

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Johana Passerin

INKLUZE V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

OLOMOUC 2020

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, PhD.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Inkluze v lesních mateřských školách a klubech“ vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Praze dne 7. 3. 2020

Johana Passerin

Poděkování

Děkuji **Mgr. Petře Jurkovičové, PhD.** za odbornou pomoc a lidskou podporu, kterou mi věnovala po celou dobu studia. Děkuji **PhDr. Janu Krajhanzlovi, PhD.** za konzultaci a doporučení metody výzkumu. Děkuji **Tereze Valkounové, PhD.** (Vošahlíkové) za mnoho inspirace v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj a za spolupráci v posledních deseti letech. Děkuji kolegyním z lesních mateřských škol za poskytnutí rozhovorů.

Děkuji mým synům Artušovi a Sámovi za trpělivost, kterou se mnou měli po dobu mého studia. Speciální poděkování patří „speciálním“ dětem v lesním klubu Hvězdy v lese, které mě inspirovaly ke studiu, Almě a Julii.

Děkuji Táně Niklové-Kynclové za grafické zpracování doporučení a Pavle Štindlové za jazykové korektury textu práce.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1 Předškolní vzdělávání v lesních MŠ a klubech	8
1.1 Vznik a vývoj vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou v Evropě	8
1.2 Počátky vývoje lesních MŠ v České republice	13
1.3 Vývoj po roce 2014	15
2 Inkluzivní vzdělávání	17
2.1 Historický pohled na vývoj k inkluzivnímu vzdělávání	17
2.2 Inkluze v ČR po roce 2016	21
2.3 Inkluze v lesní MŠ	23
2.4 Definice inkluze: různorodost jako zdroj	27
Praktická část	29
3 Žitá zkušenost pedagogických pracovníků v lesních MŠ s inkluzí	29
3.1 Výzkumné cíle a otázky	29
3.2 Výzkumný problém	30
3.3 Výzkumná metoda	30
3.4 Výzkumný soubor	31
3.5 Metodologie a průběh sběru a zpracování dat	32
3.6 Výsledky a jejich interpretace	33
3.7 Odpověď na výzkumnou otázku. Žitá zkušenost – sdílená zkušenost	47
4 Diskuse	56
4.1 Limity výzkumu	56
4.2 Doporučení pro praxi	56
Závěr	61
Seznam bibliografických citací	62
Monografie	62
Online zdroje	70
Zákony a vyhlášky	71
Seznam tabulek a vyobrazení	73
Seznam použitých zkratk a symbolů	74
Seznam příloh	75
Přepisy rozhovorů	75
1. Jednička.	75

2.	Dvojka	75
3.	Trojka	75
4.	Čtyřka	75
5.	Pětka	75
Článek Dr. Iris Osswald-Rinner: Je lesní školka to správné místo pro vaše dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?		75
Metodický materiál – plakát		75
Přílohy		77
1	Jednička (15. 2. 2019)	77
2	Dvojka (22. 2. 2019)	84
3	Trojka (4. 4. 2019)	89
4	Čtyřka (15. 4. 2019)	92
5	Pětka (8. 6. 2019)	96
Článek Dr. Iris Osswald-Rinner: Je lesní školka to správné místo pro vaše dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?		99

Úvod

Myšlenka lesní mateřské školy je v České republice relativně nový fenomén. Novela školského zákona, která ukotvila jak inkluzivní vzdělávání, tak pojem lesní mateřská škola, vstoupila v platnost v roce 2016. Proto je téma inkluze v lesních mateřských školách zatím jen málo popsáno.

„Inkluzivní vzdělávání znamená společenskou reformu a je dané,“ (Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, Profil inkluzivního učitele 2012, s.12). Tato společenská reforma je teprve na svém začátku. Zkoumání inkluze v lesních MŠ a klubech je tedy zkoumáním naplňování mezinárodní úmluvy a ujednání i cíle národního kurikula v podmínkách alternativního vzdělávacího směru.

Pro danou tematiku jsem se rozhodla proto, že od r. 2010 pracuji v lesní mateřské škole (resp. lesním klubu), a samozřejmě i sem přicházejí děti, které potřebují v nějaké oblasti více podpory. Mezi nimi byly dvě sestry, Julie a Alma. Ani jedna z dívek neměla při vstupu do školky stanovenou diagnózu. Postupem času a po navázání důvěry s rodinou dětí byla starší dívka stanovena diagnóza dětská vývojová dysfázie. Mladší dívka, narozená předčasně, měla fyzický handicap. Teprve až v pěti letech se rodiče od lékařů dozvěděli, že má dětskou mozkovou obrnu. Tyto, a ještě další děti mě přivedly nejen ke studiu speciální pedagogiky, ale i k úvahám, jak funguje inkluze v jiných lesních školkách. Byla jsem u vzniku jedné z prvních lesních školek v ČR a v r. 2011 jsem se stala zakládající členkou Asociace lesních mateřských škol. Od r. 2013 jsem členkou Rady Asociace lesních MŠ. V letech 2013–2014 jsem byla zapojena do ohniskové skupiny (tzv. Skupina pro kvalitu), která vytvořila Standardy kvality lesních MŠ. Byly (zejména ve své struktuře a členění) inspirovány Standardy kvality v sociálních službách a staly se prvními standardy v oblasti vzdělávání v České republice. Výrazně pomohly při vyjednávání legislativního zakotvení lesních mateřských škol (2016), protože lesní mateřskou školu kvalitativně definují. Přijetím novely školského zákona 561/2004 Sb. v roce 2016 se vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou, tj. realizované většinu času venku, stalo rovnoprávným s běžnými MŠ, kde vzdělávání probíhá v budovách. Rovnoprávnost byla nastolena nejen v právech, ale i v povinnostech. V novele Školského zákona je zakotveno mimo jiné i vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP, 2018).

Pro účel bakalářské práce by byl kvantitativní výzkum v lesních mateřských školách příliš rozsáhlý, rozhodla jsem se tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách lesní mateřské školy zkoumat na malém vzorku, o to však podrobněji.

Ve své práci si kladu za cíl zjistit, jaká je žitá zkušenost pedagogických pracovníků lesních MŠ se společným vzděláváním (inkluzí), jak se jim daří ji uskutečňovat a jaký smysl své zkušenosti přisuzují. V návaznosti na to mne také zajímá, co učitelům pomáhá překonávat výzvy.

Při volbě tématu bakalářské práce jsem byla ovlivněna četnými studijními pobyty v zahraničí, zejména v Německu a severských zemích, a mým působením v Asociaci lesních mateřských škol.

Doufám, že můj výzkum a tato práce mi pomohou porozumět zkušenosti kolegů a kolegyně se vzdáváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Byla bych ráda, kdybych díky tomu dokázala lépe pochopit, jak napomoci tolik potřebné společenské reformě a dokázala podpořit kolegy a kolegyně v novém pohledu na inkluzi jako na proces přínosný pro všechny.

Teoretická část

Teoretická část je věnována historickému kontextu vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou, konkrétně lesním mateřským školám, a inkluzi.

1 Předškolní vzdělávání v lesních MŠ a klubech

1.1 Vznik a vývoj vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou v Evropě

Rosaleen Joyce se ve své knize *Outdoor Learning, Past nad Present* zabývá širším historickým kontextem předškolního vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou, a fenoménem dětství: „*My aim is to place familiar phenomenon, in this case outdoor learning, in theoretical, historical and social context of changing understanding of children and childhood, based on premise, that ideas phase in and out of use depend on social and political context.*“¹ (Joyce, 2012, s. 3) Souhlasí s Ariésem v tvrzení, že dětství je sociální konstrukt (Ariés, 1962 in Joyce, 2012) a že tak, jak ho vnímáme my nyní, ve středověku či renesanci neexistovalo, respektive bylo jinak vnímané. Stejně tak vztah k přírodě byl diametrálně odlišný od toho současného. Ve středověku (500–1500 n.l.) byla příroda vnímána jako divoká a nebezpečná, les jako místo plné divé zvěře, příšer a zlých duchů. Církev odkazovala na zahradu Eden jako na místo pokušení. V raném novověku (1500–1750 n.l.) se pohled proměnil: příroda představovala řád a krásu a byla obdivována jako dílo Boží. Po roce 1750 začala být příroda romantizována a chápána jako možný model správného života. Postupně začal být doceňován význam přírody pro zdraví a prevenci nemocí, zejména v době před objevem antibiotik. kdy hrála prevence a léčba sluncem a vodou velký význam (Joyce, 2012). Také průmyslová revoluce, která způsobila masivní přesun lidí do měst, industrializaci a drancování přírodních zdrojů, změnila pohled lidí na přírodu. Začali ji vnímat nejen jako zdroj surovin, ale také jako místo odpočinku, léčení, a jako ztracený ráj (Joyce, 2012). V současnosti rozlišujeme dokonce několik druhů vztahu k přírodě: potřeba kontaktu s přírodou, adaptaci na přírodní podmínky, estetický postoj k přírodě, etický

¹ „*Mým cílem je umístit známý jev, v tomto případě vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou, do teoretického, historického a sociálního rámce měnícího se pojetí dětí a dětství, založeného na předpokladu, že různé koncepty přicházejí a odcházejí v závislosti na sociálním a kulturním kontextu.*“

postoj k přírodě, environmentální vědomí, jak uvádí ve své knize *Psychologie vztahu k přírodě* sociální psycholog a ekopsycholog Jan Krajhanzl (Krajhanzl, 2014).

Rosaleen Joyce ve své knize sleduje životy a díla pěti lidí, kteří byli propagátory pedocentrického a zároveň s přírodou propojeného vzdělávání: Jana Amose Komenského, Johanna Heinricha Pestalozziho, Friedricha Froebela, Margaret Mc Millan a Göstu Fröhma.

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) používal alegorií z přírody, aby popsal děti jako nebeské rostliny, které potřebují péči a kultivaci. Zdůrazňoval důležitost matky jako prvního vzdělavatele. Vyzdvihoval důležitost praktického učení, nejen prostého memorování, tedy o přírodě a jejích jevech je třeba učit se v přírodě, nikoli z knih (Joyce, 2012). Pestalozzi (1746 – 1827) deklaroval, že je potřeba pro dítě vytvořit bezpečné a láskyplné prostředí, které zajistí zdárný vývoj. Toto ideální prostředí si představoval jako zahradu (a práci v ní), a doporučil nechat dítě učit se vlastní zkušeností v tomto připraveném prostředí (Joyce, 2012). Froebel (1782 – 1852), autor pojmu *kindergarten*, dětská zahrádka neboli zahrada dětství, také vnímal zahradu jako ideální prostředí pro vzdělávání, téměř posvátný prostor. Ale jelikož chápal pedagogiku jako vědu (sám byl přírodovědcem), tak k působení (kultivované) přírody přidal své vlastnoručně vyrobené pomůcky, tzv. „dary“. Tyto první didaktické pomůcky, jakési stavebnice, mající za úkol podnítit zvědavost dítěte a logické myšlení, později inspirovaly Marii Montessoriovou. Froebelovy školky, v nichž mj. pracovaly jako vychovatelky i ženy, byly však pro přílišné volnomyšlenkářství zakázány (Joyce, 2012).

Margaret McMillanová (1860 – 1930) byla křesťanská socialistka, reformátorka, lobbyistka a zastánkyně ženské emancipace. Prosazovala školy a mateřské školy s velkými zahradami, v nichž stály otevřené dobře větratelné jednoduché stavby s malými třídami. Prosazovala zapojení rodičů, zejména matek jako prvních vzdělavatelek (*first educator*), zasazovala se za zákaz dětské práce, a za zdravou stravu (např. prosadila školní obědy zdarma pro chudé děti). Podobně jako její předchůdci vyzdvihovala důležitost vztahu ve výchově. Jejím heslem bylo: „Vychovávejte každé dítě, jako by bylo vaše vlastní.“ *„Love was a feature essential to teaching and learning for McMillan as well as Montessori, Owen, Froebel, Pestalozzi and Comenius. Such explicit expressions of love as a feature of teaching and learning are not used in current statutory early years documentation and their absence should be questioned. The closest one gets to this is the use of the word „respect“ which appears in Early years foundation stage. Here it appears in Personal, Social and Emotional Development in*

*relation to behavior towards others. Love and bussiness do not indeed seem to mix very readily.*²“ (Joyce, 2012, s. 70)

Až do poloviny 20. století tedy byla pedagogickými inovátory za ideální prostor pro vzdělávání malých dětí považována zahrada, kultivované a chráněné místo. Byla obrazně i doslova tím ideálním připraveným prostředím, v němž učitel pečuje o rostliny tak jako o děti. Fröbel do své koncepce zahrnul i občasné výlety do okolí. McMillanová školní zahrady a parky vnímala jako útočiště před špínou a šedí velkoměsta (Joyce, 2012).

