



# Tenze jako hybatelé změn ve spolupráci učitelů a asistentů pedagoga: podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

JAN EGERLE, LENKA ĎULÍKOVÁ

**Abstrakt: Cíle** – Studie analyzuje spolupráci učitelů a asistentů pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání v sociálně znevýhodněném prostředí. Cílem je identifikovat tenze v této spolupráci a objasnit, jak tyto konfliktní momenty ovlivňují jednání aktérů při naplňování potřeb žáků.

**Metody** – Výzkum vychází z kvalitativního designu vícečetné případové studie čtyř pedagogických dvojic. Data byla získána z transkriptů rozhovorů a seberefektivních deníků aktérů a následně podrobena analýze tenzí.

**Výsledky** – Analýza odkrývá, jak existující tenze formují pedagogické strategie zaměřené na individuální potřeby žáků. Klíčovým zjištěním je specifické pojetí školy jako bezpečného, terapeuticky orientovaného prostoru, který žákům kompenzuje nedostupnost podpory v jejich přirozeném sociálním prostředí. Toto chápání role školy zásadně determinuje způsoby, jimiž aktéři směřují svou podporu k žákům.

**Závěry** – Studie poukazuje na flexibilitu pedagogů, kteří aktivně překonávají tenze pramenící z vědomí limitů vlastních intervencí. Ukazuje se, že právě reflexe omezeného dosahu pomoci při naplňování potřeb žáků vede aktéry k hledání adaptivních forem spolupráce.

**Klíčová slova:** sociálně znevýhodněné prostředí, spolupráce učitele a asistenta pedagoga, CHAT, systém činnosti, tenze

## 1. ÚVOD

Za jeden ze základních pilířů vytváření inkluzivního prostředí ve školách lze považovat efektivní spolupráci pedagogů. Výzkumy z mezinárodního i českého prostředí ukazují, že spolupráce pedagogických týmů představuje

klíčový nástroj pro zvyšování kvality vzdělávání a podporu různorodých potřeb žáků (Hansen et al., 2020; Wiedebusch et al., 2020). Zároveň se ukazuje, že spolupráce může významně přispívat k řešení aktuálních výzev spojených s inkluzivním vzděláváním, zejména v kontextu sociálního znevýhodnění



(Alborno, 2017; Šíp et al., 2022). Současná výzkumná zjištění také akcentují potřebu systematické přípravy a podpory vzdělávání pedagogů v této oblasti (Jackson et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022). Rostoucí pozornost je věnována zejména spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga ve výuce, která se ukazuje jako zásadní pro efektivní podporu žáků v heterogenních třídních kolektivech (Butt, 2016; Sharma & Salend, 2016; Jardí et al., 2022). V českém prostředí autoři nahlíží na spolupráci mezi učiteli a asistenty pedagoga z různých perspektiv. Růžička et al. (2019) zdůrazňují roli vzájemné komunikace mezi těmito aktéry, Palouňková et al. (2017) se zaměřují na frekvenci spolupráce při společné přípravě na práci se třídou a se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, Němec (2022) poukazuje na význam spolupráce při podpoře vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Dosavadní studie zdůrazňují angažovanost pedagogických aktérů jako klíčový předpoklad pro naplňování inkluzivních cílů na školách (Šíp et al., 2022). Současný výzkum však postrádá detailní analýzu dynamiky napětí, která ovlivňuje spolupráci učitelů a asistentů pedagoga v každodenní školní praxi, tak aby co nejlépe reflektoval sociokulturní kontext žáků a zároveň podporoval cíle inkluzivního vzdělávání.

Tato studie analyzuje tenze a následné jednání dvojic pedagogů (tvořených učiteli a asistenty pedagoga) v prostředí škol s vysokým podílem žáků ze sociálně

znevýhodněného prostředí. Z teoretické perspektivy „cultural-historical activity theory“ (CHAT) jsou pedagogové chápáni jako aktivní činitelé vzdělávacího systému v kontextu napětí a rozporů významně ovlivňujících jejich spolupráci při dosahování společného cíle. V návaznosti na pojetí Engeströma (1987, 2015) jsou tenze chápány nikoli pouze jako vnitřní rozpory systému, ale jako klíčové hybatele změny, které aktivují proces tzv. expansive learning (Engeström & Sannino, 2010). Tenze jsou tedy projevem vývoje systému a jeho hledání nových způsobů fungování. Zviditelnění těchto tenzí přináší motivaci ke změně, která může směřovat k hledání nových možností implementace inkluzivní praxe ve školách (Waitoller & Kozleski, 2013).

## 2. TEORETICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Následující kapitola se věnuje specifikům vzdělávání v sociálně znevýhodněném prostředí a ukotvuje spolupráci aktérů v sociálně vyloučených lokalitách v rámci teoretického přístupu CHAT. Současně představuje teoretická východiska pro analýzu interakcí na školách s vysokým podílem znevýhodněných žáků.

### 2.1 Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na vzdělávání žáků

České i zahraniční výzkumy poukazují na významný vliv socioeconomic-



kého zázemí a sociokulturního kontextu na úspěšnost žáků ve vzdělávání (srov. De Waal & Pienaar, 2020; Fryč et al., 2020; ČŠI, 2022; Svoboda, 2022; Boudová et al., 2023; MPSV, 2023; OECD, 2024). Výzkum realizujeme na školách s vyšším zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním (dle § 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, v aktuálním znění), u nichž kumulace socioekonomických a kulturních faktorů negativně ovlivňuje jejich vzdělávací dráhy a vytváří rizikové prostředí s diskriminací a sociálním vyloučením (OECD, 2024). Tyto socioekonomické a kulturní okolnosti negativně ovlivňují nejen školní úspěšnost, ale také sociální život žáků, zvyšují pravděpodobnost předčasného ukončení školní docházky a mají dlouhodobé dopady na jejich studijní výsledky (Juvonen et al., 2019). Vytváření podnětného vzdělávacího prostředí klade důraz na spolupráci mezi různými aktéry školy, především v souvislosti se snahou efektivně pracovat se situacemi, které mohou vést k marginalizaci studentů (Fryč et al., 2020; Juvonen et al., 2019).

