



Finský učitel primární školy na pozadí podmínek inkluzivního vzdělávání

VERONIKA BAČOVÁ

Abstrakt: Příspěvek přináší částečné výsledky disertačního výzkumu, který se soustředil na problematiku učitele primární školy v podmínkách inkluzivního vzdělávání ve Finsku. **Cílem** této části výzkumného šetření bylo vytvoření empiricky podložených profilů finských učitelů primární školy s důrazem na zjištění, co stojí za kvalitou inkluzivního vzdělávání ve Finsku a jak mohou tato zjištění zkvalitnit inkluzivní vzdělávání i učitelskou profesi v českém kontextu. Pro dosažení cíle byl zvolen design kvalitativní případové studie, kdy případem rozumíme učitele primární školy na pozadí inkluzivního vzdělávání – celkový počet participantů činil 10 finských učitelů/ učitelek. Hlavními **metodami** k zajištění dat se stala obsahová a tematická analýza zabraničních a finských zdrojů. Získaná zjištění se stala podkladem pro další uvažování a vytvoření polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Pro zpracování dat byly využity v prvním kole kazuistiky jednotlivých participantů, které následně doplnila data získaná axiálním kódováním. V druhé části zpracování byly vytvořeny empiricky podložený profil finských učitelů. V závěru byl tento profil doplněn o nabídku dalších doporučení pro práci českého učitele primární školy v heterogenní třídě. **Výsledky** ukazují, že finský učitel má pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání; využívá různorodé výukové strategie vedoucí k aktivnímu zapojení žáků; podílí se na svém profesním rozvoji i rozvoji celé školy jako komunity; ve své práci využívá individualizaci a diferenciaci a je součástí multiprofesního týmu. **Diskuse** zasazuje zjištění do problematiky vytváření kompetenčních rámců a standardů s explicitním zaměřením na hodnoty a postoje.

Klíčová slova: učitel primární školy, inkluzivní vzdělávání, profesní kompetence, podmínky pro inkluzivní vzdělávání, případová studie, finský učitel

ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání se stalo v posledních letech velmi aktuálním a diskutovaným tématem v celosvětovém měřítku. Při pohledu do historie tomu tak nebylo vždy – společnost i vzdělávací systémy procházejí s různou mírou úspěšnosti proměnou od segregace

žáků s rozličným hendikepem do ústavů, speciálních škol či jejich vyloučení ze základního vzdělávání přes integraci těchto žáků a snahu poskytnout jim základní vzdělání až po současnou inkluzi těchto žáků do tříd hlavního vzdělávacího proudu a možnost vzdělávat se se svými vrstevníky bez ohledu na míru a druh hendikepu. Při pohledu na in-

kluzivní vzdělávání je nutné uvědomit si úsilí, které stojí za všemi doposud realizovanými změnami a procesy v průběhu dějin. Mezi nejzásadnější změny, které se uskutečnily a které bezesporu stojí na počátku inkluzivního vzdělávání, patří přechod k novému vnímání dítěte a porozumění jeho potřebám a potenciálu, kdy se dítě stává svébytnou a jedinečnou osobností se svými vlastními potřebami a svým jedinečným vnitřním světem. K tomuto kroku by nikdy nedošlo bez přispění poznatků z dalších vědních oborů, jako je psychologie, filozofie či medicína. Ač tyto vědy zásadně dopomohly k pochopení dětství a nutnosti k respektu individuality osobnosti, v prosazení inkluzivních principů sehrála klíčovou roli vzdělávací politika – sestavení a odsouhlasení platných legislativních dokumentů a kontrola nad jejich dodržováním (Helus, 2009; Hejlová, Opravilová et al., 2016; Foreman, 2020).

Aktuální podoba inkluzivní vzdělávání se soustředí na přijetí a odstranění překážek pro kohokoli, ať se jedná o bariéry jazykové, sociální, genderové či jiné. Inkluzivní vzdělávání je vyjádřením o rovnosti, rovných příležitostech, respektu k odlišnosti, jinakosti a tento přístup je také jedním z *Cílů udržitelného rozvoje* Organizace spojených národů do roku 2030 (OSN, 2015). Po celém světě však existují státy a jejich vzdělávací systémy, které si uvědomují závažnost a nutnost inkluzivního vzdělávání v různých stupních naléhavosti. Jednou ze zemí, která pracuje s otáz-

kou inkluzivního vzdělávání a rovnosti více než 40 let a stále hledá nové a nové cesty ke zvýšení rovnosti ve vzdělávání (Průcha & Kansanen, 2015), je Finsko. Finsko je proslulé svým přístupem nejen ke vzdělávání obecně, ale také k zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky a jeho systém je efektivní a kvalitní.

- Vysoká úroveň výsledků: Finsko dosahuje významně vysokých výsledků ve srovnání s mezinárodními testy, jako je Program mezinárodního hodnocení žáků (PISA). To ukazuje na účinnost vzdělávacího systému.
- Vysoký stupeň inkluzivity: Finský vzdělávací systém je známý svou inkluzivitou, což znamená, že se snaží zajistit rovné příležitosti pro všechny žáky bez ohledu na jejich zdravotní stav nebo sociální pozadí.
- Důraz na profesionální rozvoj učitelů: Finsko klade velký důraz na profesionální rozvoj učitelů a jejich pravidelnou přípravu, což přispívá k vysoké kvalitě výuky.
- Podpora studentů s různými potřebami: Finský systém se snaží poskytovat podporu a služby pro žáky s různými potřebami, což pomáhá zajistit rovné příležitosti pro všechny.

Takové důkazy a faktory ukazují na efektivitu a kvalitu finského vzdělávacího systému, zejména v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Příspěvek je zaměřen na učitele primární školy (užívaným ekvivalentem pojmu učitel primární školy bude v celé práci pojem učitel 1. stupně),



jeho praxi, uvažování a reálné podmínky v inkluzivním vzdělávání ve Finsku, které je známé také pro kvalitu svých učitelů a jejich kvalitní pregraduální přípravu. Otázkou tedy je: Jaké je pojetí výuky učitelů ve Finsku? Jaké profesní kompetence se promítají do jejich práce? Jaké podmínky mají pro svou práci? A dále se budeme ptát, co to znamená pro další uvažování o zlepšování podmínek pro práci učitelů v inkluzivní škole v ČR. Odpovědi na tyto klíčové výzkumné otázky mohou pomoci českému školství vytvářet kvalitní výuku, podobně jako to Finsko dělá již desítky let, a ukázat vhodný směr pro další rozvoj. A je to právě Finsko, které ukazuje, jak zásadní je učitel a jeho práce pro kvalitní a efektivní inkluzivní vzdělávání, zejména na primární škole, na kterou je tato práce zaměřena. Primární škola byla vybrána cíleně, neboť jak tuzemské, tak zahraniční výzkumy nejsou dostatečně orientovány na učitele primární školy, zejména v rozpracování specifik jejich profesních kompetencí, a již vůbec ne v souvislosti s výzkumem jejich práce v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Přitom učitel primární školy je zcela jedinečným aktérem zastávajícím několik různých rolí (od vychovatele přes učitele a leckdy až po chybějící komponenty rodiny) a také klíčovou osobností udávající žákům směr v jeho dalším životě a vzdělávání. Proto je zásadní věnovat tomuto učitelů pozornost.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VYMEZENÍ

K inkluzivnímu vzdělávání dochází v heterogenní třídě, kde jsou žáci vzdělávání společně s ohledem na jejich schopnosti a zájmy. Podstatou tohoto vzdělávání je empatie a respekt k individualitám žáků/jedinců. Žáci/jedinci se znevýhodněním tím získávají možnost stát se právoplatnými členy společnosti (Anderlik, 2014). Spilková (2005) poukazuje na fakt, že inkluzivní vzdělávání je tvořeno několika faktory a oblastmi. Stubbs (2008, s. 40) vnímá inkluzivní vzdělávání jako proces přesahující hranice školy: „Inkluzivní vzdělávání se týká široké škály strategií, činností a procesů, které usilují o to, aby se všeobecné právo na kvalitní, relevantní a přiměřené vzdělání stalo skutečností. Uznává, že učení začíná narozením a pokračuje po celý život a zahrnuje učení doma, v komunitě a ve formálních i neformálních situacích. Snaží se umožnit komunitám, systémům a strukturám ve všech kulturách a kontextech bojovat proti diskriminaci, oslavovat rozmanitost, podporovat participaci a překonávat překážky učení a participace pro všechny lidi. Je součástí širší strategie prosazující inkluzivní rozvoj s cílem vytvořit svět, kde vládne mír, tolerance, udržitelné využívání zdrojů, sociální spravedlnost a kde jsou naplňovány základní potřeby a práva všech.“

K implementaci inkluzivního vzdělávání patří faktory, které stojí na pozadí celého procesu. Jsou to faktory



právní – mezi nejzásadnější dokumenty k inkluzivnímu vzdělávání řadíme Prohlášení ze Salamanky,¹ ekonomické – vzdělávání ovlivňuje ekonomický růst (Hanushek & Woessmann, 2008); historicko-pedagogické – reformní pedagogika a její princip individualizace či pedocentrismus (Svobodová, 2009); pedagogicko-psychologické – osobnostní přístup k dítěti a jeho osobnostní pojetí (Helus, 2009) a filozofické – jinakost druhých (Hogenová, 2019).

UČITEL PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Učitel primární školy má ve srovnání se svými kolegy na vyšších stupních také svá specifika. Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015) uvádějí, že při charakteristice učitele primární školy se musíme zaměřit na to, co musí znát, umět a jaký má být. Nejvýraznějším specifikem učitelství pro primární školu je bezesporu široký obsah jednotlivých předmětů, které musí učitel ovládat na určité úrovni. Požadavek na integraci předmětů pro učitele primární školy přináší nároky nejen na zvládnutí obsahu učiva, ale také hledání společných styčných bodů a nabourání hranic mezi izolovanými předměty, což odpovídá celistvému pohledu na svět, který je nezbytné dítěti primární školy předat, a celkovému charakteru 21. století. Dalším specifikem v oblasti znalostí je znalost řízení a organizace výukových

procesů, didaktická znalost, znalost kurikula a také znalost psychologie (Tomková et al., 2012). Získané teoretické didaktické a oborové poznatky poskytují možnost úspěšného působení v praxi, proměňují se v dovednosti a vytvářejí pedagogické myšlení (Kratochvílová et al., 2015).

Poslední charakteristikou podle Kratochvílové et al. (tamtéž) je osobnostní charakteristika, která obnáší osobní rysy a schopnosti. Tuto charakteristiku doplňuje specifčnost, kdy učitel na základní škole často pracuje s žáky samostatně, což přináší zvýšenou míru odpovědnosti za jejich vzdělávání a další rozvoj. Negativní vliv pedagogika na žáky může mít vážné důsledky. Specifika této profese se neustále mění a vyvíjejí v souladu s vývojem pedagogických trendů a společenských směrů. S implementací inkluzivního vzdělávání se učitelé na základních školách museli nově vypořádat s požadavkem na spolupráci s odbornými institucemi, pedagogickými asistenty, školními psychology a dalšími, jak uvádí Tomková a Spilková (2019).

PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE A STANDARDY V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V důsledku inkluzivního vzdělávání se od učitelů vyžaduje jedinečný

¹ Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami byly přijaty na Konferenci o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, konané 7.–10. 6. 1994 ve španělské Salamance.



soubor kompetencí. Řada výzkumníků (např. Agbenyega & Deku, 2011; Florian & Spratt, 2013; Vaughn & Bos, 2012) a institucí (např. The Council for Exceptional Children, dále jen CEC) uvádějí kompetence, které jsou klíčové pro efektivní výuku v inkluzivním vzdělávání. Tyto kompetence zahrnují znalosti a dovednosti výuky, strategie a přístupy, které respektují potřeby všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu (Ainscow & Goldrick, 2010). Tyto specifické dovednosti umožňují učitelům plánovat flexibilní výuku, rozpoznávat a respektovat rozdílnosti mezi žáky, přizpůsobit vzdělávací cíle, obsah a celkové prostředí vzdělávání (Agbenyega & Deku, 2011). V souladu s tímto předpokladem a znalostmi o profesních kompetencích učitelů bylo vytvořeno a pomocí CEC ověřeno klíčové jádro základních znalostí a dovedností, kterými by měl učitel v inkluzivním prostředí třídy disponovat. Standardy, které byly CEC vytvořeny a upraveny v roce 2012, zahrnují rozvoj žáků a jednotlivců obsahující rozdíly v učení, učební prostředí, osnovy znalost učebního obsahu, hodnocení, plánování výuky, výukové strategie, další vzdělávání a spolupráci. I když tyto standardy vyžadují po učitelích určitou úroveň znalostí a dovedností, nemusí se shodovat s tím, co považují za důležité učitelé z praxe (Kuyini et al., 2016).

Další výzkumníci (např. Mastroperi & Scruggs, 2010; Oliver & Reschly, 2010) ve svých šetřeních od-

halují, že k důležitým dovednostem pro učitele pracující v heterogenních třídách patří vzájemné vrstevnické učení, kooperativní učení, modifikace učebních obsahů a využívání didaktických pomůcek. Studie také ukazují, že učitelé využívají pro kvalitní inkluzivní vzdělávání i další výukové strategie, jako je individualizovaná výuka nebo učení založené na vlastní aktivitě žáka ve výuce (Friend & Bursuck, 2012). Jiní výzkumníci uvádějí, že učitelé považují za klíčové i odborné znalosti, hodnocení a znalosti o řízení chování některých žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) (Majoko, 2016). Učitelé dále potřebují dovednosti v oblasti spolupráce (Sledge & Pazey, 2013). Profesní kompetence učitele nejen v inkluzivním vzdělávání lze vyjádřit jako interakci rozhodujících parametrů znalost, víra a dovednost neboli „znají, věří a dělají“ (Rouse, 2008). Florianová & Black-Hawkinsová (2011) upřesňují, že učitelé musí mít víru a přesvědčení v to, že mohou vzdělávat opravdu všechny žáky, přijmout inovativní strategii výuky a spolupracovat s ostatními zúčastněnými stranami.

Z uvedených výzkumných šetření vyplývá, že pro učitele v heterogenní třídě je klíčový postoj, resp. přesvědčení, že všechny žáky lze vzdělat, zlepšit a posunout je. Dále je to ochota a dovednost zkoušet a experimentovat s vyučovacími metodami. A nakonec dovednost spolupracovat s kolegy a dalšími odborníky.



VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ ZAMĚŘENÁ NA UČITELE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud se blíže zaměříme na odbornou způsobilost učitelů a rozvoj jejich kompetencí v inkluzivním vzdělávání, zjistíme, že právě tyto oblasti jsou celosvětově velmi opomíjeny. Výzkumy se zaměřují především na postoj učitele ke vzdělávání v heterogenní třídě. Výjimkou je výzkum zaměřující se na odbornou způsobilost učitelů v inkluzivním vzdělávání (Movkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013). Součástí tohoto výzkumu bylo 50 učitelů základní školy a 200 studentů vysokých škol oboru učitelství. Výzkum ukázal, že účastníci nejsou motivováni pro práci v inkluzivním vzdělávání a neovládají výukové strategie efektivní pro práci s heterogenní třídou. Dále nezvládají reflektovat svou práci, posoudit její účinnost a vytvořit žákům podnětné prostředí, respektující jejich individualitu. Naopak na pomyslné základní úrovni dokážou tolerovat diverzitu žáků; volí vhodnou komunikaci s žáky; nemají vůči žákům vžitě předsudky a orientují se v teoretické oblasti (tj. právní předpisy a vývojová psychologie). Žádná ze zkoumaných odborných složek se u účastníků nepohybovala v nejvyšší zvládnuté úrovni. Výsledky výzkumu tedy dokládají nedostatečnou odbornou přípravu učitelů na výuku v in-

kluzivní škole. V praxi učitelé pracují na základě intuice, což vede ke snížení efektivity a kvality vzdělávacího procesu.

Řadu výzkumů ohledně práce učitelů a modelů rozvoje jejich kompetencí v inkluzivním prostředí třídy integruje ve své publikaci Forlinová (2010). Tento soubor ukazuje, že celosvětově je práce učitelů v inkluzivním vzdělávání i pregraduální příprava pojmána různorodě, přestože účastníci jednotlivých výzkumů shodně vypověděli, že nejdůležitější a často podceňovanou složkou ve zkoumané problematice je nedostatek dovedností a absence jejich kontinuálního rozvoje. Učitelé se tak nepotýkají s nedostatkem znalostí, ale s nedostatkem zkušeností a dovedností, které nemají možnost ani dále rozvíjet v systematickém dalším profesním vzdělávání. Stejně tak samotní učitelé postrádají silnou podporu ze strany specializovaných odborníků. A právě tento nedostatek zkušeností a dovedností vede učitele k negativnímu postoji k inkluzivnímu vzdělávání, jak uvádí řada evropských studií shrnutých De Boerovou, Pijlem a Minnaertem (2011). Studie ukazují, že zkušenosti a dovednosti mají klíčový vliv na postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Čím více zkušeností učitel nabere, tím pozitivněji se staví k tomuto přístupu. Přesto v mnoha zemích chybí systémová podpora a kontinuální příprava pro učitele, kteří se snaží rozvíjet své kompetence pro inkluzivní výuku. Respondenti výzkumu vyjádřili zájem o prohlubující



studium, které by jim poskytlo potřebné znalosti a dovednosti pro jejich práci v inkluzivním prostředí. Studie však také ukazují protikladnou tendenci, kdy služebně starší učitelé, u kterých se předpokládá více zkušeností a tím i ovládnutí dovedností potřebných k inkluzi, mají k tomuto vzdělávání negativnější postoj než jejich mladší kolegové. Biewera ve své studii uvádí, že inkluzivní vzdělávání je ovlivněno řadou faktorů, z nichž nejdůležitější je podpora učitelů a jejich profesní rozvoj (Adamus, 2018). Tyto studie dokládají, jak důležitá je podpora učitelů (myšlena nejen podpora dalšího vzdělávání, ale také podpora ze strany odborníků, společnosti a státu) a kontinuální rozvoj jejich kompetencí v inkluzivním vzdělávání tak, aby se cítili sebevědoměji bez ohledu na délku praxe.

Jedno z nedávných českých výzkumných šetření *Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora* (dále jen APIV) realizovaný v letech 2017–2022, jehož kvantitativní část publikoval Pivarč (2020), přináší výsledky dotazníkového šetření ze 140 běžných českých škol. Tyto výsledky ukazují, že zkušenější učitelé nemají pozitivnější postoje k inkluzivnímu vzdělávání než jejich mladší kolegové. Dotazovaní pozitivně hodnotili působení speciálního pedagoga, asistenta pedagoga či školního psychologa ve své třídě a škole. Pozitivně také hodnotí podporu zřizovatele a vedení školy, pokud existuje, naopak negativně hodnotí snahy MŠMT.

REALIZACE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE FINSKU

Během devadesátých let 20. století došlo k revizi nejen zákona o povinném základním vzdělávání, ale také Národního kurikula pro základní vzdělávání (Halinen & Järvinen, 2008). Uvedme například rok 1998 a revizi zákona o základním vzdělávání (Basic Education Act, 628/1998), jehož součástí je i třístupňový systém podpory ve vzdělávání. Kvůli zvyšujícímu se počtu žáků potřebujících podporu ve vzdělávání došlo v roce 2004 k revizi Národního kurikula pro základní vzdělávání. Tato revize reprezentuje hodnoty inkluzivního vzdělávání, zavazuje se k poskytování podpory všem žákům základního vzdělávání, kteří tuto podporu potřebují, a přináší princip rovnosti ve vzdělávání, který zásadně ovlivňuje celý vzdělávací systém (Saloviita, 2006).

Zatím poslední revize Národního kurikula pro základní vzdělávání proběhla v roce 2014 a kurikulum vstoupilo v platnost o dva roky později, tedy v roce 2016. Velká část tohoto kurikula je věnována inkluzivnímu vzdělávání a podpoře žáka ve vzdělávání. S tím také souvisí již zmíněný třístupňový systém podpory ve vzdělávání z roku 1998. Systém podpory sám byl kritizován kvůli byrokratické zátěži, kterou představoval. Proto v letech 2010–2011 byl systém postoupen k vyhodnocení a po diskusi odborníků došlo k jeho úpravě. Cílem bylo systém zjednodušit po administrativní stránce, tím akce-

lerovat přístup k podpoře žáků a zkvalitnit podporu jako celek (Kalalahti & Varjo, 2020).

Prvním stupněm této podpory je tzv. celková podpora ve vzdělávání. Jedná se o nejnižší stupeň podpory, který může být poskytnut. Zároveň je tento první stupeň z celého třístupňového systému využíván nejčastěji. Garantuje okamžitou a krátkodobou pomoc bez potřeby oficiálních dokumentů. Nejběžnějším prostředkem podpory na této úrovni je diferenciací učebních úkolů a spolupráce se speciálním pedagogem, a to individuální nebo skupinová. Pokud se po evaluaci podpory ve vzdělávání prvního stupně projeví tento stupeň jako nedostačující, je žák přezazen do druhého stupně.

Druhým stupněm je zvýšená podpora ve vzdělávání a je poskytována jako součást vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pro její poskytnutí jsou potřeba oficiální dokumenty od odborníků ze specializovaných pracovišť, vytvoření vzdělávacího plánu, který obsahuje přesné didaktické postupy, metody, formy a pomůcky, a intenzivnější spolupráci s odborníky z různých oborů. Tato intenzivnější podpora je svým obsahem podobná podpoře prvního stupně, ale zvyšuje se její intenzita a je prováděno více druhů intervencí. Převažující část vyučování tráví tito žáci v kolektivu své třídy, předměty, které se týkají intervencí, jsou vyučovány v menších skupinách, aby mohl pedagog více koncentrovat svou pozornost a výuka byla individuálnější

a efektivnější. Využití druhého stupně podpory v posledních letech značně roste (v roce 2011 využívalo druhý stupeň 2,8 % žáků primární školy, v roce 2019 již 11,6 %) (Vainikainen, Heinonen & Hotulainen, 2017; Kalalahti & Varjo, 2020).