Teprve Švéd Gösta Fröhm (1908 – 1999) v 50. letech dvacátého století začal s předškolními dětmi pravidelně navštěvovat les, tedy divokou přírodu, aby jim skrze kontakt s přírodou kompenzoval omezení vyplývající z moderního způsobu života (Joyce, 2012). Fröhm byl členem spolku *Friluftsförbundet*, dobrovolnické, nepolitické a neziskové organizace, jejíž název ve volném překladu znamená Spolek pro pobyt v přírodě. Organizace byla založena v roce 1892. Její dobrovolní proškolení členové pořádali různé výlety do přírody určené veřejnosti a akce pro děti a mládež. Nabízeli rovněž vzdělávací aktivity – např. učili děti vyrobit si vlastní lyže, sněžnice atd. Cílem bylo udržování dobrého zdraví a skandinávské tradice pobytu venku *friluftsliv*. Toto slovo znamená *život na čerstvém vzduchu*. Např. ve Švédsku mají obyvatelé dodnes zákonem zaručené právo na přístup do přírody včetně soukromých pozemků a lesů. Činnost *Friluftsförbundet* trvá bez přerušení dodnes. Podobný trend můžeme sledovat i v českých zemích. 1888 byl založen spolek českých turistů byl založen. Jedním z popudů k jeho založení bylo udržování zdraví a myšlenka „*ve zdravém tele zdravý duch*“. Právě pod křídly *Friluftsförbundet* vznikl dnes již světoznámý pedagogický koncept *I Ur och Skur* – V dešti i slunci (venku). Frohm v roce 1957 přišel s figurkou zvanou *Skogsmulle* (lesní skřítek), který mu pomáhal při zprostředkování poznávání přírody malým dětem. K jeho zásadám patřilo učení zkušeností a zážitkové učení, podané formou přiměřenou dětskému věku, zejména příběhy, říkankami a písničkami. Poprvé se také objevuje využívání reflexe při práci s dětmi. Děti se stávají ještě aktivnějšími spoluvůrci svého vzdělávání, nikoli jen pasivními příjemci informací. Rosaleen Joyce nazývá Frohma raným environmentalistou

² „Láska měla zásadní význam ve vzdělávání a učení se u McMillanové a stejně tak u Marie Montessori, Owena, Froebela, Pestalozziho i Komenského. Tak velice otevřené vyjádření lásky jako důležitého prvku ve vzdělávání a učení není obsažena v současném předškolním kurikulu (EYFS), a nad její absencí bychom se měli zamyslet. Nejbližší termín, který se blíží pojmu láska, je slovo „respekt“, jež se objevuje v EYFS (Early years foundation stage). Vyskytuje se v kapitole Osobnostní, sociální a emoční rozvoj v souvislosti s chováním k ostatním. Láska a obchod, zdá se, nejdou moc dohromady.“

(Joyce, 2012). Jeho koncept souzní myšlenkami Vzděláváním pro udržitelný rozvoj, k němuž se ještě později vrátíme.

Také v Dánsku v polovině devatenáctého století vznikaly Fröbelem inspirované tzv. přípravné školy, např. v r. 1854 tzv. přípravná škola Sorena Sorensena (Soběslavská, 2016). Avšak první zaznamenanou lesní mateřskou školou, tj. předškolním zařízením v Dánsku, které ke vzdělávání využívá pravidelně a záměrně nejen zahradu, jak tomu bylo dosud u škol založených či inspirovaných Fröbelem a jeho předchůdci, ale i les či jinou volnou přírodu, byla iniciativa Ely Flatau ve městě Sølerød. V kontextu současné české legislativy bychom řekli, že šlo spíše o první lesní klub: Ela Flatau se svými vlastními dětmi chodila každý den do lesa a k jejím čtyřem dětem postupně přibýly další děti, nejprve děti přátel a známých, postupně i děti cizích rodičů. Po vzoru této školky začaly vznikat další iniciativy, a to nejen soukromé, ale i poskytované státem, jako např. *Udflytterbørnehaverne*, školky pro přistěhovalce v 50. letech dvacátého století. Děti byly původně kvůli odváženy za město kvůli zdravotním důvodům, tzv. na zdravý vzduch. Ejbe-Ernst (2011) uvádí, že Pedagogická rada dospěla v roce 1962 k závěru, že „*kromě zdravotních podmínek děti měly lepší hrubou motoriku, byly více sociální, a že příroda byla dobrým prostorem pro inkluzivní vzdělávací práci (!), že děti měly lepší představitost, že si uvědomovaly přírodní podmínky a získaly pocit odpovědnosti vůči přírodě (povědomí o životním prostředí).*“ (Doris Juhl Petersen, 1962, in Ejbe-Ernst, 2011). Lesní školky se v Dánsku utěšeně rozvíjely a nyní jejich počet činí přibližně 10% všech mateřských škol v Dánsku (Soběslavská, 2016).

Koncept *I Ur och Skur* ovlivnil také vznik *Forest Schools* ve Velké Británii v 90. letech dvacátého století. Hnutí bylo založeno skupinou učitelů a studentů z Bridgewater College, kteří odjeli na studijní cestu do Dánska a přivezli si inspiraci dánskými lesními školkami a figurku Mulleho. Podle R. Joyce (2012) byl vznik *Forest Schools* také reakcí na kurikulární reformy zavedené pravicovou vládou v r. 1988. Vláda se jala řešit nedostatek míst v mateřských školách zavedením přípravných tříd základní školy (*primary school*). Děti od té doby v Británii vstupují do povinného základního vzdělávání ve 4 letech, což řada rodičů nesla a nese s nelibostí. Školský systém je stále více zaměřený na výkon a výkonové standardy existují již pro předškolní věk. Závazné kurikulum existuje už pro věk 0-5 let: „*This 1988 Reform Act also came with curriculum guidelines for the youngest children. These were later replaced in 2008 by a statutory curriculum for birth to 5-year olds, The early Years Foundation Stage. This*

documentation was accompanied by highly regulated system of assessments, inspection and published league tables.“³ (Joyce, 2012, s.101)

Forest Schools jsou tedy programy s aktivitami, sestavené do šestitýdenních bloků, zpravidla jednou týdně. Lektori jsou akreditovaní a proškolení na různá témata. Cílem lekcí je zprostředkovat dětem místně zakotvené, situační učení, a poznávání přírody. Kromě toho existují, zejména ve Skotsku a Walesu, i lesní MŠ s celotýdenním provozem⁴. R. Joyce ve své knize upozorňuje i na určitá rizika *Forest Schools*, které se snaží doplnit kontakt s přírodou do vzdělávání. Upozorňuje, že státem kontrolované školy, zaměřené na testování a inspekci kontrolované parametry, si díky zařazení lekcí *Forest Schools* do svého vzdělávacího programu (např. jako integrovaný blok) mohou v tabulkách „odškrtnout“, že jejich svěřenci absolvovali „kontakt s přírodou.“ Vzdělávání se tak stává sadou prefabrikovaných produktů.

V Německu vznikla první lesní školka v roce 1968 jako putovní školka ve Wiesbadenu (Soběslavská, 2016). Její zakladatelka Ursula Sube o existenci dánských lesních školek nevěděla (Miklitz, 2018). Ačkoli neměla pedagogické vzdělání, dostala pro svou iniciativu povolení od úřadů. Školka funguje dodnes pod vedením Helgy Forsmanns⁵. Naopak Petra Jäger a Kerstin Jebsen, které v roce 1993 ve Flensburgu založily první státem uznanou (a finančně podporovanou) lesní mateřskou školu, se inspirovaly u Ely Flatau v Dánsku. (Miklitz, 2018) Od té doby vznikaly další a další lesní mateřské školy, přičemž v současné době je v německé Asociaci lesních a přírodních školek (*Bundesverband der Natur und Waldkindergärten - BVNW*) registrováno cca 1500 zařízení (Miklitz, 2018) ale mnoho dalších zařízení ve svazu zapsáno není. Podle osobního sdělení předsedkyně BVNW Ute Schulte Ostermann (Ostermann, 2018) počet lesních školek může být okolo 3000.

3 „Tato reforma z roku 1988 (Reform Act) také vnesla do kurikula návody (osnovy) pro nejmenší děti. Ty byly později v roce 2008 nahrazeny závazným kurikulem pro děti od narození do 5 let věku, tzv. The early Years Foundation Stage. Tuto dokumentaci doprovázel vysoce regulovaný systém vyhodnocování, inspekci, a množství tabulek.“

⁴ Autorka této práce v r. 2015 navštívila Skotsko, mj. Camphill v Aberdeen, kde se zúčastnila lekce *Forest Schools* pro děti ze sociálně slabých rodin, tzv. *Nature Nurture* (lekce financovalo město). Může s tvrzením Rosaleen Joyce pouze souhlasit. *Forest schools* jsou jakousi náplastí, doplňkem, nikoli systémovým řešením. Dále navštívila předškolní zařízení *Secret Garden Nursery*. Vzdělávací koncept v této celotýdenní a celodenní školce byl postaven na rytmu, dlouhých procházkách, volné hře, zpěvu a společných rituálech. Školka byla putovní, bez pevného zázemí. Využívala mobilní přístřešky ze stanového plátna postavené ve volné přírodě. Navštěvovaly ji děti od 3 do 6 let, tj. i děti, které již chodily do *primary school* a které byly svými rodiči např. 2 krát týdně, namísto do přípravné třídy základní školy, posílány do lesní školky.

⁵ Immer Draussen. Der Erfolg geht weiter. II. internationaler Kongress der Natur-und Waldkindergärten, 10. – 12. 11. 2018 in Berlin. Sborník z konference. Přednáška Helgy Forsmann a osobní setkání s ní.

Po roce 2000 se lesní mateřské školy objevují po celém světě a jejich popularita roste. Na mezinárodní konferenci v Zürichu 3. – 5. 5. 2019 se setkali zástupci 24 zemí z celého světa včetně Chile, Indie – Ladakhu, Jižní Koreji, Rumunska, Polska, Řecka, Turecka atd. Lesní školky rostou jako houby po dešti zejména v Asii – v Číně, Jižní Koreji a Japonsku.

Faktory pro rozvoj a další šíření konceptu lesní mateřské školy (a inovací obecně) jsou v současné době zejména média a tisk, politická situace a zapojení států, obavy o stav životního prostředí a soukromé iniciativy (Joyce, 2012). Bylo by vhodné doplnit ještě důležitost síťujících organizací a neziskového sektoru a filantropismu, který vždy stál po boku pedagogickým inovacím, Komenským počínaje.

1.2 Počátky vývoje lesních MŠ v České republice

Také v našich krajích došlo v devatenáctém století ke proměně vztahu k přírodě. S narůstající urbanizací a industrializací, s rostoucím zajištěním základních potřeb a získanou převahou homo sapiens nad přírodou a také se lidé začali obracet k přírodě jako ke zdroji odpočinku, estetického požitku, zdolávat vrcholy hor pro potěšení, a zakládat turistické spolky. Již bylo zmíněno založení Spolku českých turistů v roce 1888.

Prvním, kdo záměrně zvolil využití kontaktu s přírodou ve vzdělávání v našich zemích, byl muž známý zejména jako autor Lovců mamutů a dalších knih: archeolog a pedagog Eduard Štorch. Dětská farma fungovala v letech 1926–1934 na pražském Libeňském ostrově (Štorch, 2018). Aby svůj projekt na pronajatých pozemcích mohl zrealizovat, prodal své cenné archeologické sbírky. Škola byla určena pro chlapce ze sociálně slabých vrstev z města a výuka se odehrávala venku po tři vyučovací dny ze šesti. Časově i obsahově tyto a další jeho snahy korespondují se činností Margaret McMillanové ve Velké Británii. Sdílel s ní i podobné ideály: fyzická aktivita (Štorch celé zázemí farmy budoval s hochy sám), zdravá jednoduchá strava, dobře větrané budovy, práce na zahradě, otužování na slunci a vzduchu. Jeho vzdělávací aktivity se převážně odehrávaly na pozemcích Farmy a vzdělávání bylo spojeno s kultivací zahrady, podobně jako u Fröbela. Bohužel musíme poznamenat, že jeho myšlenky byly podbarveny i narůstajícím nacionalismem v Evropě – jeho škola byla pouze pro české chlapce. Také v reformních mateřských školách v Českých zemích byla snaha zasadit předškolní zařízení do zahrad; usilovat o to, aby se odstranilo veškeré vyučování po způsobu školy. Děti měly mít naopak dostatek volného pohybu, čerstvého vzduchu a příležitostí ke hře i práci na zahradě „*Ideálem jest domek uprostřed zahrady, místnosti pro pobyt dětí mají být na jižní nebo východní stranu obráceny.*“ (Jarníková in Pokorná, 2006, s. 61). Tento ideál mateřské školy

přetrvává dodnes, ale bohužel není vždy úplně uskutečňován. Mateřské školy mají mít venkovní zahradu v minimálním rozsahu 4m² na jedno dítě. Venku tráví čas zpravidla dvě hodiny dopoledne za příznivého počasí. Pobyt lze upravit „s *ohledem na venkovní teploty*, může být *zkrácen nebo vynechán při mimořádně nepříznivých klimatických podmínkách*.“ (Vyhláška 410/2005 Sb.) Pouze v letních měsících je doporučeno „*přenést výchovnou činnost dětí do venkovního prostředí nebo stíněných teras v co největším rozsahu*.“ (Vyhláška 410/2005 Sb.) Interpretace nepříznivých klimatických podmínek je ovšem na pedagogických pracovnících, a tak pravidelný pobyt a pohyb dětí venku není vůbec zaručený. Přitom podle Christiane Richard-Elsner je volný pohyb (chůze, běh) a hra biologickou vývojovou potřebou. Největší potřebu pohybu má dítě ve věku 6–12 let (Eaton, McKeen, Campbell in Richard-Elsner, 2018). CH. Richard-Elsner uvádí, že podle německého národního doporučení by předškoláci měli mít minimálně tři hodiny mírného až intenzivního pohybu denně, školní děti alespoň devadesát minut (Richard-Elsner, 2018). Co se českých starších dětí týče, reprezentativní výzkum Nadace Proměny *České děti venku* z roku 2016 zjistil, že děti ve věku 7 – 14 let sice tráví venku průměrně 2 hodiny denně, ale u médií více než dvojnásobek (Nadace Proměny, 2016).