## **2.2 Spolupráce pedagogů v optice teorie činnosti**

Výzkumná studie se zaměřuje na jednu z klíčových aktérů snah o inkluzivní vzdělávání: učitele a asistenty pedagoga. Pozice těchto aktérů, označovaných dále jako pedagogové, je ukotvena zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., v aktuálním znění),

kteří definuje obě tyto profesní skupiny jako pedagogické pracovníky ve vzdělávacím systému.

Výchozí perspektivu naší studie představuje pohled na jednání aktérů prostřednictvím CHAT (Engeström & Sannino, 2010). Tento přístup poskytuje rámec pro uchopení tenzí, které vznikají ve vzdělávacím systému (tzv. systému činnosti). Tyto tenze vycházejí jak z (1) odlišných profesních zkušeností aktérů, jejich pedagogických přístupů, tak i (2) ze socioekonomických faktorů a sociokulturního kontextu politiky inkluzivního vzdělávání.

V kontextu CHAT představuje subjekt konkrétního aktéra nebo skupinu (v této studii dvojici učitel – asistent pedagoga), která jedná v rámci určitého systému činnosti. Objekt pak označuje předmět jejich činnosti, tedy to, na co je jejich jednání zaměřeno, co jejich činnost sjednocuje a co jí dává smysl (Engeström, 2015). Objektem je podpora naplňování vzdělávacích a psychosociálních potřeb žáků v prostředí školy. Tento objekt je proměnlivý podle toho, jak učitelé a asistenti pedagoga vnímají potřeby žáků. Právě tyto posuny ve vnímání objektu mohou mezi aktéry vyvolávat napětí. Například tehdy, když učitel akcentuje výkon, zatímco asistent pedagoga klade důraz na podporu emoční pohody žáků. Tyto rozdíly v interpretaci objektu jsou zdrojem tenzí, ale zároveň působí jako hybná síla a podněcují hledání nových forem spolupráce.

V souladu s Engeströmem rozlišujeme čtyři úrovně rozporů v rámci systému činnosti:

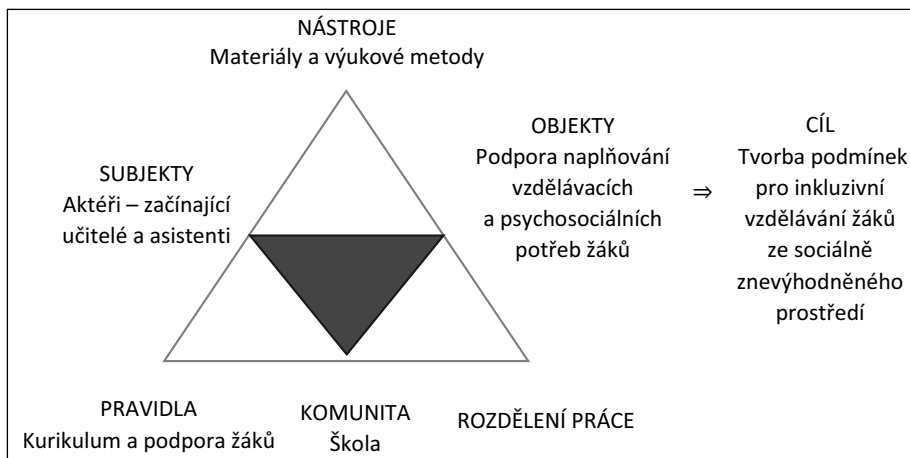
- tenze vznikají uvnitř jednotlivých komponent systému;
- tenze se objevují mezi dvěma komponentami téhož systému;
- tenze vznikají při zavádění nového objektu nebo nové formy činnosti;
- tenze se projevují mezi systémy činnosti, které sdílejí podobný objekt – např. škola a rodina (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010).

V obou případech lze za charakteristický rys těchto tenzí označit vytváření bariér, které spolupracující aktéři musí překonat, aby mohli realizovat efektivní spolupráci (Engeström & Sannino, 2010). Zároveň překonávání těchto bariér motivuje aktéry ke změně strategií

uplatňovaných za účelem dosažení společného cíle.

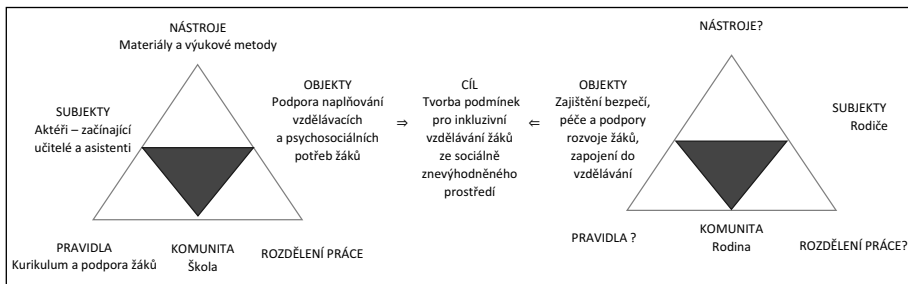
Na vznikající tenze ve spolupráci mezi aktéry je pohlíženo ve dvou kontextových vrstvách. Užší chápání systému činnosti (obr. 1) je pojato jako snaha aktérů podpořit žáky v prostředí školy a je provázána s cílem, kterým je implementace jednání a praktik směřujících k naplňování potřeb žáků (Roth & Lee, 2007; Leijen et al., 2021). Proces dosahování společného cíle je dále podmíněn efektivním rozdělením pracovních činností, sdílením nástrojů (výukové metody a materiály) a pravidly vztahujícími se ke kurikulu a podpoře žáků na dané škole.