Posledním, **třetím stupněm** je speciální podpora – speciální vzdělávání. Zde se jedná o systematickou a dlouhodobou pomoc doporučenou odborníky, pedagogy a ředitelem, specifikovanou v individuálním vzdělávacím plánu. Jeho součástí je navýšení počtu hodin předmětu, který činí žákovi obtíže. I zde je žák trvale zařazen do třídy ve škole hlavního vzdělávacího proudu, ale jako alternativa se využívá částečné či úplné zařazení do třídy se sníženou kapacitou žáků (podle vyhlášky o základním vzdělávání *Basic Education Decree, 852/1998*, je maximální kapacita takové třídy omezena na 10 žáků). Průcha a Kansanen (2015) rozdělují toto vzdělávání následovně:

- flexibilní částečná integrace – žáci se zdravotním postižením se na některé z předmětů odpojí od své standardní třídy a vzdělávají se v menších skupinách či individuálně;
- úplné speciální vzdělávání – žáci se zdravotním postižením se vzdělávají sice v běžných školách, ale ve své vlastní třídě společně s obdobně postiženými spolužáky, kapacita třídy se pohybuje kolem 6–8 žáků, k dispozici je pedagog a asistent pedagoga.

Alespoň částečné zařazení do třídy s menší kapacitou žáků je využíváno



zhruba v polovině případů (Vainikainen et al., 2017). Využití třetího stupně je od roku 2011 konstantní (jedná se o přibližně 8,5% žáků primární školy; Kalalahti & Varjo, 2020).

Každý pedagog má povinnost vést žáka k nejlepším vzdělávacím výsledkům a zároveň je povinen mu poskytnout podporu ve formě poradenství. Sám pedagog také ve spolupráci se samotným žákem a jeho rodiči posoudí, na jaké úrovni a v jaké intenzitě bude poradenství probíhat. Následně pedagog ve spolupráci s odborníky (asistent pedagoga, psycholog či speciální pedagog) sestaví vzdělávací plán či individuální vzdělávací plán (National Core Curriculum for basic Education, 2014). Součástí podpory pro žáky je také využití speciálního pedagoga, který s žáky pracuje v rámci malých skupin i individuálně, a také asistenta pedagoga nebo osobního asistenta (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009).

Cíl

Cílem výzkumného šetření je popsat a porovnat názory i zkušenosti učitele primární školy, který pracuje se žáky v komplexních aktuálních podmínkách inkluzivního vzdělávání ve Finsku. K dosažení cíle byly využity následující výzkumné otázky:

VO₁ – Jaké profesní kompetence považují učitelé na primárních školách v běžných třídách hlavního vzdělávacího proudu za klíčové při zajištění kvalitní výuky v inkluzivním vzdělávání?

VO₂ – Jak hodnotí učitelé primární školy zvládnutí svých profesních kompetencí v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?

VO₃ – Jaké pojetí výuky / činnosti ve výuce učitelé volí pro zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání?

VO₄ – Jaké jsou reálné podmínky k vykonávání profese učitele primární školy, jaké další faktory ovlivňují jeho práci a jaké podmínky učitel pro svou práci potřebuje?

METODOLOGIE

VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Pro šetření byl zvolen design kvalitativního výzkumu, který umožňuje výzkumníkovi studovat, co lidé dělají, jak o problému hovoří, jak mu rozumí a jak ho prožívají. V případě našeho šetření se jednalo o učitele primárního stupně základního vzdělávání v prostředí heterogenní třídy a jeho vyjádření zkušeností a názorů k problematice inkluzivního vzdělávání, konkrétně: jak pojímá realizaci inkluzivního vzdělávání ve své třídě, jak vnímá inkluzivní vzdělávání v celé jeho šíři včetně autoevaluace své práce a evaluace reálných podmínek, jak rozumí inkluzivnímu vzdělávání a jak se vypořádává s proměnnými podmínkami, které inkluzivní vzdělávání přineslo. Při konkretizaci epistemologického přístupu v této práci hovoříme o interpretativním přístupu, kdy výzkum pozoruje a popisuje konkrétní situace s cílem porozumět subjektivní zkušenosti (Novotná, Špaček

& Jantulová, 2019) – zkušenosti učitele s výukou v heterogenní třídě a s implementací inkluzivního vzdělávání a jeho principů.

Pro dosažení cílů práce byl zvolen design případové studie, neboť podle Hendla (2008, s. 104) případová studie umožňuje „detailní studium jednoho nebo několika málo případů.“ Tato výzkumná metoda nám umožní zachytit složitosti, detaily, vztahy a procesy probíhající v heterogenní třídě. Metoda předpokládá, že studium jednoho případu přispěje k lepšímu porozumění a pochopení dalších stejných nebo obdobných případů. V případě tématu výzkumu chceme získat detailní poznatky o malém počtu případů, které nám dají podrobný popis reálného učitele v inkluzivním vzdělávání, tento popis je pro cíle práce relevantní a přináší stanovené cíle. V opačném případě při zvolení jiného výzkumného designu s větším počtem by získaná data nebyla kompletní a šla by pouze po povrchu celé problematiky. Cílem je však proniknutí do reálného světa učitelů a získání jejich subjektivního pohledu, vnímání, zkušeností a názoru na inkluzivní vzdělávání. Stručně lze charakterizovat, že při využití případové studie předpokládáme, že dostaneme celistvý a reálný obraz fenoménu.

Případ a výběr účastníků

Pro šetření byl zvolen jako případ učitel primární školy v různých podmínkách inkluzivního vzdělávání, tj.

charakteristika učitele primární školy v inkluzivním vzdělávání. Výzkumný vzorek participantů byl tvořen 10 finskými učiteli primární školy. Při výběru byl zvolen cílený a účelový výběr vzorku, který se řídil předem stanovenými kritérii tak, aby byli vybráni participanté s vysokou variabilitou, tzn. s velkou vypovídající hodnotou, která přinese bohatá data o zkoumaném fenoménu (Novotná et al., 2019): 1. dva učitelé učící v hlavním městě; 2. dva učitelé učící v městské škole; 3. dva učitelé učící ve fakultní škole; 4. dva učitelé učící ve škole se zvýšeným počtem žáků s odlišným mateřským jazykem; 5. dva učitelé učící ve škole se zvýšeným počtem sociálně vyloučených žáků.

Sběr dat

Pro sběr dat byly zvoleny tři hlavní metody případové studie dle Stakea (1995): studium literatury, pozorování a rozhovor. Zvolení více metod sběru dat umožňuje tzv. datovou triangulaci, která zajišťuje kvalitativnímu výzkumu validitu a reliabilitu, často spornou část kvalitativních výzkumů. I v tomto šetření, se zvolením případové studie a menším počtem participantů, by mohla být validita a reliabilita předmětem diskuse. Z tohoto důvodu právě byly pro výzkum zvoleny metody doporučené Stakeem: studium literatury (výzkumná šetření a legislativní dokumenty) a následná obsahová a tematická analýza zajistily prvotní seznámení se a proniknutí do teoretické roviny s vy-



mezením hlavních zkoumaných oblastí; rozhovory přinesly odpovědi na klíčové otázky a podávaly hlavní informace, které byly dokresleny a doplněny pozorováními. Samotný sběr dat je rozdělen do dvou částí: 1. obsahová analýza relevantních zdrojů s následnou tematickou analýzou vybraných zdrojů; 2. sběr dat pomocí pozorování a rozhovorů. Pozorování a rozhovory byly realizovány v únoru a květnu 2022 jako součást výzkumného pobytu.

Obsahová a tematická analýza

V první části výzkumu byla zvolena obsahová analýza dostupných a relevantních dokumentů, konkrétně vybraných tuzemských a zahraničních studií, publikací, statistik a národních i nadnárodních dokumentů. Díky charakteru studie, která se nezabývá pouze výčtem konceptů, ale zkoumá také vztahy mezi nimi, se jedná o relační obsahovou analýzu (Carley, 1993). Před sběrem samotných dat byl vymezen výběrový soubor neboli typ analyzovaných souborů a následovalo určení úrovně analýzy, resp. definování vyhledávané kategorie – fráze a témata. V tomto případě to byly kategorie: **učitel; primární škola; inkluzivní vzdělávání; profesní kompetence pro inkluzivní vzdělávání**. Získaná data byla opatřena kódy, tj. uvedené jednotky byly roztrženy do kategorií na základě teorie. Tyto kategorie označovaly nejen články, kapitoly monografií, ale také méně ohraničená témata, např. argumenty (Scherer,

2004). Data získaná z obsahové analýzy byla integrována do souborů podle podobnosti obsažených témat a dále posloužila k tematické analýze finských dokumentů, ze kterých vznikla následná deskripce vykrytalizovaných témat zkoumané problematiky. Analýza a deskripce nám podává základní data pro další části výzkumu – pozorování a rozhovory. Identifikované jevy ovlivňující profesi učitele, kterými je nutné se zabývat, neboť podle odborné literatury stojí na počátku úspěšnosti inkluzivního vzdělávání: 1. stanovení profesních kompetencí a jejich rozvoj; 2. vnímání postoje jako klíčového jevu pro kvalitu inkluzivního vzdělávání; 3. podpora učitelů; 4. měnící se nároky na profesi; 5. vytváření učitele-profesionála.

Pozorování

Druhá část šetření byla zahájena pozorováními ve třídách, kde jsou partcipanti třídními učiteli. Proběhlá pozorování charakterizujeme jako nezúčastněná, neboť cílem byl hloubkový popis a analýza zkoumaných jevů (Hendl, 2008) vzešlých z obsahové a tematické analýzy. Data získaná pozorováními nám objasňují zkoumanou oblast procesů ve výuce a reálné podmínky. Pro pozorování byla využita vždy jedna výuková jednotka (45 minut) odučená účastníkem výzkumu. Zápis dat byl prováděn do terénního deníku pomocí Spradleyho matice pozorování. Konkrétně byly zápisy vytvářeny ve třech fázích. První fáze obsahové



vala popisné pozorování, tj. výzkumník pozoruje a zaznamenává vše, co se během vyučovací hodiny děje – autorka zaznamenávala do terénního deníku veškeré pozorované procesy ve výuce a školní prostředí, včetně podmínek pro práci učitelů. Následovaly fáze zaměřené a výběrové, které probíhaly vždy po ukončení vyučovací hodiny, tj. byly vybrány konkrétní činnosti, osoby a prostředí – zde se autorka zaměřovala pouze na procesy vedoucí k podpoře žáků s principy inkluzivního vzdělávání a na materiální podmínky a prostředí školy/třídy. V tomto mezičase před samotnými rozhovory byly v souladu s výzkumným designem Stakea (1995) zpracovány, jak Stake nazývá „příběhy“, které pomocí deskripce utvořily přehled o reálných výukových situacích a procesech. Tyto vytvořené příběhy se staly podkladem pro část rozhovoru o výukových procesech a podmínkách. Výstupem pozorování byly klíčové procesy a stavy, které se následně staly podkladem pro další část výzkumu – polostrukturovaný rozhovor.