Jak uvádíme dříve, lesní mateřskou školu (resp. lesní klub) od jiného předškolního zařízení odlišuje to, že **ke vzdělávání využívá pravidelně a záměrně nejen zahradu, ale i les či jinou volnou přírodu**. Až do první poloviny 20. století byla zahrada bezpečnou a láskyplnou základnou, z níž dítě vyrůstalo do širšího světa. Zahrada představovala formu řádu a bezpečí proti vnějšímu chaosu, předobraz péče a ideální připravené prostředí. Tento význam mají školní zahrady dodnes. Školní zahrady jsou skrytým kurikulem školy: „*Když školní zahrada a hřiště alespoň částečně naplňovaly potřeby dětí, děti to četly tak, že škola vnímá a chápe jejich potřeby a stará se o ně. Když školní pozemek potřeby dětí nenaplňoval, byl špatně udržovaný nebo hra na něm přinášela nepříjemné zážitky, tam děti předpokládaly, že to dospělí ve škole dobře vědí, ale že jim ony samy za větší péči nestojí.*“ (Titman in Daniš, 2018, s. 43). Zahrada mateřské školy a jí navštěvovaná příroda má tedy velký význam. Nedostatek pohybu a kontaktu s přírodou byly zřejmě jedním ze spouštěcích faktorů pro vznik lesních mateřských školách. Na to poukazuje výzkum *Kořeny předškolní výchovy*. Zjistil, že rodiče, kteří dávají děti do lesní mateřské školy, mají větší potřebu kontaktu s přírodou (Vošahlíková, Krajhanzl, Vostradovská, 2012).

První lesní školky se v České republice objevily už v roce 2006. V roce 2008 vyšel v časopise *Respekt* článek *Mateřská škola jinak*, který probudil zájem jak mezi rodiči, tak mezi

pedagogy. V roce 2009 byla založena komunitní školka a škola *Země* v Řevnicích u Prahy a *Šárynka* v pražských Dejvicích. V lednu 2011 vznikla *Asociace lesních MŠ*. Velkou roli v rozvoji myšlenky předškolního vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou sehrálo pilotní ověřování provozu lesní třídy *Lesníček* při *MŠ Semínko* na Toulcově dvoře (2010-2012), které ukázalo, že koncept lesní mateřské školy je plnohodnotnou alternativou předškolního vzdělávání – děti v lesní třídě byly méně nemocné, byly připraveny na vstup do školy – žádné dítě nemělo odklad školní docházky, nedošlo k žádnému úrazu (MŠMT, 2013). V roce 2012 projekt obdržel cenu UNESCO za vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Následoval nárůst popularity LMS, jaký nemá v Evropě obdoby. V roce 2019 je v Asociaci lesních MŠ zaregistrováno 114 členských školek, z toho 34 je lesních mateřských škol v rejstříku MŠMT.

1.3 Vývoj po roce 2014

Přes velký zájem rodičů o toto vzdělávání a podporu veřejnosti se hnutí potýkalo i s výzvami. Přelomový byl rok 2014. Přestože koncept vzdělávání předškolních dětí v kontaktu s přírodou se těšil stále většímu zájmu rodičů, existence lesních školek se dostala do ohrožení návrhem zákona o péči o dítě v dětské skupině 247/2014 Sb. Jeho přijetí znamenalo, že veškerá péče o předškolní dítě by se musela odehrávat buď v mateřské škole v rejstříku MŠMT, nebo v dětské skupině, a potřebovala by ke svému provozu budovu. Návrh zákona považoval za dětskou skupinu jakoukoli pravidelnou péči o děti předškolního věku: *„Službou péče o dítě v dětské skupině se pro účely tohoto zákona rozumí činnost spočívající v hlídání a pravidelné péči o dítě od jednoho roku věku do zahájení povinné školní docházky, která je poskytována mimo domácnost dítěte v kolektivu dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte a na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte“* (Vládní návrh zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, sněmovní tisk 82/0 z roku 2014, § 2). Tento text se podařilo změnit a pojem dětské skupiny byl přesněji vymezen. *„Službou péče o dítě v dětské skupině se pro účely tohoto zákona rozumí činnost provozovaná poskytovatelem služby péče o dítě v dětské skupině zapsaným do evidence poskytovatelů ve smyslu ustanovení § 4 (dále jen „poskytovatel“), spočívající v pravidelné péči o dítě od jednoho roku věku do zahájení povinné školní docházky a umožňující docházku v rozsahu nejméně 6 hodin denně, která je poskytována mimo domácnost dítěte v kolektivu dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte“* (Zákon č. 247/2014 Sb. § 2).

Zákonodárci na základě požadavků neziskových organizací, které pravidelně pracují s dětmi předškolního věku, nikoliv tedy výhradně se zástupců lesních klubů, ale např. také organizace Člověk v tísni, Česká rada dětí a mládeže atd., přesně vymezili, jaké subjekty je možné za dětskou skupinu považovat. Definice vymezila pouze ty subjekty, které se samy za dětskou skupinu označí a registrují se v příslušné databázi MPSV. Bez zmiňovaného vymezení by se zákon vztahoval na kohokoliv, kdo pracuje s dětmi pravidelně. Každý takový subjekt by musel splňovat zákonem definované požadavky, zejména mít budovu. Díky intenzivním jednáním byly hlasy neziskových organizací vyslyšeny a byl přijat poslanecký pozměňovací návrh, který vymezil, kdo je míněn termínem dětská skupina. Zákon byl přijat a vešel v účinnost v roce 2014.

Dalším krok k legitimizaci a doslova legalizaci vzdělávání dětí v prostředí přírody přinesla definice lesní mateřské školy ve školském zákoně 561/2004 z roku 2016, který v §34, odst. 9. stanovuje: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“ (Školský zákon 561/2004 ve znění z 15. 2. 2019). Lesní školky se tak staly rovnoprávnou alternativou předškolního vzdělávání (Kvítková, 2019).

V roce 2019 jsou v řešení dílčí obtíže zejména stran stravování a stavebního zákona, ale zdá se, že existenci a rozvoji lesních mateřských škol u nás nic nestojí v cestě. Stejně tak se zdá, že nic nestojí v cestě uskutečňování inkluzivního vzdělávání v lesních MŠ. Zda je tomu skutečně tak, je jednou z výzkumných otázek této práce.

2 Inkluzivní vzdělávání

2.1 Historický pohled na vývoj k inkluzivnímu vzdělávání

Nebudeme se zde věnovat popisu vývoje vztahu společnosti k lidem s postižením či znevýhodněním od Antiky po dnešek, nýbrž se zaměříme na jen nejdůležitější milníky ve společenském vývoji.

Ve středověku bylo i zdravé dítě vnímáno jako nedokonalý, deficitní dospělý. Neumělo číst a psát, nebylo schopno plnohodnotně pracovat. (Joyce, 2012). Dětství bylo definováno deficitně vzhledem ke schopnostem dospělého. P. Ariès tvrdí, že i když dětství jako takové neexistovalo, neznamená to, že by děti byly zanedbávány. Dětství prostě nemělo svou vlastní kategorii. *„The idea of childhood is not to be confused with affection for children: it corresponds to an awareness of the particular nature of childhood, that particular nature which distinguishes the child from the adult, even the young adult. In medieval society this awareness was lacking. The infant who was too fragile as yet to take part in the life of adults simply 'did not count': The little one did not count because she could disappear. The sixteenth and seventeenth centuries the child or infant - at least in the upper classes of society - was given a special costume which marked him out from the adults.“* (Ariès, 1962, s. 128)

Renesanční myšlení, reprezentované J. A. Komenským, přineslo také nový obraz dítěte jako bytosti potřebující péči a ochranu. *„Základní myšlenka Jana Amose Komenského `vzdělávat všechny ve všem všestranně` je zásadní pro další vývoj pedagogického smýšlení, které nakonec vede k demokratizaci výchovy a vzdělávání nejen u nás. O obrat směrem ke spravedlnosti ve vzdělávání se Komenský nejen zasadil, ale rovněž mu vetknul dodnes existující a platné principy. Proces demokratizace výchovy a vzdělávání v oblasti školství se chronologicky týká všech skupin dětí, postupně tak zohledňuje pohlaví, sociální postavení, rasu, kognitivní schopnost atd.“* (Tannenebergerová, 2016, s. 21) a *„Současným jazykem bychom řekli, že Komenský nastartoval motor moderní pedagogiky.“* (Tannenebergerová, 2016, s. 25).

Zastavme se ještě krátce u reprezentantů reformní pedagogiky, které předběhli svou dobu, a do svých pedagogických konceptů, resp. filosofických směrů, vetkali prvky inkluzivního

⁶ Myšlenka dětství nesmí být zaměňována s náklonností k dětem: odpovídá to vědomí zvláštní povahy dětství, této zvláštní povahy, která odlišuje dítě od dospělého, dokonce i od mladého dospělého. Ve středověké společnosti toto povědomí chybělo. Dítě, které bylo ještě příliš křehké na to, aby se účastnilo života dospělých, se jednoduše nepočítalo; nebylo s ním počítáno, protože mohlo kdykoli zmizet. Teprve v šestnáctém a sedmáctém století bylo dítěti nebo batoleti, přinejmenším ve vyšších společenských třídách, dáno zvláštní dětské oblečení, které ho odlišilo od dospělých.

vzdělávání. Jsou to **Rudolf Steiner** (1861-1925) a **Marie Montessori** (1870-1952). Oba byli zaujati tématem svobody člověka, výchovy ke svobodě, a ochranou lidského života. Oba si přáli celostní vzdělávání, které by bralo v potaz nejen kognitivní složku osobnosti. Viděli, že „*pokud budeme i nadále lpět na zastaralé koncepci vzdělávání jako pouhého předávání vědomostí, pak v lepší budoucnost lidstva nelze příliš doufat.*“ (Montessori, 2018)

Rudolf Steiner ve svém díle cyklu přednášek v roce 1924 (Steiner, 2014) nastínil základy antroposofické léčebné pedagogiky. Nabádal k tomu, aby se kdokoli, kdo se chce věnovat péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pečlivě seznámil s metodami výchovy a vzdělávání intaktních dětí. Tím poukázal na nutnost pedagogického přístupu založeného na znalosti a podpoře zdraví, nikoli zaměřeného na deficit a defekt. Každý člověk bez ohledu na své postižení či nemoc je pojímán jako duchovně – duševní bytost. Jeho myšlenky dále rozvíjel Karl König (1902 – 1966), zakladatel camphillského hnutí, a staly se klíčovými pro pedagogický směr tzv. waldorfské pedagogiky (nazvané podle továrny na cigarety Waldorf – Astoria pana Emila Molta, který R. Steinera požádal o pomoc při založení školy pro děti svých zaměstnanců). Waldorfská pedagogika je od svého počátku inkluzivně zaměřená.

Marie Montessori byla první ženou, která vystudovala lékařství na univerzitě v Římě. Pracovala s dětmi zanedbanými, opuštěnými a s dětmi s duševním postiženým. Rozvinula myšlenku, že již od okamžiku narození se dítě stále učí. Odmítala vzdělávání jako pouhý přenos informací a školy jako instituce oddělené od života. Kladla důraz na smyslovou, kulturní a duševní výchovu. Její zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami pak našly uplatnění ve výchově a výuce intaktních dětí a daly vzniknout Montessori pedagogice, která se rozšířila po celém světě (Montessori, 2018).