Činnost aktérů v úsilí o naplňování cílů inkluzivního vzdělávání se orientuje k tzv. *kolektivnímu objektu*, který před-



**Obr. 1** Model jednání aktérů inkluzivního vzdělávání ve škole

*Pozn.: Model vychází z pojetí druhé generace systému činnosti, který se zaměřuje na analýzu jednoho kolektivního systému činnosti (Engeström & Sannino, 2020)*



**Obr. 2** Model jednání aktérů systému činnosti školy a rodiny

stavuje sdílený předmět jejich spolupráce (Paju et al., 2022). V kontextu užšího pojetí systému činnosti školy chápeme jako objekt činnosti učitelů a asistentů pedagoga podporu naplňování vzdělávacích a psychosociálních potřeb žáků jako skupiny. Žákovská populace v našem výzkumu vykazuje vysokou míru podobnosti vlivem specifického socio-kulturního kontextu (např. sociální a etnické znevýhodnění či odlišný mateřský jazyk), což specificky formuje podobu tohoto objektu.

Širší pojetí systému činnosti pak předpokládá existenci tenzí vznikajících působením faktorů popsanych v předchozí kapitole (viz 2.1). V rámci třetí generace teorie CHAT (Engeström & Sannino, 2020) zaměřujeme pozornost na interakce probíhající napříč hranicemi izolovaných systémů činnosti: zejména mezi školou a rodinou žáka (obr. 2). Spojujícím prvkem těchto systémů je kolektivní objekt: rozvoj žáka v kontextu školy, rodiny a místní komunity. Cílem činnosti v rámci této mezsystémové spolupráce je tvorba podmínek pro

inkluzivní vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, které umožňují naplňování společného objektu.

### 2.3 Spolupráce aktérů na školách s vysokým podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Práce pedagogů ve školách s vysokým zastoupením žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vyžaduje vysokou míru odbornosti a specifický důraz na podporu těchto žáků (APSZ, 2019). Intervence ve prospěch žáků v tomto specifickém prostředí je v legislativě ČR ukotvena vyhláškou č. 27/2016 Sb., která předpokládá zajištění formou tzv. podpůrných opatření. Mezi tato opatření patří např. používání pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky i v rámci přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy, zajištění výuky podle individuálního vzdělávacího plánu a podpora asistenta pedagoga.



Autoři, kteří se zabývají podporou žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v českém prostoru (Němec, 2023; Němec & Kourkzi, 2023), upozorňují na nedostatky spočívající v odpovídající podpoře těchto žáků. Ideálním prostředím pro identifikaci ohrožených žáků je právě prostředí školy, kde lze zapojit zkušenosti učitelů a pracovníků školského poradenského pracoviště, kteří jsou schopni posoudit překážky ve vzdělávání těchto žáků z odlišné perspektivy. Podstatnou roli v identifikaci specifických potřeb žáků, které vyplývají z jejich sociokulturního kontextu, může zaujmout asistent pedagoga. Výzkumné studie ukazují, že učitelům tyto informace často chybějí, což může komplikovat efektivní pedagogickou intervenci (Svoboda, 2010). Studie také zdůrazňují, že asistenti pedagoga mají nezastupitelnou roli například při adaptaci žáků na školní prostředí a při řešení jejich problémového chování (Němec, 2022, 2023).

### 3. METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující části textu je popsána metodologie výzkumu. Obsah kapitoly tvoří popis výzkumného designu, definování cíle a výzkumných otázek, charakteristika výzkumného souboru a popis sběru dat a procesu jejich analýzy.

#### 3.1 Výzkumný design a výzkumné otázky

Teoretickým východiskem studie je teorie CHAT (Engeström & Sannino,

2010; Engeström et al., 2015), která chápe lidskou činnost jako komplexní systém vzájemně propojených komponent. V relačním přístupu CHAT je pozornost zaměřena na interakce a dynamiku mezi všemi šesti klíčovými komponentami systému činnosti: subjektem (učitelé a asistenti pedagoga), nástrojem, objektem (cílem), pravidly, komunitou a dělbou práce. Tato výzkumná studie si klade za cíl analyzovat tenze, které se objevují v procesu spolupráce učitelů a asistentů pedagoga ve specifickém prostředí základních škol s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním.

Výzkum je realizován prostřednictvím vícečetné případové studie (Mareš, 2015), přičemž jednotlivé případy představují čtyři odlišné příklady spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga. Z hlediska typologie případových studií se jedná o studii explorativního charakteru (Chrastina, 2019). U jednotlivých dvojic aktérů je pozornost věnována tenzím vznikajícím jak v užším kontextu systému činnosti školy, tak v širším pojetí, které akcentuje i kontext rodiny žáka.

Takto pojatý výzkumný záměr dále formalizujeme do podoby výzkumného cíle a výzkumných otázek:

**Cíl výzkumu:** Prozkoumat vliv tenzí na jednání aktérů při snaze o naplňování potřeb žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

**Výzkumné otázky:** Jakým způsobem tenze formují jednání aktérů při snaze o naplňování potřeb žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?



