K. Towards School Inclusion

**Objectives.** *Since September 2016, the so-called inclusive amendment, i.e. Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs, has been in force in Czech schools. The aim of the study is to provide a detailed view of inclusive schools and the process they have gone through. The case study of the transformation of three schools describes the process of change in three different contexts.*

**Methods.** *The three most inclusive schools were selected on the basis of measuring inclusion. The source data for the research was narrative and semi-structured interviews with current and former principals of the selected schools, their deputies, some teachers, assistants, parents, and/or representatives of the municipality. Interpretative phenomenological analysis was used to analyse the data.*

**Results.** *The change of the school towards inclusion was based on the transformative leadership of charismatic principals. The respondents from the three schools declared vision, charismatic leadership, values, positive attitudes, and good communication and collaboration to be the grounds for inclusion. The agents of the inclusive schools emphasized having experienced a search for meaning and shared values and a feeling of belonging to the school community. Gaining the trust of parents and the public and creating conditions for respecting the needs and differences of each child were the necessary steps in the course of the transformation. It was necessary to raise sufficient funds, to work hard and honestly, and to educate and consult.*

**Conclusions.** *The areas that the respondents perceived as significant in the transformation of the schools correspond to the key pillars of inclusion. Some aspects of inclusion, such as differentiated instruction, modified didactic strategies, and school outcomes, were not considered or seen as a priority by the schools because they were mentioned only marginally or not at all.*

**Keywords:** *inclusive education, inclusive school, school transformation, multi-case study, IPA*