Z pozdějších velikánů by bylo vhodné zmínit také židovského lékaře **Janusze Korczaka** (vlastním jménem Henryk Goldsmith, nar. 1878). Jeho *Dům dětí* byl dětský domov pro sirotky a pro děti z nejbídnějších sociálních poměrů. Život v něm byl snahou naplnit ideály spravedlnosti, rovnosti a důstojnosti člověka. J. Korczak tvrdil, že v lidské důstojnosti jsme si všichni rovni a že se jedná o veličinu nezávislou na okolnostech (majetku, původu, vyznání, rase, věku, zdraví). J. Korczak odmítl opustit „své děti“ a společně s nimi zahynul v Treblince roku 1942 (Bystrzycká, 2012).

Pedagogičtí inovátoři naráželi na nepochopení a byli obětmi perzekucí. Velkým otřesem pro humanisticky orientovanou pedagogiku byla druhá světová válka, po jejímž skončení zůstala Evropa rozdělená. V posledních třiceti letech evropské země hledají cestu ke spojování a uznání hodnot různorodosti. Uzavřely mezinárodní úmluvy a následně se snaží jejich

naplňování uskutečnit skrze zákony, vyhlášky a zejména skrze společenskou osvětu. Té je velice zapotřebí, protože procesy vyloučení, rozdělení a strach z odlišnosti mají v sobě lidé zakořeněné jako dávné obranné reakce (Moree, 2015).

To je dle Jesenského (2000) periodizace se rozlišují stádium charitativní, humanitárně-filantropická, altruisticko-segregační, rehabilitačně-emancipační, preventivně-integrační. Jako současný stav a vrchol vývoje tento autor uvádí postoj inkluzivní. Společnost se však v porozumění tomuto pojmu zatím neujednotila.

Tannenbergerová odůvodňuje inkluzivní přístup z několika různých aspektů. Uvádí filosoficko-etické, historicko-pedagogické, lidskoprávní a ekonomické hledisko (Tannenbergerová, 2016). Z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které staví na čtyřech pilířích: ekonomickém, sociálním, kulturním a ekologickém hledisku, by bylo možné další pohled na nutnost a nevyhnutelnost inkluzivního přístupu nazvat **hlediskem ekologickým**. Inkluzivní, empatické paradigma může být pojímáno jako předpoklad k udržitelnému rozvoji: pestrost a různorodost je podmínkou přežití. „*Jak může být výhodné soužití lidí z různých kultur: když se totiž dobře zpracuje, radikálně zvyšuje naši schopnost adaptovat se na dané podmínky, protože nám umožní vnímat více možností, které zvyšují paletu řešení, která nás napadnou,*“ píše Moree v knize Základy interkulturního soužití. (Moree, 2015, s. 58) Různorodost můžeme vnímat jako ohrožení, nebo také jako zdroj.

Pokrokové, humanistické přístupy k člověku nemocnému, slabému nebo odlišnému jsou založeny na tom, že společnost (společenství) má naplněné základní potřeby a má tedy kapacitu postarat se o ty členy společnosti, kteří potřebují podporu v nějaké oblasti. Současný izraelský sociální psycholog, profesor Shalom H. Schwartz zkoumal společenské a osobní hodnoty. Popisuje je jako trans-situační cíle, které spoluutvářejí osobnost. Definoval deset základních hodnotových směrů čili souborů hodnot. Zanalyzoval potřeby jednotlivců a požadavky na přežití společnosti, a potom rozdělil hodnoty podle motivačních cílů: moc, úspěch, hédonismus, stimulace, autonomie, benevolence, tradice, konformita, bezpečí a univeralismus (Sagiv, Roccas, Ciecuch, Schwartz 2017). Právě universalismus je souborem hodnot, které bychom mohli nazvat altruistickými, a které jsou motivačními cíli pro péči o bližní, kteří potřebují podporu: lidé s postižením, nemocní, sociálně znevýhodnění atd. Schwartz popisuje **universalismus** jako „*understanding, appreciation, tolerance and protection for the welfare of all people and of nature (equality, unity with nature, wisdom, world of peace, world of beauty,*

social justice, broadminded, protecting the environment)“⁷ (Sagiv, Roccas, Ciecuch, Schwartz 2017, s. 37).

Právě o tyto hodnoty universalismu se opírá inkluzivní vzdělávání. Není ovšem samozřejmé, že tyto hodnoty jsou automaticky sdíleny většinovou společností nebo že jsou k nim děti vedeny ve výchově. Např. v RVP PV jsou *hodnoty* zmíněny jako obsah rámcových cílů a jako jeden z dílčích výstupů. Avšak jsou definovány pouze jako „*hodnoty touto společností uznávané*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání, 2018, s. 7, s.10) nebo „*hodnoty, na nichž je založena naše společnost*“, nebo „*mravní hodnoty*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání, 2018, s.10., s. 26.). Tyto hodnoty nejsou však nijak blíže definovány.

Nejpokrokovější skandinávské vzdělávací systémy se otevřeně orientují na hodnoty universalismu jako základ kurikula. (Mezinárodní konference – Finský vzdělávací systém, 2019). V Dánsku se empatie a všímavost vyučuje na školách. Autoři Jesper Juul, Peter Høeg a kolektiv napsali knihu *Empati. Det der holder verden sammen*, což doslova znamená *Empatie – to co drží svět pohromadě*. Kniha vyšla v češtině v roce 2018 pod názvem *Trénink empatie u dětí* (Juul a Hoeg, 2018). V knize autoři popisují, jak rozvíjet empatii, kterou nazývají *základní životní kompetencí*, skrze pět základních oblastí. Těchto pět oblastí je *tělo*, uvědomované skrze pohyb, *dech*, *srdce* (fyzické srdce, ale i láska, laskavost), *kreativita*, a *vědomí*. (Juul, Høeg et al, 2018). Objevuje se zde pojem *láska*, který se v průběhu dvacátého století z kurikulárních dokumentů vytratil a musí být znovu objeven, jak jsme již zmínili, citující R. Joyce.

Úmluvy, zákony a vyhlášky, které určují a upravují pro inkluzivní směřování vzdělávacího systému v České republice.

Všeobecná deklarace lidských práv (DE01/48) 1948

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o **Úmluvě o právech dítěte** (ČSFR podepsala dohodu 30. 9. 1990)

Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s., o **Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením** (OSN přijala úmluvu 2006, ČR podepsala 2007, Úmluva vstoupila v platnost 2008)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁷ „Porozumění, uznání, tolerance a ochrana blaha všech lidí a přírody (rovnost, jednota s přírodou, moudrost, svět míru, krásy, sociální spravedlnosti, velkorysost, ochrana životního prostředí.)“

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
--

Tabulka 1 - Seznam deklarácí, zákonů a předpisů, týkajících se inkluze (převzato z Tannenbergerová, 2016)

2.2 Inkluze v ČR po roce 2016

„Manchmal werden Gesetze nachträglich gemacht, wenn eine Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel und den Wandel der überwiegenden Bevölkerungsmeynung unumgänglich ist. Beim Thema Inklusion ist es wohl andersherum: Erst kam das neue Gesetz, dann der gesellschaftliche Wandel,“ píše ve své knize *Inklusion in der Kripe und Kita* Anne Groschwald a Henning Rosenkötter (Groschwald a Rosenkötter, 2015, s. 20).

V České republice tomu pravděpodobně nebude jinak. V roce 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona. Přestože to byl krok dlouho připravovaný a vyplývající z mezinárodních úmluv, k nimž Česká republika přistoupila, vyvolal bouřlivou společenskou debatu. Jaký je postoj laické veřejnosti k inkluzi v současnosti? Přijímá ji s nadšením a otevřeností, nebo ji vnímá jako ohrožení? Převažuje zájem, nebo nezájem? Jak se ke společnému vzdělávání staví učitelé a rodiče? Domnívají se, že novela školského zákona zlepšila situaci dětí? Odpovědi na tyto považujeme za důležité v kontextu výpovědi participantek výzkumu, kterému je věnována tato práce.

V posledních třech letech se uskutečnilo několik výzkumů zaměřených na postoje veřejnosti k inkluzi a analyzujících její společenské dopady. Bohužel žádný z nich nebyl zacílen vysloveně na mateřské školy, nicméně řada zjištění je univerzálních.

Reprezentativní výzkum *Sociální inkluze ve vzdělávání* byl realizovaný agenturou Median v r. 2016, v období září – říjen 2016, tedy na začátku prvního školního roku, v němž bylo společné vzdělávání zavedeno. Z výzkumu vyplývá, že 54% respondentů je nerozhodných (připouští společné vzdělávání za určitých podmínek), 32% je výhradně proti inkluzi a 15% pro inkluzi.

⁸ „Někdy jsou zákony vytvořeny, když už je přizpůsobení (legislativy) společenským změnám a převažujícímu veřejnému mínění nevyhnutelné. U tématu inkluze je to právě naopak: nejprve přichází nový zákon, pak společenská změna.“

V roce 2018 byl realizován kvalitativní výzkum Dany Moree *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Výzkumný vzorek zde tvořili učitelé, ředitelé a asistenti pedagoga čili zástupci škol; představitelé pedagogicko-psychologických poraden a české školské inspekce. Tedy odborná veřejnost. Výsledky výzkumu ukazují inkluzi jako jednoznačně přínosný, i když složitý proces. Přínos je směřován přímo k dětem, které ze společného vzdělávání profitují. Neúměrně však narostla administrativní zátěž pro školská poradenská zařízení, vedoucí pedagogické pracovníky i pedagogy. Kromě toho z výzkumu vyplývá, že příprava asistentů se ukazuje jako nedostatečná a nekonceptní. Moree navrhuje, aby byl zaveden standard asistenta pedagoga. „*Inkluze se stala fenoménem, o kterém se méně diskutuje a více se realizuje, což všem zúčastněným usnadnilo život. Kromě toho však existuje celá řada procesů, jež realitu komplikují: nárůst administrativní zátěže, nejasné toky informací ohledně povinností, které z opatření pro školy vyplývají, nedostatky ve vzdělávání učitelů i asistentů.*“ (Moree, 2018, s. 13). Píše také: „*Vzdělávání asistentů se zdá být katastrofální. Na špatné kvalitě vzdělávacích kurzů se shodnou asistenti, učitelé i ředitelé škol.*“ (Moree, 2018, s. 8).

Autorky Jana Straková, Jaroslava Simonová a Hana Friedlanderová podrobily ve svém článku *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci* (2019) analýze dva další výzkumy. Jednalo se o reprezentativní výzkum agentury Nielsen Admosphere: *Rok poté - dopady reformy společného vzdělávání* (2017), Tento výzkum byl realizován pro Nadaci OSF, Českomoravský odborový svaz pracovníků školství a Českou odbornou společnost pro inkluzivní vzdělávání v období květen/červen 2017. Cílovou skupinou byli učitelé a ředitelé základních škol a reprezentativní vzorek základních škol byl vybrán z databáze škol České republiky. Výzkumný vzorek tedy tvořila odborná veřejnost. Druhý výzkum se uskutečnil v únoru 2018 a tisková zpráva o něm byla zveřejněna pod názvem *Téměř třetina české internetové populace neví, co znamená pojem inkluzivní vzdělávání* (2018). Výzkumný vzorek zde tvořila laická veřejnost.

Autorky ve svém článku píší, že postoje odborné veřejnosti (učitelé základních škol) ve vztahu k inkluzi se v posledních šesti letech posunuly spíše k negativnímu hodnocení společného vzdělávání. Také laická veřejnost podporuje diferenciaci čili opak inkluze, zejména školy pro nadané děti. Obává se začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména proto, aby nezdržovaly své intaktní spolužáky, či aby nebyly vystaveny posměchu či šikaně. Nejméně by lidem vadilo společné vzdělávání tělesně postižených dětí a dětí s lehkým mentálním postižením (Straková, Simonová a Friedlanderová, 2019).

Analýza Strakové, Simonové a Friedlanderové tedy přináší obraz inkluze jako spíše rozporuplného, nepochopeného a nedostatečně komunikovaného, nicméně nutného kroku.

Existuje velký rozdíl mezi postoji odborné veřejnosti a laické veřejnosti. Odborná veřejnost si je vědoma nutnosti a správnosti prosazování společného vzdělávání, ale musí se vypořádávat s výzvami (administrativní zátěž, nedostatek kvalifikovaných asistentů) i s náročnými podmínkami, které s novelou zákona přímo nesouvisí (příliš mnoho dětí ve třídách, sociální segregace, kterou tento zákone neřeší). Laická veřejnost (zde konkrétně uživatelé internetu), generuje více odpůrců a více spekulací.