### 3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této studie tvořily čtyři dvojice reprezentující spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. Vybrané dvojice působí na dvou základních školách (označené v tabulce níže jako škola A a škola B). Tyto školy jsou spádové pro oblasti charakterizované jako sociálně vyloučené lokality s kumulací žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zkoumané dvojice tvořil vždy jeden učitel a jeden asistent pedagoga. V případě učitelů jsme vybírali aktéry na počátku jejich profesní dráhy (do 5 let praxe), kteří často spolupracují s asistenty pedagoga při naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků (Záleská et al., 2019). Zkoumaný soubor byl vytvořen metodou záměrného výběru na školách odpovídajících výše uvedené charakteristice (tab. 1).

### 3.3 Sběr dat a jejich analýza

Výzkumná data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a seberefektivních deníků v rámci čtyř

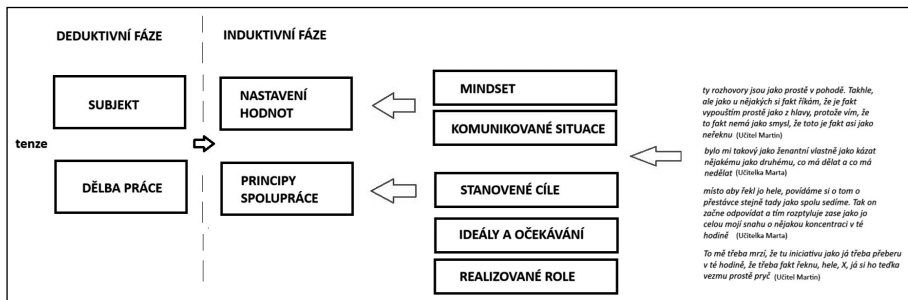
případových studií. S každou dvojicí pedagogů byl nejprve proveden společný rozhovor, jehož cílem bylo navázat kontakt a zahájit diskusi o zkoumané problematice. Následně proběhly individuální rozhovory s každým účastníkem, zaměřené na podrobnější prozkoumání témat z úvodního rozhovoru a na získání detailnějších pohledů jednotlivých aktérů. Data ve formě nahraných rozhovorů byla poté transkribována. Proces analýzy dat v této vícečetné případové studii probíhal s využitím kombinovaného deduktivně-induktivního přístupu (Miles et al., 2014), v rámci metody tematické analýzy, která se zaměřila na identifikaci tenzí. Do výsledkové části výzkumu jsme zařadili vliv tenzí, u kterých jsme na základě analýzy pozorovali potenciál proměnit jednání aktérů a podobu jejich spolupráce v daném systému činnosti.

#### Krok 1: Užší rámec systému činnosti

První krok analýzy zahrnuje užší chápání systému činnosti. V deduktivní fázi analýzy byl použit konceptuální rámec vycházející z komponent druhé generace CHAT (Engeström, 1987):

**Tab. 1** Charakteristika aktérů výzkumného souboru (jména aktérů jsou pro účely výzkumu změněna)

Učitel/ka		Asistent/ka pedagoga		Škola
jméno – aprobace	délka praxe	jméno	délka praxe	
Alena – ČJ, AJ	1 rok	Adam	půl roku	A
Petr (třídní učitel) – D, ČJ	4 roky	Pavla	1 rok	B
Marta – ČJ, VO	2 roky	Martin	půl roku	A
Kristýna – D, VO	3 roky	Klára	3 roky	A



**Obr. 3** Fáze analýzy dat (tenze mezi komponentami subjekt a dělba práce)

subjekt, nástroj, objekt (cíl), pravidla, komunita a dělba práce. V této fázi analytického procesu byly identifikovány komponenty pro *systém škola* (pro užší chápání systému činnosti, kde jsou zapojeny pouze komponenty školy).

Induktivní krok, který navazoval na deduktivní analýzu, umožnil zjistit, jak se induktivně vytvořená témata integrují do teoretického rámce CHAT. Z datového korpusu byly kódovány dílčí poznatky, které byly postupně shlukovány do podtémat, například: ideály a očekávání, stanovené cíle, komunikované situace, realizované role, mindset (nastavení mysli). Tato podtémata blíže specifikovala myšlenkové vzorce a vnitřní nastavení aktérů. Z nich byla následně generována zastřešující témata *nastavení hodnot* a *principy spolupráce* v rámci komponenty *subjekt a rozdělení práce* teoretického rámce CHAT, která sloužila jako vyšší rámec pro organizaci a interpretaci dat a umožnila hlouběji specifikovat obsah komponent v kontextu společné činnosti asistenta pedagoga

a učitele (obr. 3). Takto byla identifikována témata, jež specifikovala obsah dalších komponent systému činnosti.

V dalším kroku byly definovány tenze mezi komponentami systému činnosti, jež představují vnitřní rozpory a napětí, které vznikají z jednání aktérů jednoho systému. Příklad tenze mezi komponentou subjekt (vnitřním přesvědčením o nedirektivním přístupu) a komponentou dělba práce ilustruje rozpor v rámci jednoho systému činnosti. Tento rozpor vzniká v situaci, kdy se vnitřní nastavení aktérů střetává s neformálními rolemi a očekáváními plynoucími z dělby úkolů, které vyžadují přímou komunikaci a převzetí vedení. Projevem této tenze je pak vnitřní rozpor aktérů, odrážející se v pocitech rozpaků a váhavosti v přímém vedení kolegů.