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor byl podložen daty získanými tematickou analýzou a výstupy z pozorování. Pro tuto empirickou část práce byl vytvořen rámec profesní kompetencí, který sloužil jako nástroj pro zodpovězení otázek v oblasti *klíčové profesní kompetence a autoevaluace profesních kompetencí*. Rámec vytvořený pro účely tohoto výzkumu

byl připraven tak, aby vymezil systém kompetencí pro učitele primární školy a aby odpovídal problematice této práce. Základními dokumenty pro vytvoření tohoto rámce jsou již existující evaluační nástroje. Tato zařízení byla vybrána na základě analýzy výzkumných šetření a jejich výsledných zpráv týkajících se zkoumání učitelských kompetencí v oblasti inkluzivního vzdělávání v různých evropských zemích, včetně České republiky a Finska. Dalším kritériem byl výběr standardů na evropské úrovni a národních standardů pro hodnocení kvality učitelů. Na základě těchto kritérií byly zvoleny následující hodnotící nástroje a rámce standardů: *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R), *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) a Profil inkluzivního učitele. Z českého prostředí byl zahrnut Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství, který reaguje na potřeby učitelů a poskytuje směr pro pregraduální studium. Ve finském kontextu neexistuje žádný aktuální oficiální nástroj pro hodnocení učitelů, ačkoli hodnocení učitelů ve Finsku spadá plně do pravomoci ředitele vzdělávací instituce. Hlavním cílem formativního hodnocení je posílení postavení učitele a jeho profesního rozvoje. Nicméně v současné době se Finsko začalo zabývat vytvořením standardů, které by definovaly kvalitu učitele.

Finské standardy vytvořené univerzitami zahrnují sedm klíčových kompetencí a *Multidimensional Adapted Process Model of Teaching* (MAP).



1. postoj učitele k inkluzivnímu vzdělávání – podpora a respekt k diverzitě žáků, právo na začlenění všech žáků, rovnost ve vzdělávání, smysluplnost inkluzivního vzdělávání, dosavadní zkušenosti učitele s výukou v heterogenní třídě, osobní postoj k žákům se SVP;
2. znalosti učitele v oblasti inkluzivního vzdělávání a žáků se SVP – znalost legislativy, znalost příslušných výukových strategií, odborná znalost vyučovacího předmětu a znalost speciální pedagogiky;
3. plánování výuky v souladu s respektem k diverzitě žáků včetně dostatečné podpory žáků – efektivní výběr výukových strategií, diferencování výukových metod a vzdělávacího obsahu, využívání alternativních metod a metody založených na průkazném dosahování cílů; vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání – vytvoření bezpečného prostředí pro vzdělávání (pozitivní klima, bezpečí, na žáka není vytvářen psychický nátlak), vycházet z potřeb žáků;
4. výběr vhodné formy hodnocení – používat takové metody hodnocení, které nemají na žáka negativní důsledky a poskytují mu kvalitní zpětnou vazbu;
5. řízení třídy – efektivně využívat čas vyučovací jednotky; udržovat pozornost žáků; flexibilně přizpůsobovat plán konkrétní situaci ve vyučovací jednotce;
6. spolupráce učitele s kolegy, příslušnými odborníky, organizacemi a rodinou – nastavení efektivní komunikace, zapojení výše zmíněných subjektů do vzdělávání, vytvoření systémové spolupráce;
7. profesní a osobnostní rozvoj – kvalitní pregraduální příprava, učitel je reflektující praktik, učitel se dále rozvíjí a je zodpovědný za svůj rozvoj, učitel flexibilně reaguje na změny v souvislosti s inkluzivním vzděláváním.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s každým učitelem individuálně, aby byly odpovědi autentické a nebyly ovlivněny další osobou. Rozhovor je rozdělen do čtyř základních oblastí tak, aby obsáhl celou šíři výzkumných otázek: 1. klíčové profesní kompetence, 2. autoevaluace profesních kompetencí, 3. procesy ve výuce, 4. reálné podmínky a další ovlivňující faktory. Každá z oblastí obsahuje klíčové základní otázky, které v případě potřeby byly dále rozvíjeny doplňujícími otázkami. Před samotným rozhovorem byli učitelé seznámeni s oblastmi a kritérii vytvořeného rámce profesních kompetencí, který měli k dispozici i při celém rozhovoru. Z každého rozhovoru byly pořízeny audionahrávky, ze kterých byly provedeny transkripce.

Analýza dat z pozorování a rozhovorů

Pro prvotní analýzu dat byly vytvořeny kazuistiky každého zkoumaného případu, kde byla zohledněna data získaná pozorováním a rozhovory. Stručné kazuistiky posloužily pro získání celistvého pohledu na problematiku. Následně byla provedena transkripce rozhovorů a vytvořen selektivní protokol, který se soustředil jen na předem daná

kritéria. Kritéria byla předem jasně definována a soustředila se na hlavní oblasti rozhovoru. Tyto selektivní protokoly byly následně využity pro axiální kódování (Hendl, 2008), pro přepis rozhovorů a kódování byl využit program MAXQDA. Základní kódy vycházely z již zmíněných oblastí rozhovoru, za axiálního kódování byly vytvořeny další kategorie a kódy. Kódované kategorie byly posléze integrovány a vznikl popis zkoumaných jevů. Tato data doplnila původní jednotlivé kazuistiky a vznikl komplexní profil učitele primární školy, který přinesl odpovědi na výzkumné otázky. Interpretace dat vycházela z emické perspektivy (Stake, 1995). Kazuistiky jsou doplněny výroky jednotlivých dotazovaných vyučujících. V případě kazuistik finských učitelů byly výpovědi přeloženy z anglického jazyka do českého jazyka. Po vytvoření deseti kazuistik byl vytvořen empiricky podložený profil finského učitele primární školy v inkluzivním vzdělávání. Tento profil vznikl z porovnávání a analýzy vytvořených kazuistik a podává ucelený obraz finského učitele.

VÝSLEDKY

Obsahová analýza

Nároky

Při zkoumání nároků na finské učitele se zaměříme na studium dosavadních publikací, které situaci popisují. Pro práci byly využity publikace autorů Webbové et al. (2014), Niemiové a Nev-

giové (2014), Sundqvistové a Hannasové (2021) a Pajuové et al. (2015). Identifikované nároky na učitele, které přinášejí výzkumy zmíněných autorů, jsou ve Finsku dlouhodobým problémem.

Prvním z využitých zdrojů je longitudinální výzkum Webbové a jejího týmu (Webb et al., 2014), který byl realizován na šesti finských základních školách pomocí rozhovorů s učiteli a řediteli. Výsledky ukazují, že finské učitele dlouhodobě sužuje stupňující se pracovní zátěž. Nejedná se o zátěž spojenou pouze s působením ve třídě, ale zejména se zapojením učitelů do procesu rozvoje školství; v případě inkluzivního vzdělávání se jedná o projekty na podporu začleňování žáků, spolupráci s rodiči a jinými institucemi. Učitelé uznávají, že tyto nové požadavky na jejich profesi rozšířily jejich odborné znalosti a dovednosti. Zároveň však uvádějí, že nemají požadované znalosti a dovednosti, a z toho důvodu vyžaduje práce v heterogenní třídě vynaložení značného úsilí a energie.

Výzkum Niemiové a Nevgiové (2014) probíhající za participace učitelů i studentů učitelství přináší další rovinu nároků – práce učitele je ve Finsku spojena se zapojením se do výzkumu a diskuse. Tyto výzkumy a diskuse jsou prováděny mezi učiteli, kteří se touto formou účastní zkvalitňování finského vzdělávacího systému a vnášejí do něj své postřehy i zkušenosti. Učitelé se nejen musí účastnit veřejných diskusí a šetření, ale také pracují na svých



vlastních šetřeních v rámci třídy, kdy učitel systematicky uvažuje o své praxi, vyhodnocuje efektivitu zvolených výukových strategií či posuzuje své vlastní vzdělávací potřeby. Z toho vyplývá časová náročnost, která se odráží také v plánování vyučovacích jednotek, kde je nutné spolupracovat s řadou odborníků.

Kvantitativní výzkum Pajuové (Paju et al., 2015) realizovaný na základních, středních i speciálních školách se vzorkem 187 učitelů poukazuje na fakt, že zcela nové nároky souvisejí s růstem počtu žáků s poruchou chování, kdy učitelé musejí řešit zcela nové konfliktní situace. Pro učitele to znamená přijímání nových rolí, které v minulosti neměli. Zároveň uvádějí, že na tyto nové požadavky na své povolání nebyli připraveni a že pro ně představují značnou zátěž. Výzkumy ukazují, že pro zhruba 66 % učitelů jsou požadavky spojené s inkluzivním vzděláváním stresující. Navíc ačkoli učitelé procházejí díky novým, a ne zcela zvnitřněným podmínkám pro svou práci značnou zátěží, nejsou jejich snahy ze strany rodičů a společnosti jako takové dostatečně přijímány a pozitivně hodnoceny. Učitelé sdělují, že vnímají značnou ztrátu veřejné úcty. Všechny výše zmíněné faktory spojené s inkluzivním vzděláváním značně negativně ovlivňují práci učitele a sami Finové je vnímají jako důvod k odchodu ze školství, respektive jako důvod k požadavku na zvýšení platů učitelů (kvůli platům proběhla v květnu 2022 na jihu země stávka pedagogických pracovníků).

Jeden z nejnovějších finských výzkumů ukazuje, že nároky na učitele v heterogenní třídě se ani v posledních letech nesnižují. Náročnost profese se podle výsledků výzkumu Sundqvistové a Hannasové (2021) zvyšuje i díky flexibilitě nabízené podpory ve vzdělávání

Postoje

Finské základní školství vzdělává velký počet žáků s SVP začleněných do hlavního vzdělávacího proudu a počet speciálních škol rok od roku klesá. Podle výsledků mezinárodních šetření se zdá být toto začlenění více než úspěšné, důvodem je dlouhodobá práce na tomto systému a vysoká profesionalita učitelů. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, pro efektivní inkluzivní vzdělávání je zásadním faktorem postoj samotného učitele k této problematice. Také ve Finsku je všeobecně vnímáno, že pozitivní přijetí inkluzivního vzdělávání a začleněných žáků vede k jeho progresu, ke zkvalitňování a celkové efektivitě tohoto vzdělávání (Engelbrecht, 2013). Pokud budeme vycházet z výše uvedeného, finští učitelé by měli mít k inkluzivnímu vzdělávání skutečně kladný postoj. Postoje finských učitelů k inkluzivnímu vzdělávání byly středem zájmu řady šetření – pro práci byly využity výsledky šetření Saloviitty (2016, 2020).