Na konci června 2019 byl zveřejněn další výzkum Dany Moree *Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. Výzkum je zaměřen na vzdělávací trajektorii žáků ve vyloučených lokalitách, ale přináší několik pozoruhodných obecných poznatků, například: „V mainstreamových školách se na základě terénního výzkumu zdá, že úspěch inkluze záleží především na postojích, a to jak u majority, tak u minority“ (Moree, 2019).

Z dostupných dat lze učinit závěr, že bezprostředně po novelizaci školského zákona v roce 2016–2017 byly postoje odmítavé, zavládl zmatek a nedostatečná informovanost. Od roku 2018 se situace postupně začíná stabilizovat. Ti, kteří pracovali inkluzivně již před reformou, se orientují rychleji a dokáží čerpat podpůrná opatření. Prospěch z toho mají děti, kterých se inkluze týká. Ředitelé a učitelé, kteří byli nastaveni proti inkluzi, své postoje nezměnili a hledají si nadále způsob, jak se přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyhnout nebo jak je ze školy záhy vypudit. Toto nazývá Dana Moree „skleněný strop.“ (Moree, 2019)

Baslerová, Růžička a Michalík v článku *The Attitudes and Opinions of the Teaching Staff Concerning Inclusion in the Czech Republic: Readiness for Children with Various Types of Impairment* referují o kvantitativním výzkumu připravenosti učitelů vzdělávat děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Porovnávali zde subjektivní připravenost učitelů běžných a speciálních mateřských a základních škol na inkluzivní vzdělávání. Upozorňují zde např. na ostudně nízkou připravenost vzdělávat děti s tělesným postižením (pouze 60,9%). Především však popisují tzv. *strach z neznámého*. Nízké sebevědomí učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je podle nich důsledkem *nedostatku zkušeností* (dětí se speciálními potřebami je ve společnosti malé procento, a navíc do nedávna byly vzdělávány výhradně odděleně a nebyly vidět) společně s nedostatkem znalostí (*lack of knowledge*) (Baslerová et al., 2018).

2.3 Inkluze v lesní MŠ

Zde se konečně propojují dvě ústřední témata této práce – vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou a inkluzivní vzdělávání. Existují nějaké systémové bariéry, které by bránily lesním mateřským školám inkluzi uskutečňovat? Existují nějaké příklady dobré praxe?

Pochopitelnou obavou při úvahách o vzdělávání dětí se speciálními potřebami v přírodě může být strach o bezpečí dětí a obava z proměnlivého, nerovného a neupraveného terénu, nepohodlí, větší náročnost na fyzickou kondici. Lesní mateřské školy jsou „školky bez zdí a plotů.“ Pedagog v lesní mateřské škole musí přírodu vzít do úvahy přírodu jako svého kolegu, mít znalosti o lese, o počasí, o živlech, rostlinách, umět vyhodnocovat riziko a jeho přínosy pro vzdělávání. „*Im Waldkindergarten wirkt der Naturraum mit seinen besonderen Qualitäten quasi als dritter Erzieher in der Regel drei Jahre auf ein Kind ein, und hinterlässt seine Spuren in der individuellen Biografie.*“⁹ (Miklitz, 2018, s. 40). Autonomně uspořádané přírodní prostředí může být výzvou, ale v přítomnosti kompetentního a vzdělaného pedagoga se mění v přínos a ve zdroj.

V Německu existují úspěšné příklady praxe jak inkluzivních mateřských škol, tak lesních mateřských škol speciálních. Například Lebenshilfe Holzminden e.V. provozuje tři třídy (Abendteuerland, Kobel & Co. A Holzberg-Kids) pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní lesní mateřské školy najdeme například v Mnichově (*Pfennigparade Phoenix Schulen und Kitas GmbH*), v Eckenhaid (*Die Wurzelkinder Eckenhaid*) a v Neumarktu (*Waldkindergarten Schaeue Fuchse*) v Bavorsku, v Illingen (*Waldmaüse Illingen*) v Sársku.¹⁰

Také ve Velké Británii je koncept *Forest Schools* úspěšně využíván i ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Např. Louise Gladwyn z *Forest Schools Wales* popisuje přínos vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou pro děti s poruchami autistického spektra, s omezením hybnosti a poruchami chování v přírodním prostředí. Na stránkách *Forest schools Wales* například uvádí: „*It has so been worth the struggle for the reward of seeing young people who the world at large would write off, becoming comfortable and confident in the outdoors. They have, without exception, developed a sense of joy and ownership*“¹¹.

Socioložka Oswald-Rinner ve svém blogu uvádí, že lesní mateřská škola může být dobrým místem pro vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Ale zároveň doporučuje, aby si rodiče položili některé otázky a také vše dobře prodiskutovali s vybranou mateřskou školou. „*Es ist also immer eine Einzelfallentscheidung ob Inklusion sinnvoll ist oder nicht.*“¹² Nabízí deset otázek pro zamyšlení, které by si rodiče měli položit, než se rozhodnou pro lesní mateřskou školu jako místo vzdělávání svého dítěte. Tyto otázky je ovšem možné

⁹ „V lesní školce působí přírodní prostředí, zpravidla po tři roky, se svými zvláštními kvalitami na dítě jako třetí vychovatel, a zanechává stopy v jeho osobní biografii.“

¹⁰ Autorka této práce absolvovala praxi v inkluzivní lesní školce v Detmoldu, ve spolkové zemi Westfálsko (Passerin, 2018).

¹¹ „Stálo to za tu námahu, vidět pak mladé lidi, které povětšinou svět odepsal, jak se jim přírodní prostředí stává pohodlným a oni v něm sebevědomými. Rozvinuli, bez výjimky, radost a sounáležitost.“

¹² „Je to vždy na individuálním rozhodnutí, zda je v tom kterém případě inkluze smysluplná nebo ne.“

vnímat jako univerzální a jsou dobrým vodítkem pro rodiče, které hodlají usilovat o inkluzivní vzdělávání svého dítěte.

Má lesní mateřská škola provozní a personální podmínky pro poskytnutí inkluze?

Bude počet dětí snížen, když bude přijato vaše dítě?

Jaký klíč pro personální zajištění péče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má školka (kolik hodin péče připadá na dané dítě) a jak budou hodiny rozděleny? Inkluze neznamená, že to dítě prostě jen „poběží s námi.“

Jak je uspořádaná spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jakou kvalifikaci má personál? Hodí se k péči o dané dítě? Jakou mají zkušenost s dětmi, které potřebují podporu (v té které konkrétní oblasti)?

Jakou pomoc vám nabízí lesní školka v procesu přiznání podpůrných opatření dítěti a ve spolupráci s úřady?

Nabízí školka něco zvláštního pro podporu a rozvoj vašeho dítěte?

Jak bude podporováno přijetí vašeho dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině?

Jaké metody používají a jaké kompetence mají učitelé například ve vztahu k dětem s poruchami chování?

Jak je školka vybavena? Jsou tu přednosti / výhody pro vaše dítě? (Oswald-Rinner, 2018)

Ingrid Miklitz se ve své knize *Naturraum Pädagogik in der Kita* (2019) podrobně věnuje vzdělávání dětí se speciálními potřebami v lesních MŠ. Vysloveně doporučuje přírodní prostředí jako přirozeně terapeuticky působící v případě poruchy motoriky, poruchy či opoždění v oblasti smyslového vnímání, poruch a opožděného vývoje řeči, obecně opožděného vývoje, u poruch chování, narušené vztahové vazby, agresivního chování a hyperaktivity, a u dětí migrantů. (Miklitz, 2019, s. 88). Podrobně se zabývá působením autonomně uspořádaného přírodního prostředí na rozvoj řeči, kde vyzdvihuje přínos nižší hladiny hluku v přírodní školce. To umožňuje dítěti lépe vnímat vlastní hlas, což je důležitý faktor pro rozvoj řeči: „*Der Lärmpegel ist im Naturraum in der regel niedriger als in geschlossenen Räumlichkeiten. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, benötigen zur Stimmmodulation die Möglichkeit der Stimmselbstwahrnehmung.*“¹³ (Miklitz, 2019, s. 83).

Bylo by pochopitelně pošetilé domnívat se, že inkluze v lesní mateřské škole je pouze ideální a bezproblémová záležitost. Michael May identifikoval některé překážky uskutečňování

¹³ „Hladina hluku je v přírodním prostoru průměrně nižší než v uzavřených prostorách. Děti, které se učí němčinu jako druhý jazyk, potřebují nutně ke správnému tvoření hlásek možnost samy sebe dobře slyšet a vnímat svůj hlas.“

inkluzi v lesní mateřské škole. Jsou to například tyto: 1. těžké omezení hybnosti u dítěte; 2. příliš krátká otevírací doba mateřské školy (provozní doba lesních mateřských škol je obvykle kratší než u mateřských škol v budově. Je vlastnost, vyplývající z řady faktorů, mj. proměnlivých světelných podmínek v našich zeměpisných šířkách.); 3. těžko dostupné zázemí (daleko v lese, nutnost dojít k zázemí např. od zastávky či parkoviště apod.); 4. kulturní bariéry; 4. je vyžadována vyšší míra spolupráce rodičů; 5. finanční spoluúčast; 6. chybějící informace o lesní školce; 7. chybějící personál nebo nedostatečná kvalifikace pedagogů (chybějící speciální pedagog); 8. jazyková bariéra. (1 = největší překážka, 8. = nejmenší překážka) May se dále ve své práci zabývá tím, jak překážky odstranit. (May, 2014)

Finanční spoluúčast rodičů jako bariéra?

V českém prostředí považujeme za výraznou překážku inkluze právě otázku financování lesní MŠ.

„Za zcela zásadní považujeme nazírat inkluzivní vzdělávání v kontextu organizace celého vzdělávacího systému. Tedy nespátřovat v něm integraci žáků s nějakým hendikepem do hlavního vzdělávacího proudu, ale směřování ke stavu, kdy nebude v rámci povinného vzdělávání (až na výjimky) docházet k žádné diferenciaci. Tedy nikoli pouze k vyčleňování žáků s nižšími kognitivními schopnostmi do škol s redukováným kurikulem, ale ani k vyčleňování žáků s vyššími kognitivními schopnostmi do výběrových škol a tříd,“ (Straková, Simonová, Friedlanderová, 2016, s. 84).

Předškolní vzdělávání není povinné, s výjimkou posledního předškolního roku. Lesní mateřské školy jsou většinou zřizovány zapsanými spolky, ústavy a školskými právníckými osobami jako soukromé vzdělávací instituce. Vznikaly z potřeby vzdělávání v kontaktu s přírodou, jehož nedostatek se z pohledu rodičů neslučoval s jejich představou o dobrém předškolním vzdělávání. Vyplývalo to ze studie *Kořeny předškolní výchovy* (Vošahlíková, Krajhanzl, Vostradovská, 2011), která ukázala, že jediné, v čem se rodiče dětí zapsaných do lesních školek liší, je větší potřeba kontaktu s přírodou. Lesní mateřská škola je tedy otázkou volby rodičů, není zpravidla tou nejbližší veřejnou mateřskou školou. Také školský zákon 561/2004 Sb. stanovuje, že lesní mateřská škola není školou spádovou. Docházka do lesní mateřské školy je vždy spojena s finančním příspěvkem, a to i v případě, že škola dostává 100% normativ. Vyplývá to z nižšího počtu dětí ve třídě a vyššího počtu pedagogů na skupinu. Z tohoto úhlu pohledu se tedy nedá říci, že lesní MŠ nikoho nevyklučuje a nediskriminuje. Určitá bariéra však přeci jen v nutnosti nést vyšší finanční náklady je. V Německu, kde jsou lesní mateřské školy automaticky součástí vzdělávacího systému, je financování předškolního

vzdělávání, včetně lesních MŠ, je vázáno na dítě, resp. rodiče dětí, kteří určují, kam peníze poputují. Sami pak doplácí zhruba stejnou částku, ale pokud nemají dostatečný příjem, využijí sociální podpory obce a v některých případech nemusejí doplácet nic. Je tak odstraněna bariéra na straně financování a rodiče si volí takovou vzdělávací instituci, která nejlépe odpovídá jejich představám. (Groschwald a Rosenkötter, 2015; Miklitz, 2018). Můžeme jen doufat, že se i tuto překážku podaří časem v našich zemích překonat.