### Krok 2: Širší rámec activity systému

Druhý krok analýzy zahrnuje širší pohled na vícečetný systém činnosti, který dotváří kontext vzdělávání žáků



na škole ve vyloučené lokalitě. V deduktivní fázi byl použit konceptuální rámec vycházející z komponent CHAT (Engeström & Sannino, 2020) pro další systém činnosti *žákova rodinného prostředí*.

V následném kroku byly induktivně definovány tenze, které vznikají na rozhraní různých systémů činnosti (Engeström & Sannino, 2010; Engeström et al., 2015). Jednu z těchto tenzí lze v rámci teorie CHAT ilustrovat jako rozpor mezi komponentami *pravidla* například interagujícími systémy. Konkrétně se jedná o tenzi mezi formálními pravidly docházky v systému školy a neformálními pravidly systému žákova rodinného prostředí. Tato diverzita v regulaci chování se projevuje v situacích, kdy absence žáka ve škole vede ke konfliktu. Na rozhraní těchto systémů se pak tenze manifestuje skrze snahu školních aktérů adaptovat formální pravidla tak, aby reflekovala realitu žákovy komunity (viz dále).

#### 4. ANALÝZA VLIVU TENZÍ NA DOSAŽENÍ SPOLEČNÉHO CÍLE

Empirická část výzkumu popisuje vliv těchto tenzí pro dynamiku vzájemné spolupráce mezi aktéry. Tyto tenze zároveň znamenaly předpoklad pro hledání nových způsobů jednání vedoucích k cíli spolupráce. Empirická kapitola je rozdělena na dvě části, přičemž ta první zkoumá vliv tenzí v užším pojetí systému činnosti školy, zatímco druhá kapitola zahrnuje širší kontext žákova sociálního prostředí.

#### 4.1 Vliv tenzí na pojetí školy jako „terapeutického prostředí“

Spolupráce aktérů se prioritně soustředí na diskusi o chování žáků a utváření vztahů v rámci školy. Tento přístup zahrnuje zejména dilemata spojená s uplatňováním kázeňských opatření při porušení školního řádu. Klíčovým prvkem rozhodování je snaha o individualizaci postihů se zřetelem k sociokulturnímu kontextu žáka.

V případě dvojice Petra a Pavly je zřejmá reciproční snaha o uplatnění holistického pohledu, který propojuje vzdělávací potřeby s širším sociokulturním kontextem žáků. Tato perspektiva se konkrétně promítá do diskusí o adekvátnosti postupů při porušování řádu (např. kouření na toaletách) či disciplíny ve výuce. Právě v těchto situacích vyvstávají odlišné důrazy v přístupu k chování žáků, což ilustruje případ učitelky Aleny a asistenta Adama: *„Alena úplně nechce jít do takového toho právě extrému, že by je odvedla pryč, nebo třeba k těm poznámkám. Ale myslím si, že občas to usměrňování těch žáků tady těmi kázeňskými postihy je, je vlastně třeba.“* (asistent pedagoga Adam)

Učitelé a asistenti pedagoga takto přinášejí do vzájemné spolupráce individuální názory na interpretaci žákova chování ve smyslu, zda jej klasifikovat jako porušení školního řádu, případně jaký typ kázeňského opatření uplatnit. Při této formě spolupráce nahlížejí aktéři na konkrétní situace z více perspek-



tiv, což jim umožňuje promýšlet svůj postup i v případech složitých situací žáků. Tyto reakce poukazují na vzniku tenze mezi pravidly a subjektem (tenze 2), projevující se odlišnou perspektivou aktérů při zajištění bezpečného prostředí ve třídě. Zatímco Adam akcentuje snahu o nastavení a dodržování pravidel odpovídajících školnímu řádu a disciplinované práci žáků ve výuce, Alena považuje za smysluplný postup zaměřit se na klima třídy, podpořené i spoluprací s odborníky (psychology). Ta by umožnila komplexní pojetí práce s potřebami žáků, jejichž nedostatečné naplnění v prostředí, ze kterého pocházejí, se promítá do projevů jejich chování ve třídě: „(...) měli by mít jako mnohem víc nějakých skupinových jako hovorů, jako myslím i třeba s odborníkem s psychologem, s terapeutem, že oni nemají vůbec skoro třídnické hodiny.“ (učitelka Alena)

Klára a Martin potvrzují, že se pracovníci ve škole stávají interventy při řešení sociálních a psychických traumat žáků: „Maminka jednomu umřela, pak mu umřela babička. (...) Druhý mu prostě nedali pokoj [spolužáci] a on asi má nějaký psychický problémy, takže ho strašně šikanovali. On prostě nechce nic dělat, nemá žádný sebevědomí, vždycky si lehne na lavici já to neumím, já su debil, já propadnu. (...) Maminka že se ho bojí. (...) A to je právě ta spolupráce s tou Kristýnou, že prostě si řekneme: jo musíme mu pomoci, nemůžeme ho prostě v tom nechat, protože to děcko není hloupý.“ (asistentka pedagoga Klára)

Uvědomují si tak důležitost práce v náročných situacích, které vyžadují zvláštní péči a mohou se lišit od standardních edukačních kontextů.