Šetření s komparativním charakterem (Saloviitty & Schaffus, 2016) využívá standardizovaného dotazníku s evaluačním nástrojem TAIS a vzorkem 298 učitelů základních škol. Z výsledků vyplývá,



že postoj finských učitelů k inkluzi je neutrální či mírně negativní, respektive jejich postoje se pohybují pod hranicí průměru v zemích Evropské unie. Jednotlivé postoje mezi učiteli jsou však velmi rozdílné, značně kladný postoj uváděli speciální pedagogové, na druhé straně škály se nacházejí učitelé předmětů založených na znalostech. Z výzkumu také vyplývá, že postoj k inkluzivnímu vzdělávání se nemění s věkem učitele. Mezi staršími a zkušenějšími učiteli se objevují oba postoje – pozitivní i negativní (Saloviita, 2020).

Podmínky

Pro popis podmínek ovlivňujících práci finských učitelů byly využity výsledky již výše zmíněného výzkumu Pajuové a Niemiové a také příspěvek Yleisradio Oy (dále jen YLE).

Ve finských heterogenních třídách dochází ke zhoršení kázně a chování žáků, je nedostatečná komunikace s rodinami žáků (zákonní zástupci více přistupují ke vzdělávání jako ke službě, mají od učitelů přehnaná očekávání a nerespektují snahy učitelů a jejich doporučení ve vzdělávání a podpoře žáků), je nutné řešit konfliktní situace, které přicházejí do škol z vnějšího prostředí a v podstatě s výukou ani školou jako takovou nesouvisejí. Co však vnímají učitelé pozitivně, je blízká spolupráce se speciálními pedagogy, která jim často usnadňuje práci. Speciální pedagogové jsou ti, kteří se ve školách zabývají problémy žáků, kteří potřebují zvýšenou podporu ve vzdělávání. Právě oni jsou

specialisté na problematiku inkluzivního vzdělávání, a proto jim přísluší tuto problematiku řešit (Paju et al., 2015).

Problematikou personálního zajištění, konkrétně speciálním pedagogem, se zabývá kvalitativní výzkum Sundqvistové a Strömové (2015), který probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli a speciálními pedagogy. Role speciálního pedagoga má mnohem širší charakteristiku než jen pomáhat řešit učitelům problémy s žáky v heterogenní třídě. Speciální pedagog nemá svou vlastní třídu, ale vyučuje žáky v malých skupinách při druhém či třetím stupni podpory. Zbytek jeho úvazku je využíván na poradenské služby ostatním učitelům a jsou realizovány formou konzultací. Zde nastává pro tyto učitele potíže, neboť v žádných legislativních dokumentech není náplň ani činnost speciálního pedagoga v konzultacích popsána. Speciální pedagogové tedy poskytují pouze informace při neformálních setkáních během dne, například během přestávek. Důvodem jsou nedostatečné znalosti a zkušenosti speciálních pedagogů s konzultacemi a nedostatek času. Další podle učitelů nepostradatelnou součástí heterogenní třídy je asistent pedagoga, který se nachází v každé finské třídě a jeho působení a forma práce se odvíjejí od potřeb žáka nebo učitele. Celkové kvalitní třídě doplňuje na každé škole přítomný školní psycholog a sdílený *school curator*, jehož funkcí je práce s žáky a rodinami pocházejícími ze zne-



výhodněného sociálního prostředí (Ah-tola & Niemi, 2014). Podmínky učitelů zhoršuje i ztráta financí, které jsou vynakládány na školství. Důvodem je klesající úspěšnost žáků v testování PISA (YLE, 2021).

Podpora a rozvoj učitelů

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje více profesionálů, kteří adekvátně ovládají specifické dovednosti, mají odborné znalosti a dokážou řešit meziodvětvové problémy (Rajakaltio & Mäkinen, 2014). Cílem učitelské přípravy je učitel, který bude kombinovat nejnovější poznatky z výzkumu se svou vlastní praxí, a bude tak reagovat na neustále se měnící podmínky, profesionál využívající poznatky o výzkumu ve své vlastní praxi. Takový učitel musí být reflektivním učitelem, který zkouší, reflektuje, řeší dilemata přímo ve třídě, zpochybňuje, zároveň je nositelem hodnot a přebírá plnou odpovědnost nad svým dalším vzděláváním (Niemi & Nevgi, 2014).

Finové jsou si vědomi některých úskalí, která mohou vycházet z nároků na profesi, tj. učitelé se potýkají s nedostatečnými kompetencemi pro práci v heterogenní třídě a čerství absolventi učitelství jsou nedostatečně připraveni. Na tato úskalí reaguje Národní akční plán 2020–2023. Jedním z cílů tohoto akčního plánu v oblasti profese učitele je zvýšit podporu učitelů a rozvoj jejich kompetencí.

Na základě výzkumného projektu Tutkimusperustaista vaativan erityisen

tuen kehittämistä zabývajícího se posílením dovedností souvisejících s požadavkem na zvláštní podporu v oblasti odborné přípravy a dalšího vzdělávání učitelů byly vytvořeny výukové materiály a kurzy dalšího vzdělávání pro učitele. Tyto materiály a kurzy jsou koncipovány tak, aby rozvíjely také dovednosti, které učitel potřebuje ke spravedlivému vzdělávání všech žáků bez ohledu na stupeň podpory. Na výsledky výzkumu přímo navazuje publikace Riikky Isakanové a Eliny Taljanové *Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativassa erityisessä tuessa 1 a 2* (Metody výuky založené na výzkumu při požadování speciální podpory 1 a 2). Tuto podporu učitelů v oblasti dalšího vzdělávání poskytuje síť takzvaných VIP center. Avšak tato centra v současné době nejsou plně funkční, alespoň ne podle hodnocení předchozího Národního akčního plánu 2018–2019, a do roku 2023 je cílem jejich rozšíření a zkvalitnění (VANE, 2020). Ačkoli se ve finském školství s pojmem kompetence neoperuje moc často, protože nejsou ve Finsku profesní kompetence nikterak uzákoněny či oficiálně nastaveny, v posledních letech – s narůstajícím znepokojením učitelů kvůli inkluzivnímu vzdělávání – jsou profesní kompetence diskutovány. Diskutovány jsou v akčním plánu zejména jako cesta ke zvýšení kvality učení žáků s podporou ve vzdělávání. Podpoře učitelů v této problematice je věnováno značné úsilí, které přichází skrze výzkumné šetření, jak je u Finů zvykem.

Právě Finové stavějí veškeré své reformy a proměny ve školství na těchto šetřeních, do kterých je vždy zahrnuta co nejširší odborná veřejnost, od akademiků přes ředitele škol i učitele až po asistenty pedagoga a mnoho dalších aktérů. Výstupem jsou poté metodické příručky, tematické workshopy či online semináře. Jedním z výstupů zatím nejnovějšího výzkumu jmenovaného výše jsou nejen zmíněné metodiky (Metody výuky založené na výzkumu při požadování speciální podpory 1 a 2), ale také platforma MOOC. Tato platforma obsahuje online workshopy a semináře a je vyvíjena jako nástroj pro kariérní posun učitelů. Online setkání a veškerá elektronizace není ve Finsku neobvyklou záležitostí, lze tvrdit, že právě díky své geografii (velká rozloha země s malou mírou zalidnění, kde většina obyvatel sídlí ve velkých městech na jihu země) je vítaná. Již v minulosti se mnoho důležitých setkání například mezi řediteli škol konalo výhradně v online podobě.

V souvislosti s podporou učitelů bylo od podzimu 2016 do jara 2019 realizováno celkem dvanáct celostátních setkání, sedm místních a několik dalších setkání tematických skupin, vše pod záštitou finského ministerstva školství a kultury. Cílem těchto setkání, kterých se účastnili odborníci na vzdělávání včetně učitelů, ředitelů, akademiků i studentů, bylo navrhnout rozvojový program pro finské učitele všech stupňů vzdělávání. Na základě diskusí byla identifikována úskalí, ze kterých následně vzešly výzvy pro finské školství. Pro téma práce byly

vybrány pouze výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním a prací učitele (Lavonen et al., 2020, s. 247–248):

- vzdělávat učitele, aby byli schopni zvýšit podporu pro jednotlivé žáky a efektivně reagovat na potřeby jednotlivých žáků;
- rozvíjet kompetence učitelů pro jejich profesní růst.

Výsledkem setkání je dokument *Rozvojový program pro učitele*, který stanovuje tři strategické cíle související s profesními kompetencemi učitele, avšak nejedná se o popis a přehled jednotlivých kompetencí, ale spíše o udání směru pro rozvoj profese učitele. Podle tohoto dokumentu by profesionální učitel měl (tamtéž, s. 251–252):

- mít pevnou základnu znalostí nejen o pedagogice a příslušných předmětech, ale také o různých výukových strategiích a jejich vhodném využití na základě individuality žáka;
- být otevřený pedagogickým inovacím a mít přehled o nejnovějších výzkumech ve svém oboru, mít tzv. pedagogické myšlení;
- být schopen inovativního přístupu při plánování vyučovací jednotky v inkluzivním vzdělávání;
- příslušné kompetence pro rozvoj spolupráce a komunikaci s rodinami žáků, kolegy a dalšími institucemi.

Finové své učitele popisují slovy jako: profesionál, kompetentní, odborný, kvalitní, ideální nebo respektující. K profesionalitě a kvalitě učitele se ve Finsku přistupuje na základě tzv. vstupní znalosti, tj. znalostní základny. Podle tohoto přístupu by měl mít učitel



všestranné znalosti, což mu umožňuje jednat jako autonomní profesionál (Paronen & Lappi, 2018). Toto postavení mu umožňuje získávat nejen příslušné profesní kompetence, ale také úctu a respekt společnosti. Již výše zmíněný Rozvojový program pro učitele z roku 2016 si kladl za cíl podporovat učitele jako vysoce kvalitní pracovníky škol, posílit programy vzdělávání učitelů a zajistit, že se studenti naučí orientovat se ve výzkumu, hodnotit, samostatně reflektovat profesní úkoly a rozvíjet schopnost spolupracovat (Niemi & Lavonen, 2020).

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ A DOTAZOVÁNÍ FINSKÉHO UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY V PODMÍNKÁCH INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující část se věnuje celkovému shrnutí získaných dat. Jedná se o deskripci jednotlivých předem stanovených oblastí kopírujících hlavní oblasti rozhovoru. Ukázkou kompletní kazuistiky přinášíme v příloze tohoto příspěvku.

Procesy ve výuce

Procesy ve výuce lze na základě kódování rozdělit do dvou podtémat: 1. práce učitele primární školy a 2. možnosti zajištěné školou.