Zároveň zde chceme poukázat na fakt, že nižší počet dětí ve třídě (zpravidla 15), vyšší počet pedagogů (2 na 15 dětí) a různorodé přírodní prostředí spolu s dostatkem pohybu a prostoru vytváří vhodné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními potřebami, ovšem za předpokladu, že výchovně vzdělávací proces bude zajištěn dostatečně kvalifikovaným pedagogem. Je zde možné vidět paralelu k již zmiňovanému autonomně uspořádanému přírodnímu prostředí, které se promění v přínos pouze skrze zkušeného průvodce. (Miklitz, 2018)

2.4 Definice inkluze: různorodost jako zdroj

Podle Baslerové je inkluze vylepšenou integrací. Za nejlepší definici považuje definici Lechtovu: „*Inkluze je považována za stav, kdy osoba s postižením se rodí do společnosti, která přijímá odlišnost.*“ (Lechta in Baslerová et al., 2018) Inkluze je podle nich *stavem* přijetí odlišnosti ve smyslu pohlaví, rasy, národnosti, sociálního statutu, nebo zdravotního postižení. „*Všichni jsou si rovni a odlišnost je chápána jako obohacení a příspěvek pro společnost.*“ (Michalík, 2018, s. 38)

Vedle definic, které inkluzi popisují jako cílový stav přijetí odlišnosti většinovou společností, existují i definice, popisující inkluzi jako proces. Například Tannenbergerová tvrdí, že „*inkluze je proces, a nikoliv stav, kterým často označujeme integraci. Oba termíny v sobě samozřejmě zahrnují jak teoretickou, tak praktickou stránku. Integrace je ovšem více záležitostí praxe než filozofickým konceptem. V integraci se jedná zejména o faktické začlenění jedince, tedy o provedení všech nutných opatření k tomu, aby byl jedinec přijat do skupiny či společnosti. Integraci lze tedy chápat jako mechanismus či opatření. Naproti tomu je inkluze pojímána jako systém či proces.*“ (Tannenbergerová, 2016).

Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení, píše Slowík. (Slowík, 2012)

Autorky Groschwald a Rosenkötter považují inkluzivní pedagogiku za pedagogický přístup: „*Inklusive Pädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, der von Chancengleichheit, Antidiskriminierung und dem Abbau von Hierarchien geprägt ist. Eine inklusive Pädagogik*

respektiert Vielfalt, akzeptiert Ungerechtigkeit nicht und setzt sich mit Ausgrenzung und Abwertung bewusst auseinander. Es handelt sich um eine Pädagogik, die Kinder stärkt und selbstbewusst werden lässt, ihnen aufzeigt, wie richtig es ist, für andere Menschen und sich selbst einzutreten, respektvoll mit ihnen und sich selbst umzugehen, unfaires Verhalten nicht hinzunehmen – unabhängig davon, woher sie kommen und wer sie sind. Dafür brauchen Kinder Erwachsene als Vorbild. Und deshalb tragen gerade Frühpädagogen eine hohe Verantwortung.¹⁴“ (Groschwald a Rosenkötter, 2015). Považujeme za důležité podotknout, že v německé odborné literatuře je bez obav častěji volen citový jazyk. Společenská osvěta je založena na sdílených hodnotách. K definici inkluze je přistupováno tak, že se netýká *těch se speciálními vzdělávacími potřebami*. Týká se všech, a chce lepší a spravedlivější svět pro všechny.

Teoretickým východiskem této práce je pojetí inkluze jako procesu a jako přístupu ke vzdělávání, založenému na přijetí různorodosti jako zdroje.

¹⁴ „*Inkluzivní pedagogika je pedagogický přístup, ovlivněný myšlenkou rovných příležitostí, antidiskriminace, odbourání hierarchického uspořádání. Inkluzivní pedagogika respektuje různorodost, nepřijímá nespravedlnost, a vypořádává se s ponižováním a vyčleňováním. Jedná se o pedagogiku, která posilňuje děti a podporuje jejich sebevědomí; ukazuje jim, jak je důležité zastávat se jiných lidí i sebe samého, s respektem vycházet s ostatními i se sebou samým, nepřijímat nespravedlivé jednání, nezávisle na tom, odkud nebo od koho přichází. K tomu potřebují děti dospělé jako vzor. A proto právě nesou předškolní pedagogové velkou zodpovědnost.*“

Praktická část

Pro realizaci svého cíle jsme zvolili kvalitativní šetření. Prostřednictvím vedení polo strukturovaných rozhovorů jsme se pokusili zachytit **žitou zkušenost** pedagožek z lesních mateřských škol ve vztahu k inkluzi. Cílem práce bylo **popsat**, jak se jim daří ji uskutečňovat a jaký smysl své zkušenosti přisuzují; prozkoumat, jaké překážky jim stojí v cestě. Dílčím cílem bylo najít shodná témata napříč zkušenostmi participantek, vysledovat, jaké jsou jejich strategie zvládnání zátěže a výzev, co jim pomáhá, co je motivuje vytrvat v inkluzivních postojích.

3 Žitá zkušenost pedagogických pracovníků v lesních MŠ s inkluzí

3.1 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumným cílem bylo zjistit, jak prožívají pedagogičtí pracovníci lesních MŠ inkluzi, jak se jim daří ji uskutečňovat a jaký smysl své zkušenosti přisuzují. „*Výzkumná otázka se v IPA ptá, jak určitý jedinec nebo skupina vnímají či prožívají určitou situaci, s níž jsou konfrontováni, a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl.*“ (Smith a Osborn, 2003 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 12).

Primární výzkumné otázky byly formulovány takto:

1. **Jaká je žitá zkušenost pedagogů v lesní MŠ s inkluzí?**
2. **Jaké strategie pomáhají pedagogům zvládat zátěžové situace a výzvy?**

„*Sekundární výzkumná otázka je založena na teorii. Její funkci může být ověření stávající teorie, ta se však neověřuje testováním hypotézy, ale spíše zkoumá, zda odpovědi na ni jsou s určitou teorií v souladu. Je třeba s ní zacházet tak, že následuje za primární výzkumnou otázkou, a to proto, že na ni může výzkumník odpovědět až na vyšší úrovni interpretace.*“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 13). Sekundární výzkumné otázky se utvářely až v průběhu nahrávání rozhovorů:

1. **Jakou hrají v úspěšném uskutečňování inkluze roli hodnoty?**
2. **Jakou hraje v úspěšném uskutečňování inkluze roli vzdělání?**

Moree popsala tři typy osobností podle jejich postoje k výzvám: **misionáře, úředníky a údržbáře**. (Moree, 2015) Moree popisuje interkulturní sensitivitu jako „*naše nastavení na setkání s druhým člověkem a otázku, zda jsme ochotní nechat se tímto setkáním proměnit.*“

(Moree, 2015, s. 136) Dále uvádí, že toto nastavení se utváří v dětství, kdy postupně vrůstáme do své kultury. Kultura je naučená, dynamická, je reakcí na prostředí, a skládá se z několika vrstev: ze symbolů a rituálů, z hodnot, a z hlubokých vrstev kultury čili antagonismů.

Téma hodnot se v průběhu výzkumu a sběru materiálů ukázalo jako zásadní.

3.2 Výzkumný problém

Výzkum se zaměřil na pedagožky lesních mateřských škol, které vzdělávají či vzdělávaly dítě či děti, které mají speciální vzdělávací potřeby, společně se skupinou intaktních spolužáků. Cílem výzkumu bylo získat materiál – polostrukturované rozhovory – a analyzovat jej tak, abychom pronikli do žité zkušenosti participantek.

Pro účely bakalářské práce se záměrně jednalo o výzkum malého rozsahu, přesto však jsme si kladli za cíl **identifikovat společná témata**, případně je zobecnit, a na jejich základě vytvořit **doporučení** pro dobrou praxi. Tato doporučení, resp. metodický materiál, bude možné začlenit do tzv. Infobalíčku Asociace lesních MŠ (Balíček zkušeností a materiálů k založení a provozu lesní mateřské školy, 2018), který byl vydán jako elektronická kniha na CD a ve své průběžně aktualizované verzi je k dispozici členským školám Asociace lesních MŠ v interní části jejich webových stránek.

Důležitost tématu inkluze, tak vzdělávání v lesních mateřských školách, je dána novostí obou fenoménů, jak lesních mateřských škol, které začaly v České republice vznikat kolem roku 2006 a do legislativního rámce byly ukotveny v roce 2016, spolu s inkluzivním vzděláváním.

Výzkum a jeho zpracování probíhalo v období od listopadu 2018 až března 2020.

3.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA). Představuje původní psychologický kvalitativní přístup k datům, který rozvinul Jonathan A. Smith v 90. letech 20. století (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Subjektivita je v IPA metodě vnímána jako přednost; výzkumník se snaží co nejvíce přiblížit zkoumanému fenoménu, dokonce je výhodou, je-li s ním nějak osobně spojen. Důležité je však vše reflektovat. Pozorování je zároveň sebezpozorováním.

IPA stojí na třech pilířích: **fenomenologie**, hermeneutika a idiografický přístup. „*Souvislost s fenomenologií se projevuje v hledání individuální, a tudíž jedinečné zkušenosti*

člověka.“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 10). **Hermeneutika** v tomto výzkumu spočívá v otevřenosti výzkumníka ohledně vlastního způsobu přemýšlení o tématu. „Čtenář může ověřovat výzkumníkův způsob přemýšlení o tématu. Respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dochází.“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 11). Během sběru materiálu skutečně docházelo k četným reflexím, jak na straně participantů, tak na straně výzkumníka. Třetí charakteristikou IPA metody je **idiografický přístup**, tj. „zaměření na konkrétní jedince, kteří v životě zažívají specifickou situaci nebo událost,“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 12). Výzkum spočívá v detailním popsání jednoho případu, pak dalšího, a dalšího, a snaze zachytit a popsat fenomén. Fenomén zde chápeme jako jev, proces, úkaz.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo pět osob. Řiháček, Čermák a Hytych citují ve své práci Smitha, Flowerse a Larkina, kteří doporučují pro studentské výzkumné projekty typu magisterská diplomová práce vzorek o 3-6 respondentech, který umožňuje detailní analýzu. Vzorek je malý, ale zároveň je v rozsahu práce podroben nejpodrobnější možné analýze.

Všechny participantky jsou pedagožkami lesních mateřských škol. Toto bylo základní kritérium výběru participantek výzkumu. Z výběru byly předem vyloučeny lesní kluby, které sice také pracují podle RVP PV a v některých případech vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je podstatné, že je k tomu zákon nezavazuje a ani nemají nárok čerpat podpůrná opatření.

Dalším kritériem byla ochota a časové možnosti spolupracovat a poskytnout rozhovory.

Zvolenou metodou získávání participantek byl záměrný výběr. Záměrně byly pro rozhovor vybrány ředitelky dlouho fungujících školek, které jsou držitelé certifikátu **Standardy kvality**. Kontakt s participantkami byl navázán během členských schůzí či jiných hromadných akcích Asociace lesních MŠ. Byly osloveny osobně a tímto způsobem bylo domluveno i místo a čas nahrání rozhovoru.

Všechny participantky byly ženy, ředitelky dotyčné lesní mateřské školy. Se všemi se autorka výzkumu zná osobně, což v rámci zvolené metody lze považovat za přednost, protože „účelem sběru dat je vstoupit do světa účastníka výzkumu. Způsob získávání dat by měl facilitovat příběhy, myšlenky a pocity spojené s daným fenoménem.“ (Smith, Flowers a Larkin in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 13)

3.5 Metodologie a průběh sběru a zpracování dat

Metodologie výzkumu

Sběr dat se uskutečnil v období únor až červen 2019. Setkání byla předem domluvena uskutečnila se na různých místech, podle možností participantek. Rozhovory byly nahrány na diktafon v mobilním telefonu. Nahrávání probíhalo s výslovným souhlasem jednotlivých participantek, které byly předem informovány o účelu rozhovoru a o tom, že jejich jméno, ani identifikační údaje o školce nebudou zveřejněny. Odpovědi si nijak předem nepřipravovaly, ale téma rozhovoru jim bylo známo. Sběr dat probíhal formou **polostrukturowaného rozhovoru**. Nejprve byla položena úvodní otázka („*Jak se vám daří uskutečňovat inkluzi ve vaší školce?*“) a v průběhu rozhovoru byly pokládány doplňující otázky, např: *Co vám pomáhá (by pomohlo) v přijetí a podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Co vám pomáhá překovávat překážky?* Případně bylo téma rozhovoru směřováno zpět k ústřednímu tématu.

V další fázi byly nahrávky přepsány a text upraven. Byla použita metoda doslovné transkripce, pouze byla vynechána nevýznamová slova a upraveny hovorové výrazy. Participantkám byly dodatečně zaslány doplňující otázky emailem. Jednalo se o sdělení délky pedagogické praxe a dosaženého vzdělání. Dále to byla otázka ohledně role přírody ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, protože při analýze se ukázalo, že některé rozhovory se úlohy přírody výslovně dotkly, jiné nikoli. Otázka doslova zněla: *Inkluze a příroda? Jakou roli hraje příroda ve vzdělávání dětí, které potřebují více podpory v nějaké oblasti? Je nějak přínosná v tomto procesu pro vás osobně? Pro děti? Nebo je to naopak bariéra, která začlenění dětí se speciálními potřebami do LMŠ komplikuje?*

Zpracování materiálu probíhalo pomocí **otevřeného kódování**. Přepsané rozhovory byly zformátovány do širokého řádkování a vytištěny. Autorka výzkumu text opakovaně četla, podtrhávala klíčová slova, vypisovala si podstatná jména, slovesa a přídavná jména, charakterizující osobní zkušenost participantek. Hledala výstižná tvrzení, charakterizující jednotlivé případy. Ta posléze posloužila jako citáty k jednotlivým rozhovorům. Nalezená schémata popsala a zaznamenala. Zároveň byly jednotlivé rozhovory uloženy do oddělených souborů, takže bylo možné například vyhledávat klíčová slova a spočítat jejich frekvenci.