Další rovinu napětí vidíme v situacích, kdy pedagogové zpětně posuzují, zda už bylo nutné zasáhnout, nebo zda šlo o chování, které lze vzhledem k situaci žáka ještě tolerovat. Učitelka Kristýna a asistentka pedagoga Klára ve společném sdílení akcentují hranice „blízkosti“ ve vztahu k žákům, snaží se navázat co nejhlubší spojení se žáky. Toto úsilí je zaměřeno na porozumění jejich sociokulturnímu kontextu a potřebám, zejména během účasti na celodenních akcích. Zároveň na druhé straně usilují o dostatečný odstup odpovídající jejich pojetí autority pedagoga a dodržování nastavených pravidel: „Si třeba neuvědomili, že nám zatykali, jo, což prostě občas se stane. Ale pak už to bylo ve fázi, kdy jsme jim říkali, jako hlídejte si to.“ (učitelka Kristýna)

Tento diskurz odhaluje hlubší tenzi mezi tradičním pojetím školy (výkon, disciplína) a nově vznikajícím paradigmatem školy jako prostoru bezpečí a podpory (tenze 3). Alena na základě svých zkušeností dospěla k představě školy jako komunitního prostoru. Činnost pedagogů by v komunitně chápané škole měla směřovat k utváření „terapeutického prostředí“, kde dochází k naplnění základních životních potřeb žáků, kterými jsou bezpečí, dostatek spánku a socializace v bezpečném prostředí. Tato



představa o fungování školy ukazuje na hodnotové nastavení Aleny, které se promítá do jejího pojetí výuky, kdy za prioritu považuje pozitivní emocionální zážitek dítěte, nikoli osvojení si učiva. Akcentování školy jako místa, kde pedagogové usilují o vytvoření bezpečného prostředí bez alkoholu a násilí, ke kterému dochází v rodinách žáků, postupuje napříč případy v našem výzkumném souboru. Jak reflektuje učitelka Alena: „(...) *ta škola vlastně slouží jako takový útulek, jako takový azyl, komunitní místo, oni sem chodí si odpočinout (...) Ty děti sem opravdu chodí jako vlastně si popovídat a vlastně si odpočinout do nějaké normality.*“

#### **4.2 Vliv tenzí na zacílení podpory na individuálních potřeb žáka**

Jednání pedagogických dvojic v průběhu spolupráce formuje shoda na prioritách, jimiž jsou zájem o žáka a o naplnění jeho potřeb: „*Ty děti máme jako takový bytosti, o které se zajímáme*“ (učitelka Alena). Zároveň se aktéři ve své praxi setkávají s problémovým chováním žáků. Aktéři často vidí příčiny problémového chování žáků v jejich sociokulturním kontextu, který ovlivňuje jejich chování ve škole. Podle Petra je důležité brát v úvahu tento faktor, který je součástí intervenčního přístupu k řešení situací v třídním kolektivu: „(...) *ne že by se ty pravidla daly obnout, ani bych neřekl přizpůsobit, ale spíš tak jako apli-*

*kovat je, ale s ohledem na to, jaké ten žák má problémy.*“ (třídní učitel Petr)

Petr tímto výrokem ilustruje způsob chápání potřeb žáků, zachycený ve většině námi zkoumaných případů. Aktéři přinášejí do společných diskusí o projevech žáků podstatný rozměr, kdy jsou si vědomi individuálních potřeb a vlivu prostředí, ve kterém v některých případech nedochází k naplnění základních potřeb žáků (jako je např. potřeba bezpečí v rodinách). Zároveň si uvědomují, jak problematická bývá v některých případech identifikace příčin chování žáků a rozklíčování vlivů sociokulturního kontextu. Právě reflexe limitovaného dosahu pedagogických intervencí a nemožnosti plné saturace těchto potřeb tvoří jádro tenze mezi systémem školy a rodinným prostředím (tenze 4).

I přes tyto limity vzájemné spolupráce se spolupracující dvojice snaží tyto překážky překonat a hledají adekvátní možnosti, jak svým jednáním motivovat žáky, podpořit je a rozvíjet jejich potenciál. Ve vztahu k žákům projevují aktéři snahu o podporu individuálních potřeb každého z nich. Níže popsané skutečnosti dokumentují spíše individuální smýšlení jednotlivých aktérů, které tvoří základ jejich jednání a v konečném důsledku pomáhá nasměrovat činnost aktérů ke společnému cíli. Třídní učitel Petr definuje svůj cíl jako snahu: „*Dát jim tu šanci, že jsou osobnosti s osobními kvalitami, snaha vyzdvihnout, udělat z nich zdravé osobnosti.*“



Podobnou ambici žáky motivovat a nabídnout jim pozitivní perspektivu zmiňuje také asistent pedagoga Adam, pro něhož je prioritou, aby žák zažil pocit, že je „vyslyšen“, a získal tak pozitivnější perspektivu v situaci, kdy „z toho života fakt nemají toho moc“.

Ve třídách se běžně stává, že výuka neprobíhá podle původních očekávání. Aktéři společně hledají různé cesty, jak přizpůsobit vzdělávání žákům podle jejich konkrétních potřeb. Klíčovým principem jejich společného působení je prioritizace motivace a saturace základních potřeb žáků, v jejímž důsledku ustupuje do pozadí důraz na osvojování předepsaného kurikula: „(...) to znamená, že každé dítě by si z té hodiny mělo něco odnést, nenudit se a prostě pracovat, ale to může být třeba i jenom, že si ty děti povídají, klidně to může být prostě o něčem třeba, a nemusí to ani souviset s angličtinou.“ (učitelka Alena)