Pokud jde o práci učitele 1. stupně základní školy, všichni dotazovaní finští učitelé sdělují, že rozdělují žáky na men-

ší skupiny. Tyto jednotlivé skupiny řídí třídní učitel, speciální pedagog, párový učitel, popř. asistent pedagoga. Podle slov dotazovaných toto dělení pomáhá ke zvýšení individuálního přístupu ke vzdělávání a k zajištění vyšší podpory ve vzdělávání při vysokém počtu žáků ve třídě, přičemž učitelé mají ve svých třídách v průměru 39 žáků. Skupiny jsou tvořeny podle vzdělávacích potřeb žáků, nejčastěji však podle výkonosti. Žáci s podporou ve vzdělávání dále několikrát týdně absolvují hodiny pedagogické intervence se speciálním pedagogem. Během vyučování se všichni žáci několikrát denně setkávají společně v rámci výuky vzdělávacích oblastí zaměřených na jejich tělesnou i duševní stránku, především v tělesné a hudební výchově. Dotazovaní učitelé tak realizují strategicky promyšlený systém vzdělávání, tak jak o něm hovoří finské Kurikulum pro základní vzdělávání 2014. Během vyučování je využívána frontální výuka nebo samostatná či skupinová práce. Pozorování výuky u všech navštívených vyučujících ukázalo možnost výběru formy práce žáky. Ti si sami volí mezi možnostmi pracovat samostatně, ve skupině či ve dvojicích, a to včetně místa vykonání úkolu. Je využívána řada didaktických pomůcek a materiálů, např. diferenciované pracovní listy, pracovní sešity nebo odhlučňené boxy. Každý z žáků může volit jakoukoli pomůcku, která by mu mohla pomoci dosáhnout vzdělávacího cíle. Před realizací každé výukové jednotky třídní učitel a další pracovníci, kteří se třídou pra-



videlně spolupracují, detailně plánují. Výukové strategie jsou voleny podle potřebného stupně podpory. Současné podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání jsou úzce vázány na pedagogické pracovníky ve třídě a spolupráci s dalšími odborníky. Dotazovaní učitelé potvrzují, že v poslední době na jejich práci negativně působí snižování finančních prostředků na školství. Ke snižování finančních výdajů dochází z důvodu neúspěchu finských žáků v testování PISA (YLE, 2021). Výrazná podpora nadaných žáků byla pozorována pouze u jednoho zapojeného vyučujícího působícího na fakultní škole. Sami vyučující o tom, jak pracují s nadanými žáky, nehovořili.

Na úrovni školy a možností, které pro podporu inkluzivního vzdělávání škola zajišťuje, jsou vyučujícím na 1. stupni podle jejich výpovědí poskytnuti další pedagogičtí pracovníci, jako jsou asistenti pedagoga, pároví učitelé či speciální pedagogové. Školy dále nabízejí učitelům možnost pravidelných konzultací se školním psychologem, se speciálním pedagogem, pokud není součástí třídy, či s dalšími odborníky. Tyto konzultace dotazovaní charakterizují jako setkání multiprofesního týmu, kde jsou minimálně jednou týdně konzultovány třídy i problémy jednotlivých žáků. Proces konzultací a jejich účinnost dokládá výzkumné šetření Sundqvistové a Strömové (2015), kteří se ve svém kvalitativním výzkumu zabývali účinností konzultací třídních učitelů se speciálními pedagogy. Při

pozorování a následně v rozhovorech vyučující dále zmiňují prostory, které mají k dispozici a které jim usnadňují individualizaci a diferenciaci. Jedná se jednak o otevřené prostory, kdy žáci mohou využívat celý prostor školy, jednak o prostory, kterými disponuje každý třídní učitel, kdy k výuce může využívat dvě místnosti.

Zásadní zjištění týkající se procesů ve výuce je zvnitřnění principů inkluzivního vzdělávání učiteli 1. stupně. Všichni dotazovaní vyučující berou inkluzivní vzdělávání jako samozřejmou a vyznávanou hodnotu současné společnosti a východisko pro tvorbu učící se komunity. Převažující postoj k inkluzivnímu vzdělávání reprezentuje následující výrok jednoho z dotazovaných učitelů: „Je to automatická a normální podpora všech žáků. Už nad tím nepřemýšlím.“ Výsledky rozhovorů a pozorování finských učitelů primární školy ve výuce potvrzují naplňování vize finské vzdělávací politiky (VANE, 2020).

Klíčové profesní kompetence

Za hlavní součást profesních kompetencí učitele primární školy, který pracuje v inkluzivním prostředí, dotazovaní vyučující považují především jejich postojovou a hodnotovou složku. Důraz na postoje a hodnoty učitelé odůvodňují nutností zajistit rovnost ve vzdělávání, podporu a respekt k individualitám jednotlivých žáků. I když



v dostupných výzkumech jsou uváděny spíše neutrální až mírně negativní postoje finských učitelů k inkluzivnímu vzdělávání, z rozhovorů vyplývá převažující pozitivní postoj finských učitelů 1. stupně k inkluzivnímu vzdělávání. Pokud jde o další charakteristiky profesních kompetencí učitele v inkluzivní škole, za důležité dotazovaní považují také zkušenosti získané z praxe a vystudovaný obor na vysoké škole. Dále uvádějí, že je důležité umět plánovat výuku tak, aby respektovala diverzitu žáků a zahrnovala dostatečnou podporu žáků. Vyučující často zmiňovali nejen důležitost schopnosti samotného plánování výukové jednotky, ale i důležitost znalosti různorodých výukových strategií a schopnosti je flexibilně využívat a alterovat na základě aktuální situace. To je rovněž v souladu se strategickými cíli vize finské školské politiky, která považuje za klíčovou schopnost flexibilně využívat dostupné výukové strategie (VANE, 2020). Dále za důležité podle četnosti považují vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání, tedy vytváření bezpečného a pozitivního klimatu v prostředí inkluzivního vzdělávání. A dále dotazovaní učitelé vyzdvihují profesní a osobnostní rozvoj zahrnující především rozšiřování znalostí ze speciální pedagogiky pro práci s žáky s SVP a možnosti a schopnosti snadno získávat nové znalosti a dovednosti v rámci dalšího profesního rozvoje, jehož systémové řešení je rovněž zahrnuto ve vizi finské vzdělávací politiky.

Autoevaluace profesních kompetencí

Při sebehodnocení v oblasti zvládnutí profesních kompetencí dotazovaní vyučující shodně uvádějí, že se cítí být sebevědomí a připravení pro práci v heterogenní třídě. Toto sebevědomí podle nich pramení ze studia speciální pedagogiky, ze zkušeností, z co-teachingu a z podpory vedením školy. Za nejsilnější stránku své profesní vybavenosti považují pozitivní a respektující postoj k inkluzivnímu vzdělávání, dovednost plánovat výuku s ohledem na potřeby žáků a vytváření bezpečného a pozitivního klimatu. Tento silně vnímaný pozitivní postoj dotazovaných učitelů k inkluzivnímu vzdělávání však není úplně v souladu s dosavadními výzkumnými výsledky zmíněnými v předchozí části příspěvku, které ukazují na neutrální postoj finských učitelů k inkluzivnímu vzdělávání (Saloviita & Schaffus, 2016). Mezi profesními kompetencemi pro práci v inkluzivní třídě, které učitelé potřebují podle svých slov dále rozvíjet, uvádějí další znalosti ze speciální pedagogiky. Rezervy vidí dále často v dovednosti hodnotit rovně a spravedlivě, při respektování individualit žáků, i když už využívají mnohé postupy formativního hodnocení. Rádi by se celkově více věnovali svému profesnímu rozvoji zaměřenému na práci v heterogenní třídě, ve kterém je sice vedení škol podporuje, ale zároveň jej ovlivňuje řada limitů.

Reálné podmínky a další ovlivňující faktory

Všichni dotazovaní učitelé primární školy hodnotí své podmínky pro práci v heterogenní třídě kladně. Zdůrazňují fungující podporu ze strany vedení školy, materiální a prostorové zajištění, popř. získané zkušenosti či typ absolvovaného vysokoškolského studia. Nespokojenost dotazovaní učitelé projevují ve financování školství a v podpoře dalšího vzdělávání. V souvislosti s výukou v heterogenní třídě dotazovaní vyučující na 1. stupni vidí značnou výhodu ve vystudování oboru speciální pedagogika, jehož absolventi také mají podle výzkumů vysoce pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, než tomu bylo v roce 2016, jak ukazují výsledky šetření týmu Saloviity (Saloviita & Schaffus, 2016). Toto šetření využívá standardizovaného dotazníku s evaluačním nástrojem TAIS a vzorkem 298 učitelů základních škol. Z výsledků vyplývá, že postoj finských učitelů k inkluzi byl v roce 2016 neutrální či mírně negativní, respektive jejich postoje se pohybovaly pod hranicí průměru v zemích Evropské unie. Práce učitele v heterogenní třídě je podle dotazovaných finských učitelů časově náročná, zvláště ve fázi plánování setkávání s multiprofesním týmem, v komunikaci s rodiči, v souvislosti se zvyšujícím se počtem žáků s poruchou chování a snižujícími se finančními prostředky věnovanými na inkluzivní vzdělávání. Mezi tím, co učitelé potřebují ve finském prostředí

změnit, nejčastěji uvádějí: lepší financování; zvýšení či zachování počtu pedagogických pracovníků na třídu; systémové řešení hodnocení žáků.

EMPIRICKY PODLOŽENÝ PROFIL FINSKÉHO UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY V PODMÍNKÁCH INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Finský učitel primární školy, který pracuje přirozeně v prostředí inkluzivní školy, je vysokoškolsky vzdělaný, nejčastěji se specializací třídní učitel (obdobá učitelství pro 1. stupeň základní školy v ČR) nebo speciální pedagog. Má vysoké sebevědomí, pokud jde o dovednost pracovat v heterogenní třídě, plánovat a reflektovat výuku a flexibilně reagovat na aktuální potřeby žáků při výuce. Nejméně jistý si je v dovednosti hodnotit žáky s ohledem na jejich různé potřeby a možnosti. Přirozenou součástí jeho práce je další vzdělávání.

Klíčovými oblastmi profesních kompetencí dotazovaní učitelé rozumí jejich hodnotovou a postojovou složku. Finský učitel respektuje individuální potřeby jednotlivých žáků a podporuje učení všech žáků ve třídě na základě individuálních možností každého z nich. V péči o žáky s SVP spolupracuje se speciálním pedagogem. Další skupiny žáků, např. žáky nadané, výrazně nevyčleňuje. To se projevuje přímo ve výuce, ale také v plánování výuky.

Všichni dotazovaní učitelé organizují diferencovanou výuku žáků. Dělí



žáky flexibilně, nejčastěji na základě výkonu, do menších skupin nebo organizují individuální činnosti žáků. Tyto procesy lze rozdělit do čtyř skupin: a) žáci se vzdělávají individuálně za přítomnosti speciálního pedagoga; b) žáci se vzdělávají ve skupině za přítomnosti speciálního pedagoga; c) žáci jsou rozděleni do skupin, kdy jednu skupinu vzdělává třídní učitel a druhou skupinu asistent pedagoga; d) žáci s vážnými obtížemi se vzdělávají většinou odděleně se speciálním pedagogem a do třídy dochází jen na určité předměty. Tyto organizační přístupy učitel kombinuje a modifikuje na základě aktuálních potřeb žáků. Výukové strategie volí tak, aby podporovaly aktivní účast žáků ve vzdělávání, přebírání zodpovědnosti za vzdělávání, aby dávaly žákům možnost volby, smysl učení a aktivizující zpětnou vazbu.