Autorka výzkumu použila **axiální kódování a metodu vyhledávání a vyznačování vzorců** napříč případy a tématy (fenomény). Podle Hendla je fenomén jev spojující všechny ostatní kategorie, kterými jsou: kontext, kauzální podmínky, intervenující podmínky, strategie

jednání, následky. (Hendl, 2016, s. 250). Hledala shodné principy a společné rysy, charakterizující žitou skutečnost participantek.

Charakteristika participantek výzkumu

Rozhovor číslo, označení	Datum	Délka rozhovoru	Délka pedagogické praxe	Délka praxe v LMŠ/LK	Pracovní pozice	Vzdělání	Datum registrace LMŠ do Rejstříku škol a škol. zař.
1 Jednička	15. 2. 2019	21,18 min.	2,5	2,5	Zakladatelka, koordinátorka, asistentka	Studuje primární pedagogiku	2018/19
2 Dvojka	22. 2. 2019	20,04 min.	25	7	ředitelka	Speciální pedagogika	2017/18
3 Trojka	4. 4. 2019	10,32 min.	10	10	ředitelka	Speciální pedagogika	2017/18
4 Čtyřka	14. 4. 2019	16,05 min.	10	7	ředitelka	Předškolní pedagogika	2019/20
5 Pětka	8. 6. 2019	12,43 min.	17	8	ředitelka	Speciální pedagogika	2013/14 (jako lesní třída při MŠ)

Tabulka 2 - Seznam participantek výzkumu

3.6 Výsledky a jejich interpretace

Vzhledem k tomu, že cílem práce bylo mimo jiné vstoupit do žité zkušenosti participantek, a také proto, že výzkumník má být zároveň účastníkem a má zpřístupnit své vlastní reflexe témat, je v některých částech kapitoly **Výsledky a jejich interpretace** použita 1. osoba jednotného čísla, čili ich-forma.

Výzkumné otázky byly zformulovány v předchozí kapitole.

3.6.1 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Prozkoumávání prožívané zkušenosti neboli **reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu** je důležitou součástí fenomenologického přístupu, mj. aby bylo možné

identifikovat a odlišit vlastní žitou zkušenost od zkušenosti participantek, uvědomit si prekoncepce a případné hodnotící/posuzující postoje. Řiháček, Čermák, Hytych uvádějí, že výzkumník je i participantem. *Subjektivita je vnímána jako přednost – jednak je reflektována, jednak jediné ona nám umožňuje vstup do zkušenosti své i druhého, jednak nic jiného nemáme a jednak je nástrojem validizace.* (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 11.).

Ihned po uskutečnění prvního rozhovoru jsem prožila značné rozčarování. Uvědomila jsem si, že jsem samozřejmě měla ohledně uskutečňování inkluze v lesních MŠ nějaké domněnky. A ty byly mylné. (únor 2019)

Řiháček, Čermák, Hytych doporučují po každém nahraném rozhovoru provést reflexi např. v dialogu sama se sebou metodou prázdné židle nebo rozhovorem s kolegou – výzkumníkem. Tuto reflexi se doporučuje provést několikrát v průběhu výzkumu.

Vlastní prekoncepce jsem zjišťovala zejména v rozhovorech s vedoucí mé práce Mgr. Petrou Jurkovičovou, PhD., a s mojí kolegyní PhDr. Terezou Valkounovou, PhD. Nejčastěji však jsem si poznamenávala vnitřní dialogy. Tématem výzkumu jsem žila déle než rok. (únor 2020)

Kantor, Michalíková, Ludíková a Kantorová uvádějí ve své publikaci *Žitá zkušenost rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*, že „ačkoliv data ze sebereflexe nemohou být považována za výzkumná data, pro proces analýzy a diskuzi měly jistou hodnotu.“ (Kantor et al., 2015, s. 130)

Jednou z mých prekonceptí byla domněnka, že pedagogové v lesních mateřských školách (a obecně v alternativních předškolních zařízeních) budou naklonění inkluzivnímu vzdělávání a budou je nadšeně uskutečňovat. Uvědomila jsem si, že vycházím z paralely se vzděláváním pro udržitelný rozvoj, v němž je jednou z tezí právě různorodost jako zdroj, ze své vlastní žité zkušenosti, a ze svých hodnot a postojů. Po uskutečnění prvního rozhovoru jsem prožívala velké rozčarování. Objevily se odsuzující myšlenky ve vztahu k participantce a opakovaná vnitřní argumentace pro vyřazení prvního rozhovoru z výzkumného souboru. Při reflexi jsem zjistila, že se za něj stydím.

*Jeho vyřazením by však došlo k „zametení nejvýznamnějších ukazatelů pod koberec.“¹⁵
(Únor 2019)*

Během analýzy jsem si opakovaně všímala toho, že se vynořovaly hodnotící a posuzující myšlenky – co je špatně a co by bylo dobré změnit. Hodnotit postoje participantek by však bylo v rozporu s filosofií výzkumu. Vnitřní dialogy nebo rozhovory s vedoucí práce mi pomáhaly vracet se do role výzkumníka. (Červen 2019)

Během nahrávání rozhovorů se měly participantky vždy potřebu opřít o nějakou definici inkluze, která by jim téma zúžila. Ptaly se mě, jak to myslím. Jakých dětí se „to“ týká. Nechala jsem však na nich, jak si to vydefinují. Uchopovaly to tak, že za „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ si dosazovaly takové dítě, s nímž měly samy zkušenost. Různé způsoby, kterými participantky přistupovaly k vymezení pojmu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, měly za následek to, že se moje vlastní definice inkluze stále rozšiřovala. (Červenec 2019)

Díky rozhovoru s vedoucí práce jsem identifikovala, že mám pocit zodpovědnosti za lesní mateřské školy a jejich kvalitu. Vedoucí práce mi položila otázku: „Máte možnost to ovlivnit?“ Rozhovor mi pomohl vystoupit z role členky Rady Asociace lesních MŠ a členky Skupiny pro kvalitu, a vrátit se do role výzkumníka. (Říjen 2019)

3.6.2 Analýza jednotlivých případů

Podle autorů Řiháčka, Čermáka a Hytycha má fenomenologická interpretativní analýza dále tyto fáze: **čtení a opakované čtení, počáteční poznámky a komentáře, rozvíjení vznikajících témat, hledání souvislostí napříč případy, hledání vzorců napříč případy.**

Kantor uvádí tento postup: *Při první části analýzy dat (detailní čtení) byla stanovena klíčová slova a koncepty. V druhé části analýzy dat (výběrový a objasňující přístup) byly koncepty shlukováním transformovány do témat a subtémat, které se staly základem pro*

¹⁵ U mateřské školy reprezentované rozhovorem č. 1. (Jednička) došlo zřejmě vlivem rozhovoru k reflexi a změně v přístupu v praxi i v dokumentaci. Čtyři měsíce po nahrání rozhovoru mateřská škola úspěšně prošla hodnocením České školní inspekce.

charakteristiku jednotlivých subtémat. V procesu **tematické analýzy** se z textu vynořilo několik základních témat (Kantor et al. 2015, s. 79.)

V případě našeho výzkumu jsme použili tento postup:

1. **čtení a opakované čtení = detailní čtení;**

2. **počáteční poznámky a komentáře = výběrový a objasňující přístup** při němž byly po stranách vytištěných textů psány komentáře, podtrhávána klíčová slova, počítána slova s nejčastějším výskytem, zvýrazňovány charakteristické výroky. Probíhala deskriptivní a lingvistická analýza;

3. **rozvíjení vznikajících témat = shlukování konceptů a jejich transformace do témat a subtémat.** Při čtení poznámek a vypsání výroků se vyjasňovaly charakteristiky jednotlivých příběhů. Probíhala obsahová analýza;

4. **hledání souvislostí napříč případy, hledání vzorců napříč případy = tematická analýza.** Docházelo ke sloučení shodných témat, čímž vznikla jakási kostra pro pozdější doporučení (metodický materiál).

Rozhovor č. 1. Jednička

„Já chci, aby ho vyšetřil nějaký odborník. Aby ti rodiče s ním někam došli, aby byl ten papír, ta diagnóza a ten asistent, když nejsem schopná to udělat tím způsobem té inkluze, jako že si s tím nějak sama poradím.“

Mezi klíčová slova tohoto rozhovoru patřilo slovo *asistent*, které se vyskytlo 11x (tj. slovo *asistent* zaznělo průměrně každých 1,9 minuty v celkových 21,18 minutách). Dalším frekventovaným slovním spojením bylo „*tak nevím / nevím*“ (6x), *zvládnout, zvládat* (8x). Slova *diagnóza* (2x) a *papír* (4x) byla používána jako synonyma. Sousedství „*nejsme schopni/nejsem schopna*“ se vyskytuje 5x. Sloveso *věnovat se* někomu je konotováno negativně – na úkor někoho jiného, nebo nějaké aktivity, kterou by pedagogové chtěli či měli dělat.

V rozhovoru byl patrný ostych a diskomfort, kdykoli bylo potřeba nějak popsat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednička nepoužívá odbornou terminologii a volí různé náhradní pojmy. Uveďme zde alespoň některé z nich: „*Chlapec měl, jak bych to laicky řekla... že by mu asi vyšetřili ADHD; chlapec byl specifickej; ten, co má ten papír z poradny; divočák;*

darebák; ty děti, který nejsou stejný jak ty ostatní; trošičku opožděnej; chlapec, kterej je... ehm... no; děti, který bych nazvala – já nevím – s poruchou chování nebo hyperaktivní; zlobič; takový dítě s trochou poruchy chování. Jednička sama přiznává, že nemá ten správný, odborný slovník.

Postoj Jedničky k inkluzi je vyhybavý až negativní a nijak se s tím netají: *„Nás to vlastně ani nebaví. Ti průvodci jsou z toho otrávení. Nemaj k tomu ten vztah. Oni chtěj dělat se zdravýma dětma, kolegové víš. Chtějí dělat se zdravejma dětma.“* Jejich první zkušenost s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami byla negativní. Vůbec nečekali, že takové dítě mají (zkušenost z r. 2015), výzva je zastihla nepřipravené. Dítě nějak zvládli, ale cítili se vyčerpaní a přetížení. Když odcházelo do školy, trápily je obavy, zda jeho chování nebude špatnou vizitkou pro lesní mateřské školy, ale hoch se ve škole adaptoval dobře.

Jednička se neorientuje v systému podpůrných opatření, panuje u ní nejistota, jak celý systém funguje. Pojem *asistent* však používá jako všemocné zaklínadlo. Na otázku, by týmu pomohlo lépe zvládat situaci, kdy se ukáže, že některé z dětí potřebuje podporu, odpovídá: *„Asistent.“*

Čeká pomoc zvenčí, orientuje se na externí zdroje, např. finance na externího konzultanta, doporučení asistenta pedagogicko-psychologickou poradnou, donucení rodičů k odeslání dítěte do školského poradenského zařízení. Zodpovědnost za řešení přesouvá mimo svou organizaci. Neuvažuje o možnosti aktivace vlastních zdrojů např. doplnění vzdělání u interních pedagogů školy nebo přijetí kvalifikovaného pedagoga. *Asistent* je také vnímán jako osoba, která bude mít na starosti dítě se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby skupina intaktních dětí mohla fungovat nerušeně dál. Objevuje se přece jen určitá sebereflexe a úvaha nad tím, co je podstatou inkluze: *„Ale nejsem si jista, jestli to je pak inkluze, jestli to pak není integrace, když ty lidi fungujou (jenom) vedle sebe.“* Zaznívá však i pozitivní zkušenost: ve výchovně vzdělávacím procesu pomáhá náročné děti zaměstnat. Nepřímo tedy dochází k poznatku, že se všichni cítí dobře, když je každé dítě nějak zapojené, každý může dávat i přijímat, každý má tedy svoje místo ve společenství a všichni se navzájem něco učí.

Komunikace s rodiči, přestože si lesní mateřské školy zakládají na komunitním přístupu, je v případě Jedničky spíše direktivní. Mateřská škola si přeje, aby rodiče šli s dítětem do poradenského zařízení. Rodiče se bojí, bojují, brání. Škola řeší obligátní problém, *„jak donutit rodiče, abychom se přes tu poradnu dopídili, jestli teda to dítě má nárok na asistenta“*.