Tuto situaci lze interpretovat jako tenzi mezi komponentami objekt a dělba práce. Výše zmíněné výpovědi aktérů dokumentují posun v přemýšlení aktérů o smyslu své pedagogické činnosti v kontextu dané školy. Tomu odpovídá jejich snaha identifikovat potřeby, které nemají žáci dostatečně uspokojeny. Mezi ně patří potřeba uznání nebo možnost individuálního projevu v bezpečném prostředí. Tato ambice vyžaduje specifickou práci s třídním kolektivem. Aktéři proto iniciují aktivity nad

rámec rozvrhu, jako je dívčí klub (Marta a Martin) či projektová výuka, které slouží k budování bezpečných sociálních vazeb. Nezbytnou podmínkou pro naplňování těchto cílů je kontinuální sdílení poznatků o dynamice třídy. Asistent pedagoga zde často plní roli informátora o proměnách vztahů, což učiteli umožňuje flexibilně zohlednit tyto vhledy ve výuce: „*Všimla si víc věcí, (...) a mohli jsme s tím dál pracovat.*“ (třídní učitel Petr)

V reakci na vyhodnocení situace ve třídě asistent pedagoga navrhne adekvátní formu výuky nebo vyhodnocuje aktuální chování skupiny žáků. Tímto způsobem upozorňují asistenti pedagoga na proměnu atmosféry ve třídě a učitelé mohou tyto poznatky zohlednit ve výuce nebo při individuálním postupu při řešení konfliktních situací mezi žáky nebo mezi žáky a učiteli.

Specifickým projevem nastavení spolupráce třídního učitele Petra a asistentky pedagoga Pavly je zacházení s důvěrnými informacemi, se kterými se jim žáci svěří. Oba aktéři dodržují slib daný žákům, že si ponechají pro sebe informace, které jim byly svěřeny, pokud byly určeny výhradně danému pedagogovi. Striktní dodržování slibu mlčenlivosti vůči žákům svědčí o vysoké citlivosti aktérů a jejich snaze o budování klimatu založeného na důvěře, která je pro vytvoření atmosféry bezpečí v inkluzivní škole klíčová.



## 5. DISKUSE A ZÁVĚR

Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ dlouhodobě akcentuje snižování nerovností, individuální podporu žáků v souladu s jejich potřebami, včetně respektování socio-kulturního kontextu a maximálního rozvoje jejich potenciálu (Fryč et al., 2020). Řada českých i zahraničních studií se zaměřuje na spolupráci učitelů s asistenty pedagoga, na jejich zavedení do třídy, budování vzájemných vztahů a optimální formy spolupráce (Růžička et al., 2019; Slater & Gazeley, 2019; Jardí et al., 2022; Němec, 2022). Tato studie usiluje o uchopení spolupráce učitelů a asistentů pedagoga v náročném prostředí škol v sociálně vyloučených lokalitách, přičemž zkoumá, jak existující tenze ovlivňují úsilí o optimalizaci podpory žáků a kultivaci efektivnějších forem spolupráce pedagogů.

Předkládaný výzkum se zaměřil na identifikaci a analýzu tenzí nejen jako bariér, ale především jako hybatelů změn v jednání aktérů, které posouvají spolupráci směrem k efektivnějšímu fungování a naplňování společného cíle. Z analýzy dat vyplývá, že konstruktivní uchopení přítomných tenzí podporuje flexibilní přístupy k naplňování potřeb žáků a stimuluje rozvoj terapeutických postupů reagujících na jejich psychosociální potřeby. Analýza odhalila především tenze definované v teoretické části (Engeström, 1987) jako tenze manifestující rozpory mezi

pravidly, hodnotami a dělbou práce (tenze 2) a tenze pramenící z rozporu mezi školou a rodinným prostředím žáků (tenze 4). Analytické závěry ukazují, že reakce aktérů na různé projevy chování žáků odrážejí jejich odlišné pohledy na to, jak zajistit bezpečné prostředí ve třídě. Další identifikované tenze pak poukazují na širší socio-ekonomický rozměr vzdělávání žáků, resp. výskyt tenzí ve snaze identifikovat efektivní postupy při zvládnání náročného chování žáků. Limitovaný dosah pedagogických intervencí, podmíněný komplexním sociokulturním kontextem žáků, paradoxně podněcuje pedagogy k rozvoji nových strategií.

Tyto závěry, které popisují flexibilní jednání aktérů, lze chápat jako konkrétní formu spolupráce aktérů, blížící se konceptu tzv. *expansive learning* (Engeström et al., 2015). V rámci užšího pojetí systému činnosti „školy“ pedagogové aktivně překonávají tenze pramenící z uvědomění si omezeného dosahu svých intervencí při plném naplňování potřeb žáků. Tato tenze je hluboce ovlivněna širším pojetím systému činnosti, konkrétně vlivem sociálně znevýhodněného prostředí, z něhož žáci pocházejí (Juvonen et al., 2019).

Navzdory vnějším omezením i vnitřnímu napětí mezi dodržováním pravidel a snahou pochopit potřeby žáků si pedagogové postupně osvojují nové způsoby spolupráce. Tato snaha zahrnuje flexibilní adaptaci pravidel individuálním potřebám žáků, prio-



ritizaci motivace nad standardním kurikulem, efektivní vzájemné sdílení informací o dynamice vztahů ve třídě a proaktivní vytváření podpurného prostředí nejen během výuky, ale také skrze mimoškolní aktivity, které cílí na budování důvěry a pocit bezpečí. V tomto kontextu může systematická podpora socio-emočního učení ve školách posílit roli školy jako komunitního a terapeutického prostředí, které zvyšuje pocit bezpečí a sounáležitosti všech aktérů, snižuje rizikové chování a přispívá k celkovému wellbeingu (Felcmanová, 2024).