Ke své práci mají všichni dotazovaní učitelé k dispozici vždy speciálního pedagoga. Speciální pedagog je do třídy přiřazen na celou dobu vyučování, popř. je sdílený mezi třídami, anebo je pro celou školu. Učitel má se speciálním pedagogem pravidelné týdenní konzultace k vyvstalým problémům a k učebním pokrokům jednotlivých žáků. Pokud ve třídě nepůsobí speciální pedagog, je do třídy přiřazen asistent pedagoga, párový učitel nebo i více pedagogů. V jednotlivých třídách pracují 2–4 pedagogové.

V diferenciace výuky učitelé pomáhá také školní prostředí a prostory, které jsou učitelům k dispozici. Žáci vy-

užívají k učení otevřené prostory školy. V případě starších škol má třídní učitel k dispozici dvě samostatné místnosti, kde mohou jeho žáci pracovat. Učiteli a žákům jsou k dispozici oficiální studijní materiály, vypracované na dvou úrovních náročnosti.

Dotazovaní oceňují především počet pedagogických pracovníků pro práci se žáky a financování inkluzivního vzdělávání. Zároveň čelí i přes množství nabízených programů postupně se zhoršujícím podmínkám financování dalšího vzdělávání učitelů. Rovněž čelí časové náročnosti diferencovaného plánování výuky a setkávání s odborníky a rodiči a obtížné práci se žáky s poruchami chování.

DISKUSE A ZÁVĚRY

Strukturu diskuse udávají výzkumné otázky: 1. Jaké profesní kompetence považují učitelé na primárních školách v běžných třídách hlavního vzdělávacího proudu za klíčové při zajištění kvalitní výuky v inkluzivním vzdělávání? 2. Jak hodnotí učitelé primární školy zvládnutí svých profesních kompetencí v souvislosti s inkluzivním vzděláváním? 3. Jaké pojetí výuky / činnosti ve výuce učitelé volí pro zajištění kvalitního inkluzivního vzdělávání? 4. Jaké jsou reálné podmínky pro profesi učitele primární školy, jaké další faktory ovlivňují jeho práci a jaké podmínky učitel pro svou práci potřebuje?

Výsledky ukazují zásadní uvažování finských učitelů primárního stupně



o učitelské profesi v rámci konceptu profesních kompetencí a vnímání významu jejich složek pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Dotazovaní finští učitelé kladou důraz na klíčovost hodnot a postojů, respektive pozitivního postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Při pohledu do českého prostředí se klade důraz spíše na znalosti, a to na znalosti ze speciální pedagogiky (Pivarč, 2020). Proč tomu tak je? Lze to vysvětlit několika důvody: finská společnost je z historického a náboženského hlediska hodnotově zaměřená. Důraz na hodnotovou a postojovou složku vzdělávání a jeho výsledků spatřujeme nejen v uvažování dotazovaných učitelů, ale také ve finském národním kurikulu pro základní vzdělávání, které klade důraz na respekt, toleranci, svobodu a rovnost. Význam profesních znalostí finští dotazovaní učitelé nepopírají. Chápu je však spíše jako jeden z návazných kroků k implementaci inkluze do školního vzdělávání a rozumí jimi široké spektrum znalostí ze speciální pedagogiky, didaktiky, ale i legislativy. V českém prostředí důraz na znalosti může souviset se stále trvajícím důrazem českého školství na měřitelné učební výsledky, kterými jsou právě znalosti, jak ve vzdělávání žáků, tak v přípravném i dalším vzdělávání učitelů.

Sebevědomí dotazovaných finských učitelů souvisí nejen s celkovým nastavením společnosti a přijímáním učitele jako profesionála ve své profesi, ale také s individuálním přístupem jednotlivých učitelů ke svému profesnímu rozvoji a celoživot-

nímu vzdělávání. Z názorů dotazovaných učitelů je patrné, že finští učitelé přistupují ke svému profesnímu rozvoji aktivně a jejich aktivitu i přes snižování financí na další vzdělávání, včetně zapojování do národní diskuse o vzdělávání, od nich očekává i stát.

Pro realizaci inkluzivního vzdělávání ve smyslu práce učitele se žáky s různými vzdělávacími potřebami je podstatný charakter výukových procesů a jejich organizace. Dotazovaní učitelé mohou výuku charakterizovanou diferenciací a individualizací stavět na spolupráci s týmem dalších pedagogů a odborníků z dalších profesí. Jejich žáci často pracují v různých skupinách, i když převážně zakládaných na výkonech žáků. Učitelé mají oporu ve dvouúrovňově zpracovaných učebních materiálech. Při plánování výuky se nezaměřují pouze na žáky s SVP, připravují diferencovanou práci pro všechny žáky, skupiny žáků i jednotlivé žáky. Kmenové třídy přitom tvoří velmi početné kolektivy žáků. Neuralgickým bodem diferenciacce a individualizace výuky je, jak vypovídali finští učitelé, zkvalitňování procesů sebehodnocení a hodnocení žáků. UVědomují si význam jasného definování cílů na různých úrovních, sepětí cílů s postupy hodnocení, význam jasných kritérií hodnocení a také hodnocení nejen výsledků, ale i pokroků žáků v učení.

Dotazovaní učitelé se shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání přináší zvýšené nároky na jejich práci, tak jak o tom pojedává zmíněný longitudinální výzkum Webba (Webb et al., 2014). Podmínky, které pro svou práci mají, hodnotí jako dobré,



i když zároveň poukazují na řadu limitů, nejen v oblasti financování. Na změnu financování se poukazuje již od roku 2018, kdy důvodem snížení financí vynakládaných na školství byla nízká úspěšnost finských žáků v testování PISA (YLE, 2021). Výsledky výzkumu jasně ukazují, že učitelé primárního stupně vzdělávání, kteří pracují v inkluzivním prostředí, potřebují dostatečné personální zajištění ve třídách i školách, zejména dostatek asistentů pedagoga, párových učitelů, speciálních pedagogů a školních psychologů, se kterými potřebují sdílet a konzultovat jednotlivé případy žáků a situace ve třídě – tyto výsledky se shodují s provedeným výzkumem Sundqvistové a Strömové (2015), které poukazují na nutnost mezioborové spolupráce a sdílení zkušeností a informací. S tím také souvisí fakt, že další pedagogičtí pracovníci přebírají od učitele některé činnosti spojené s péčí o jednotlivé žáky nebo s komunikací se zákonnými zástupci žáků či dalšími institucemi. Potřebují jasně definovaná kritéria hodnocení žáků. Potřebují zefektivnění práce poradenských pracovišť – o této nutné změně zefektivnění práce poradenských pracovišť informuje již výše zmíněný Národní akční plán 2018–2019, který si tuto skutečnost kladl za cíl, podle výpovědí učitelů však zůstává situace značně neměnná (VANE, 2020). V této části příspěvku je nutné se ptát: Jak může zkušenost finských učitelů primární školy, kteří pracují ve specifických podmínkách své cesty k inkluzivnímu vzdělávání žáků, inspirovat české školství a české učitele? Je nutné dlouhodobě vytvářet takové podmínky, aby bylo

učitelství chápáno společností jako plnohodnotná a uznávaná profese.

Klíčové je, aby vize inkluzivního základního vzdělávání byla dlouhodobou vizí, která je také postupně naplňována a systémově realizována, a ne stíhána neustálými změnami, jež není učitel schopen ani registrovat. Znejišťuje ho to v jeho práci a zbytečně odčerpává jeho energii, kterou potřebuje vydávat na promyšlení a realizaci učebních procesů, jež budou pomáhat každému žákovi se rozvíjet. V kontextu finského vzdělávání je jednou z důležitých podmínek pro dobrou práci učitelů to, že většina základních škol má podobné podmínky a také podobnou kvalitu, bez ohledu na typ školy, zaměření a demografii. Čeští učitelé mají v tomto ohledu velmi rozdílné podmínky a cesta některých ke kvalitnímu vzdělávání všech žáků s různými potřebami bude ještě hodně dlouhá. Řešení lze spatřovat nejen ve financování, ale také v nárocích na kvalitu profesních kompetencí učitelů pro práci v heterogenních třídách, vyvěrajících nejen z požadavků vedení školy nebo České školní inspekce, ale také z vnitřní potřeby každého z nich profesně se dál rozvíjet a přijímat odpovědnost za kvalitu své práce i svého profesního rozvoje.

V rámci výstupů výzkumu byl sestaven empiricky podložený profil finského učitele primární školy v podmínkách inkluzivního vzdělávání, který byl vytvořen zdola, na základě zkušeností a názorů dotazovaných učitelů. Tento profil koresponduje s evropským profilem inkluzivního učitele. Oba staví na významu hodnot a postojů, spolupráce a profesního rozvo-



je učitele. V příspěvku nelze opomenout Kompetenční rámec studenta učitelství vytvořený MŠMT (2023), který je jednoznačně krokem k profesionalizaci učitelské profese. Tento rámec však spíše než na hodnoty, postoje, respekt, rozmanitost či toleranci ukazuje na znalosti a dovednosti. Přitom důraz na hodnoty a postoje v inkluzivním prostředí se jeví jako zásadní, jak vyplývá z odpovědí respondentů i od dalších autorů (Stubbs, 2008). Za obdobnou verzi našeho vzniklého empiricky podloženého profilu lze považovat Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství, neboť v sobě přináší zaměřenost na inkluzivní prostředí ve třídě vyjádřenou respektem k diverzitám.

Každý rámec, který je pro kvalitní učitelskou přípravu nezbytný a který má platit pro všechny instituce poskytující přípravné učitelské vzdělávání na magisterské úrovni, by měl podle našeho názoru zahrnovat také jasně vyjádřené požadavky na práci absolventa učitelství v podmínkách inkluzivního vzdělávání. Námi vytvořený ideální profil kompetentního učitele 1. stupně,

který byl vytvořen zdola a který zdůrazňuje stejné hodnoty jako evropský profil inkluzivního učitele, by mohl být jedním z vhodných podkladů pro další vývoj Kompetenčního rámce absolventa učitelství, a tedy i pro tvorbu adekvátních podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání v ČR. Mohl by být využíván a dále rozvíjen také učiteli v praxi, v rámci dalšího profesního rozvoje učitelů i zapojení do odborných diskusí vzdělávací politiky.

Představené výzkumné šetření má svá omezení. Prvním z těchto omezení je malý počet participantů, což může snížit reprezentativnost zjištění a ztížit generalizaci výsledků na širší populaci. Druhé omezení spočívá v široké škále otázek pokrývaných v našem výzkumu. Tato diverzita může vést k povrchnějšímu zkoumání jednotlivých témat, než by bylo ideální. Nakonec, nezapojení ředitelů může znamenat, že některé důležité perspektivy nebo informace nejsou zahrnuty ve zjištěných datech. Tyto faktory by měly být vzaty v úvahu při možnosti dalšího zkoumání problematiky.

LITERATURA

- Adamus, P. (2018). Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze žáků s poruchou autistického spektra. In M. Hurtyová & V. Růžičková (Eds.), *Perspektivy společného vzdělávání: Sborník XVIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami* (s. 10–18). Univerzita Palackého.
- Agbenyega, J., & Deku, P. (2011). Building new identities in teacher preparation for inclusive education in Ghana. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151.
- Ainscow, M., & Goldrick, S. (2010). Making sure that every child matters: Enhancing equity within education systems. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, *Second international handbook of educational change* (s. 869–882). Springer.



- Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Triton.
- Carley, K. (1993). Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75–126.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion: international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115–118.
- Foreman, P. (2020). *Historical and philosophical foundations of inclusive education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Friend, M. P., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Upper Saddle River.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: The case of Finland. *Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 38(1), 77–97.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668.
- Hogenová, A. (2019). Jinakost jako fenomén dneška. *Paideia*, 16(1–2), 1–31.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základy teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2020). Revisiting universalism in the Finnish education system. *Research on Finnish Society*, 13, 25–40.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023.
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2020). A collaborative design for a Finnish teacher education development programme. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 241–262.
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1429–1440.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River.



- Movkebaieva, Z., Oralkanova, I., & Uaidullakzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554.
- MŠMT (2023). *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- National Core Curriculum for Basic Education*. (2014). Finnish National Board of Education. OPH.
- Niemi, H., & Lavonen, J. (2020). Teacher education in Finland: Persistent efforts for high-quality teachers. In L. Lefty & J. Fraser (Eds.), *Teaching the world's teachers* (153–178). Johns Hopkins University Press.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.
- Novotná, N., Špaček, O., & Jantulová, M (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188–199.
- Oprailová, E., Hejlová, E., Uhlířová J., & Bravená, N. (2016). *Nahlížení do světa dětí*. Masarykova univerzita.
- OSN (2015). *United Nations sustainable development goals*. Dostupné z <https://sdgs.un.org/goals>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2015). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815.
- Paronen, P., & Lappi, O. (2018). *Finnish teachers and principals in figures*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: Proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Karolinum.
- Rajakaltio, H., & Mäkinen, M. (2014). The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 133–140.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6–13.
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatust [Cooperative learning and inclusive education]*. PS-Kustannus.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 1–14.
- Scherer, H. (2004). Úvod do metody obsahové analýzy. In W. Schulz & I. Reifová (Eds.), *Analýza obsahu mediálních sdělení* (s. 29–50). Karolinum.



- Sledge, A., & Pazey, B. L. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation. *Teacher Education and Special Education, 36*(3), 231–246.
- Spilková, V. (Ed.). (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources 2008*. The Atlas Alliance.
- Sundqvist, C., & Hannås, B. M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education, 36*(5), 686–699.
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 25*(4), 314–338.
- Svobodová, J. (Ed.). (2009). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. MSD
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 130–179.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M. et al. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae, 13*(1), 9–29.
- Vainikainen, M. P., Heinonen, N., & Hotulainen, R. (2017). Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Lerning and Individual Differences, 56*, 96–104.
- VANE. (2020). YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma (2020–2023) [Národní akční program Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením (2020–2023)]. OPH.
- Vaughn, S., & Bos, C. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Upper Saddle River.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2014). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(2), 169–188.
- YLE (2021). *Time out: What happened to Finland's education miracle?* Dostupné z <https://yle.fi/a/3-11160051>.

Mgr. Veronika Bačová, Ph.D.

Těchnická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychologie;

e-mail: veronika.bacova@tul.cz



BAČOVÁ, V. Finnish Primary School Teachers against the Background of Conditions of Inclusive Education

This paper presents partial results of a dissertation research that focused on the issue of primary school teachers in inclusive education in Finland. The aim of this part of the research investigation was to create empirically based profiles of Finnish primary school teachers with an emphasis on finding out what is behind the quality of inclusive education in Finland and how these findings can improve inclusive education and the teaching profession in the Czech context. In order to achieve the aim, a qualitative case study design was chosen, where the case is understood as primary school teachers against the background of inclusive education – the total number of participants is 10 Finnish teachers. Content and thematic analysis of foreign and Finnish sources became the main methods to secure data. The findings became the basis for further reflection and the development of semi-structured interviews and observations. For data processing, case studies of individual participants were used in the first round, which were subsequently supplemented by data obtained by axial coding. In the second part of the processing, empirically based profiles of Finnish teachers were created. Finally, this profile was supplemented by offering further recommendations for the work of the Czech primary school teacher in a heterogeneous classroom. The results show that the Finnish teacher has a positive attitude towards inclusive education; uses a variety of teaching strategies to actively engage students; is involved in his/her own professional development and the development of the school as a community; uses individualisation and differentiation in his/her work; and is part of a multiprofessional team. The discussion situates the findings within the issue of creating competency frameworks and standards with an explicit focus on values and attitudes.

Keywords: *primary school teacher, inclusive education, professional competence, conditions for inclusive education, case study, Finnish teacher*

PRÍLOHA: KAZUISTIKA FINSKÉHO UČITELE

Z důvodu rozsahu příspěvku byla vybrána jedna kazuistika vzniklá integrací dat z rozhovorů a pozorování. Citace vyučujících jsou v příspěvku přeloženy do českého jazyka. Kvůli dodržení anonymity byli vyučující označeni písmeny abecedy.

Vyučující FA působí na fakultní škole a jeho praxe na pozici třídního učitele je do 10 let. Vystudováním oborem je třídní učitel (finská obdoba Učitelství pro 1. stupeň základní školy). V době rozhovoru vyučoval ve 4. ročníku s celkovým počtem 38 žáků.



Procesy ve výuce

Vyučující má k dispozici každý den tři další vyučující po celý den a jednoho asistenta pedagoga. Na konci týdne společně plánují výuku na nadcházející týden. K dispozici je také sdílený speciální pedagog, který je podle dotazovaného vyučujícího zásadní pro konzultace, ale také pro plánování v heterogenní třídě – toto probíhá každý den formou přibližně 15minutové konverzace. Často jsou při konzultacích pokládány otázky charakteru: „Jak výuku zvládneme? Jak budeme plánovat další týden? Jak to udeláme?“

Ve svých hodinách se vyučující snaží o individualizaci s respektem k diverzitě jednotlivých žáků. Žáci jsou vždy rozděleni do několika skupin podle výkonu, ve kterých se po většinu dne vzdělávají. Systém je organizovaný tak, že jsou žáci děleni nejen na výuku jazyků, ale také při běžných předmětech. Uvedme příklad: pokud má skupina č. 1 finský jazyk, skupina č. 2 má tělesnou výchovu, následně si předměty vymění. Ve třídě s třídním učitelem většinou zůstávají další zhruba tři učitelé, kteří dále diferencují žákům učivo. K dispozici je řada didaktických i antistresových pomůcek a vybavení pro lepší koncentraci. Pro příklad vyučující zmiňuje: „Máme *tichou místnost*. Tady mohou žáci nerušeně pracovat, chodí sem už automaticky.“ Z výpovědi vyplývá, že žáci se naučili využívat všechny dostupné pomůcky a techniky, které jim usnadní práci a efektivně jim pomohou.

Hodnocení probíhá formou slovního hodnocení. Často se podle vyučujícího jedná o formativní hodnocení, kdy vyučující dává zpětnou vazbu žákům při činnosti. Sám vyučující negativně vnímá sumativní hodnocení a testování, kterým v určitém období finští žáci procházejí.

Klíčové profesní kompetence

Podle dotazovaného vyučujícího jsou pro efektivní inkluzivní vzdělávání zásadní takové kompetence, které podporují a respektují diverzitu žáků, právo na rovné vzdělávání, celkovou smysluplnost inkluzivního vzdělávání a přinášejí pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Vyučující vnímá za nejzásadnější samotný postoj učitele k inkluzivnímu vzdělávání: „Myslím, že je to postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Postoj má velký vliv na to, jaká je výuka, jak učíte, jak to celé funguje – za to je odpovědný pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání.“ Následují dovednosti, které lze podle dotazovaného získat délkou praxe a zkušeností. Zmíněny jsou také znalosti ve spojení s kompetencí osobního a profesního rozvoje. Podle dotazovaného je nutné na svých znalostech pracovat a rozvíjet se. Zároveň také zmiňuje kompetenci spolupráce, konkrétně spolupráce třídního učitele s odbornými pracovníky školy, tj. se speciálním pedagogem a také s dalšími kolegy-učiteli. Tuto spolupráci považuje vyučující za zásadní a inspirativní.

Autoevaluace profesních kompetencí

Vyučující uvádí, že se cítí dostatečně sebevědomý a připravený na práci v heterogenní třídě. Dodává také, že jsou v jeho profesním rozvoji oblasti, které by rád rozvíjel a na kterých se snaží pracovat. Jedná se o oblasti, které vyvstanou vždy ze sebereflexe. Konkrétně se jedná o otázky: „Dostává každý žák to, co potřebuje? Udělal jsem dost? Mohu udělat víc?“ Dodává však také, že neustálý profesní rozvoj nutný k inkluzivnímu vzdělávání je často stresující.

Oblastí, ve které by se vyučující rád rozvíjel, je oblast znalostí speciální pedagogiky. Dodává důvod: „Mým vystudovaným oborem není speciální pedagogika. Jsem třídní učitel, nejsem speciální pedagog. Proto jsem speciální pedagogiku studoval jen velmi málo.“

Vyučující považuje za své slabiny formy hodnocení a znalost legislativy. U první zmíněné oblasti vyučující zmiňuje nesystematičnost hodnocení zakotveného v kurikulu. Zásadním problémem podle vyučujícího není neznalost forem hodnocení vhodných pro inkluzivní vzdělávání, nýbrž chybějící informace ze strany finského ministerstva školství (Ministry of Education and Culture). Naopak mezi kladně hodnocenými kompetencemi uvádí již zmíněný respekt k diverzitě, postoje k inkluzivnímu vzdělávání a soft skills.

Reálné podmínky a další ovlivňující faktory

Reálné podmínky pro svou práci hodnotí vyučující kladně, zmiňuje se zejména o podpoře ze strany vedení při profesním růstu, o vybavení školy. Konkrétně říká: „Vedení školy a ředitel jsou otevřeni různým druhům podpory učitelů.“ Rovněž zmiňuje nutnost zachování vyššího počtu dospělých osob na třídu, aby se nesnižovala kvalita výuky v heterogenních třídách. Dále by vyučující ke své práci potřeboval detailněji vyjasnit systém hodnocení tak, aby se na základě charakteristiky hodnocení uvedeného v kurikulu hodnotilo na všech primárních stupních vzdělávání jednotně. Zavedení kritérií pro hodnocení vyučující argumentuje takto: „Potřebujete nějaká kritéria. Myslím si, že k žákům by to bylo spravedlivé, pokud by na každé škole byla kritéria hodnocení stejná. V tuto chvíli je hodnocení na učitelích, jak chápe žákův výkon on, ale ten může každý vnímat jinak. To je podle mě velký problém.“ Mezi další ovlivňující faktory patří podle vyučujícího nejen časová zátěž, ale také stres spojený s neustálým tlakem na profesní rozvoj učitelů a jejich další vzdělávání. Dále sem podle něj patří administrativní zátěž a zvyšující se počet žáků s poruchou chování.