V současném diskurzu vzdělávací politiky je akcentováno téma inkluzivního vzdělávání, provázané se snahou o komplexní podporu dětí vyrůstajících

v prostředí sociálně vyloučených lokalit (srov. Hoření et al., 2022; MPSV, 2023). Práce pedagogů ve školách umístěných v tzv. vyloučených lokalitách vyžaduje od pedagogických pracovníků vysokou míru odbornosti a zároveň klade důraz na podporu žáků ze sociálně znevýhodněných prostředí (APSZ, 2019; MPSV, 2023). Náš výzkum do širší debaty přináší podnět ohledně přípravy budoucích pedagogů (srov. APSZ, 2019; Jackson et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022; Bořkovec et al., 2023). Poukazujeme na nezbytnost budovat bezpečné prostředí pro učení žáků, například prostřednictvím rozvoje socio-emočních kompetencí u učitelů i žáků (Felcmanová, 2024).

**Poděkování:** Rukopis studie vznikl v rámci projektu Podoby profesní spolupráce ve škole III – Podmínky spolupráce učitelů a pomáhajících profesí (MUNI/A/1462/2022).

#### LITERATURA

- APSZ. (2019). *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?* Agentura pro sociální začleňování. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>
- Alborno, N. (2017). The “yes ... but” dilemma: Implementing inclusive education in Emirati primary schools. *British Journal of Special Education*, 44(1), 26–45.
- Bořkovec, M. et al. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2023). *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007.
- ČŠI. (2022). *Tematická zpráva: Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz> (12. 12. 2022).



- De Waal, E., & Pienaar, A. E. (2020). Influences of early motor proficiency and socioeconomic status on the academic achievement of primary school learners: The NW-CHILD Study. *Early Childhood Education Journal*, 48, 671–682.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P., & Sannino, A. (2015). Toward a grammar of collaboration. *Mind, Culture and Activity*, 22(2), 92–111.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23.
- Felcmanová, L. (2024). Možnosti podpory socio-emočního učení žáků v základních a středních školách s využitím metodik Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience. *Pedagogika*, 74(2), 147–160.
- Fryč, J. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Hansen, J. H. et al. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 1–11.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382 – 395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Hoření, K. et al. (2022). *Výzkumná zpráva: Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona, a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jackson, C. et al. (2021). Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(11).
- Jardí, A. et al. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523.
- Juvonen, J. et al. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270.



- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12:633066.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(1), 113–142.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- MPSV. (2023, 10. ledna). *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>
- Němec, Z. (2022). Dílčí role a oblasti práce asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, 32(1–2), 19–30.
- Němec, Z. (2023 a) *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní pedagogický institut ČR.
- Němec, Z. (2023b). “They respect me as a person who can help”: Roma teaching assistants in the Czech Republic. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, & Z. Bekerman (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (pp. 365–379). Springer.
- Němec, Z., & Kourkzi, A. (2023). Identification of socially disadvantaged students: Pilot study. *EduPort*, 7(2), 19–27.
- OECD. (2024). *Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024* (OECD Education Policy Perspectives, No. 107). OECD Publishing.
- Palouňková, Z. et al. (2017). Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. *ACC Journal*, 23(3), 59–69.
- Paju, B. et al. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440.
- Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007). “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232.
- Růžička, M. et al. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8).
- Slater, E., & Gazeley, L. (2019). Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies. *Educational Review*, 71(5), 547–563.
- Svoboda, Z. (2010). Pedagogické etnografie aneb tanec mezi hady. In Z. Svoboda, P. Morvayová et al., *Schola excludus* (s. 49–89). Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Svoboda, Z. (2022). Možnosti redukce sociálních nerovností ve vzdělávání z pohledu žáků základních škol v České a ve Slovenské republice. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, XXI(1), 114–126.
- Šíp, R. et al. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma*. MUNI Press.



- Triviño-Amigo, N. et al. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15451.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45.
- Wiedebusch, S. et al. (2020). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 118–130.
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Sbírka zákonů ČR.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Sbírka zákonů ČR.
- Záleská, K. et al. (2019). Uvádění začínajících učitelů do základních škol: Plánovitý, nebo intuitivní proces? *Komenský*, 143(4), 22–28.

Mgr. Jan Egerle

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;  
e-mail: janegerle@mail.muni.cz

Mgr. Lenka Ďulíková, Ph.D.

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky,  
e-mail: dulikova@ped.muni.cz

## EGERLE, J., ĎULÍKOVÁ, L. Tensions as a Driver of Change in the Collaboration between Teachers and Teaching Assistants: Supporting Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds

**Objectives:** *This study analyzes collaboration between teachers and teaching assistants within the framework of inclusive education in socially disadvantaged settings. The aim is to identify tensions emerging in this collaboration and to clarify how these conflictual moments influence practitioners' actions in addressing students' needs.*

**Methods:** *The research employs a qualitative multiple case study design focusing on four pedagogical pairs. Data were collected through interview transcripts and participants' self-reflective journals, and subsequently subjected to tension analysis.*

**Results:** *The analysis reveals how existing tensions shape pedagogical strategies oriented toward individual student needs. A central finding is the specific conceptualization of the school as a safe, therapeutically oriented space that compensates for the lack of support in students'*



*natural social environments. This understanding of the school's role fundamentally determines the ways in which practitioners direct their support toward students.*

**Conclusions:** *This study highlights the flexibility of educators who actively overcome tensions stemming from an awareness of the limitations of their own interventions. It appears that the reflection on the limited reach of assistance in meeting students' needs leads practitioners to seek adaptive forms of collaboration.*

**Keywords:** *socially disadvantaged background, collaboration of teacher and teaching assistant, CHAT, activity system, tension*