Přírodní prostředí a děti se speciálními vzdělávacími potřebami podle Jedničky nejdou příliš dohromady. *„Hendikepovaný děti se k nám nehlásej. S tělesným postižením? Jak by se to dřítátko jako v lese pohybovalo? Jednou se k nám hlásil tatínek, který říkal, že dítě má*

sluchadlo, a bál se třeba, co ta bezpečnost, že se v lese nedovoláme. Nebo holčička měla brýle a s těma brýlema je to beztak...to se ztrácí, rozbíjí, v lese to nenajdeš... Nevím, jestli ten pobyt venku je úplně pro všechny děcka, jako to fakt nevím.“ Pobyt v lesní školce je podle Jedničky náročný. Naznačuje, že je to vzdělávání pro zdravé a schopné děti od 3 let, mladší nebo dítě s hendikepem by to podle ní nezvládalo, nebo by to pro něj a pro skupinu bylo příliš náročné.

V rozhovoru se potvrdilo se to, o čem píše Baslerová a kol.: pedagogové trpí *strachem z neznámého, nedostatkem zkušeností i nedostatkem znalostí* (Baslerová et al., 2018). Ukázalo se zde i to, o čem referuje Moree jako o strategii skleněného stropu „*strategie odrazování*“ (Moree, 2019, s. 27.). Odrazování se děje nevědomě, například formou nedostatečně citlivě řešeného odesílání rodičů do pedagogicko-psychologické poradny, kdy rodiče nejsou partneři, nýbrž soupeři. „*Vždycky jsou tam jeden dva kluci, že by je...člověk by poslal ty rodiče s tím do té poradny. Ale ti rodiče nikdy nechtěj. Oni se tomu strašně bráněj. Oni se bojejí nálepkování toho dítěte, že je to ten, co má papír z té poradny.*“ Zároveň Jednička opakovaně uvádí, že bez „*toho papíru z poradny*“ s dítětem nemůže vůbec pracovat. Potvrzuje se zde zjištění Moree, že školy, které byly nastaveny pro-inkluzivně již před reformou v roce 2016, se v situaci dobře zorientovaly a dokáží čerpat výhody a podporu. Školy, které pro inkluzi nakloněny nebyly, se jejímu uskutečňování snaží všemožně bránit. (Moree, 2019)

„*Stejně se nám to vrací.*“ I přesto, že Jednička není nakloněna tomu vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a odrazuje rodiče od zapsání dětí, které mají nějaký zřetelný hendikep (brýle, sluchadlo), se opakovaně takové děti ve školce objevují. Strategie školky je vyhýbavá, snaží se přenést odpovědnost jinam – odeslat dítě do poradny, s očekáváním že „*k dítěti bude asistent*“. Objevuje se snaha takové obtížné dítě uvnitř kolektivu integrovat, ale zároveň panuje nejistota, zda to není na obtíž intaktním jedincům: „*Jeden průvodce ze dvou se věnuje jenom tomu chlapečkovi, kterej je...ehm...no. Nás to spíš obtěžuje. Vlastně, jak k tomu přijdou ty zdravý děti?*“

Jednička vidí možnost vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami za podmínky, že se školce dostane externí pomoci – psycholog, asistent, nebo kolega, který bude mít talent. Naučit se práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je podle Jedničky možné pouze sběrem zkušeností, což trvá dlouho, každé dítě je jiné. Jednička si děti se speciálními vzdělávacími potřebami vydefinovala převážně jako děti s poruchami chování, s nimiž měla osobní zkušenost.

Z hlediska kategorizace podle Moree je Jednička typem **úředníka** (Moree, 2015, s. 139). V podstatě nemá žádnou zkušenost s lidmi, kteří by byli odlišní, opírá se o nepřímé zkušenosti, na základě kterých vynáší kategorické soudy (např. *S tělesným postižením? Jak by*

se to dělátko jako v lese pohybovalo?). Téma inkluze je pro Jedničku cizí a zabývá se jím jen z nutnosti.

Rozhovor č. 2. Dvojka

„Svět je pestrý a je dobré, aby se ta pestrost potkávala.“

„Věřím v sílu člověka.“

Klíčovým slovem Dvojky bylo slovo *rodina*, které se vyskytuje v rozhovoru 12x. V ostatních rozhovorech se slovo nevyskytuje (resp. 1x v rozhovoru č. 1 ve smyslu „vyhovět rodinám, které potřebují jít do práce“). Odráží to mimo jiné fakt, že Dvojka je rodinnou terapeutkou a speciální pedagožkou se specializací na etopedii. Další frekventované slovo je *organizace* (7x), které je používáno jednak ve významu *naše organizace = škola a mateřská škola*, tak i ve významu *řád, systém, uspořádanost*. Podobně je ve dvou významech používáno slovo *systém, systémové* (7x), které Dvojka používá jako „*naš systém*“ = naše uspořádání chodu věcí, „*máme v tom systém*“, ale zároveň ve smyslu „*systém*“ = státní školství. Např.: „*nefunkční systém péče o lidi s hendikepem*“; „*systém dětí s hendikepem znesvobodňuje, jak se o ně neumí starat*“ nebo o zavedení inkluze: „*mělo se začít změnou systému*“.

Další významná slova s nábojem jsou: *odbornost, odborný, odborník* (11x), *hendikep, hendikepovaný* (11x), *diagnostika, diagnóza* (7x), *víra* (5x), *svoboda* (5x), *síla* (4x) *prostor* (3x), *potenciál* (3x). Slova nabitá významy ukazují na kompetentnost, odbornost, aktivitu, kreativitu a nezávislost.

Dvojka zcela sebevědomě používá odbornou terminologii, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami označuje jako *dítě s hendikepem*. Je si vědoma své odbornosti. Sebevědomě hovoří o tom, že stojí v čele velké organizace (celkem 4 třídy MŠ, z toho 2 třídy lesní MŠ, komunitní škola 1. i 2. stupně), která si zakládá na profesionalitě. „*My to můžeme dělat tak, jak by se to dělat mělo.*“ Její sebevědomí se zakládá na letech praxe v oboru i dobře sestaveném týmu, který umí vést.

Komunikace v týmu – v celé organizaci – je jasně nastavená a už dopředu je jasné, na jakých hodnotách stojí: komunita, různorodost, multikulturalita, genderová korektnost, autonomie, příroda, tradice, rituály, otevřená komunikace, pohyb, udržitelný rozvoj, příroda atd. Heslem „*Ještě štěstí, že jsme každý jiný!*“ přímo deklarují svoje inkluzivní zaměření. „*Já jsem založila nějakou organizaci, která začínala se školkou, hlavně proto, abychom mohli dělat*

inkluzivní vzdělávání.“ Vedle sebevědomí je patrná také pokora. „*Čím víc člověk ví, tím pokornější by měl být.*“ Asistenty si školí sama a při jejich výběru dbá nejen na to, aby si „sedli“ s dítětem, ale také na to, aby se asistent stal plnohodnotným členem týmu.

Komunikace s rodiči je partnerská, a velmi sebevědomá. Pro Dvojku je důležitý komplexní přístup, který zahrnuje práci s celou rodinou. „*Nezaměřujeme se primárně jenom na to dítě, ale na komplex té rodiny.*“ V rozhovoru se nevyskytuje jediná zmínka o tom, že by rodiče se školkou nebo školka s rodiči bojovali. Naopak, rodiče školku vyhledávají pro její proinkluzivní přístup a komplexnost péče. „*Vytvořili jsme si tým odborníků, u kterých jsme si bezpečně jistý, že postupují v souladu s tím naším přístupem. Takže když potřebujeme nějaký odborný vyšetření, tak víme, na koho toho člověka (rodiče) nasměrovat. To znamená, že jsme jako vytvořili nějaký multidisciplinární tým, byť ty lidi jsou jako externisti, nejsou u nás každý den. Ale jsou schopný udělat třeba dobrou diagnostiku pro to dítě a já vím, že se o jejich závěry z té diagnostiky můžu stoprocentně opřít. A není to prostě samozřejmý, udělat dobrou diferenciální diagnostiku, kdy si třeba nejsme jistý, jestli se jedná o poruchy autistického spektra nebo vývojovou dysfázii, to moc lidí neumí.*“ Do multidisciplinárního týmu zahrnuje rodiče, pedagogy, asistenty, externí i interní odborníky. Dítě není vnímáno prismatem své diagnosy, ale jako osobnost. Cílem vzdělávání a intervence je podle Dvojky pomoci dítěti se co nejvíce osamostatnit, což ostatně platí stejně i u intaktních dětí.

Materská škola resp. celá organizace tedy umí pracovat s adresářem odborníků, ví, na koho se spolu s rodiči obrátit pro odbornou pomoc. Zná své limity, uvědomuje si, že nemusí umět všechno. Dvojka popisuje případy, kdy se u nich v mateřské škole konečně dítě a jeho rodina dostala pomoc, kterou jinde marně hledali: „*Mnohdy se ukázalo, že jsme pro mnohé rodiče takovou jako záchrannou sítí. Nebo jakousi poslední instancí, která byla schopná tenhle ten přístup, který ti rodiče chtějí se svými hendikepovanými dětma zažívat, jim poskytovat.... Protože i když třeba narazili na učitele, který byl ochotný s jejich dítětem pracovat, tak ty podmínky státních škol neumožňovaly tomu učiteli to dělat tak, jak by to to dítě potřebovalo.*“ Systém státního školství a zdravotnictví vnímá kriticky, a v rámci možností chce dělat věci tak, aby byly funkční. Ale také mluví otevřeně o situacích, kdy uznali své hranice: „*Jsou výjimky, kdy třeba se ukázalo, že ten hendikep je závažnější, a i když my jsme tomu dítěti šanci dali, tak nejsme tou organizací, která by ho mohla plnohodnotně rozvíjet. Ale to jsou spíš ojedinělé případy, protože my už si umíme na základě diagnostiky na začátku říct, na co my dosáhneme.*“

Dvojka umí pojmenovat svoje zdroje, kterými jsou víra v lidský potenciál, víra ve svobodu a odbornost. Zná mezinárodní úmluvy, zákony a vyhlášky a z této znalosti těží. Orientuje se tedy jen málo na vnější zdroje. Škola pracovala inkluzivně dávno před rokem 2016. Zdůrazňuje

důležitost celoživotního učení a pokory v pedagogické profesi: „*děláme to dobře, ale mohli bychom to dělat ještě líp*“.

Z hlediska kategorizace podle Moree je Dvojka typem misionáře. Baví ji uskutečňovat inkluzivní vzdělávání, protože věří v sílu člověka. *Misionáři multikulturní výchovu vnímají jako koncept, který jim umožňuje předávat nějaký soubor hodnot, které sami považují za důležité.* (Moree, 2015, s. 137)

Rozhovor č. 3. Trojka

„Každé dítě, které přichází do školky, je něčím specifické. A když to dítě vnímám jako osobnost, tak ta specifika jsou u někoho větší a u někoho menší. Tam, kde dítě přichází s nějakými potřebami, který jsou víceméně diagnostikované, je potřeba víc spolupracovat s rodiči, víc spolupracovat v týmu na tom, aby se naplnily ty potřeby. Takhle vnímám inkluzi.“

Slovo s největším nábojem u rozhovoru č. 3 bylo slovo *potřeby, potřeba, potřebovat*. Objevuje se celkem 16x (to znamená, že zazní průměrně každých 38 vteřin). Jak můžeme vidět i z úvodního citátu, je používáno jak v kontextu *speciální potřeba*, tak ve smyslu *je potřeba něco dělat, poskytovat apod. Potřeba* je zmiňována v různých rovinách: potřeba dítěte, potřeba rodiny, potřeba týmu či pedagogů, potřeba skupiny dětí, potřeba úřadu. Dalším klíčovým slovem je slovo *dítě*. Dítě jako osobnost stojí v centru zájmu Trojky. Slovo *specifika, specifický* se objevuje 8x. Každé dítě je specifické. „*Děláme si z toho někdy v týmu srandu, že každé dítě je na diagnózu. A ta specifika jsou prostě větší nebo menší.*“ Další frekventovaná slova jsou: *spolupráce, spolupracovat (5x), komunikace, komunikovat (5x), diagnóza, diagnostikovaný (5x) a hranice (4x)*.

Trojka používá terminologii klidně, sebevědomě a korektně. Hovoří věcně a úsporně. Rozhovor č. 3. byl nejkratší, v deseti minutách bylo řečeno vše, co bylo potřeba.

Za klíčovou považuje spolupráci a komunikaci týmu, rodičů a odborníků. V týmu považuje za důležité sepsat si plán, ujasnit si hranice a stanovit osobu, která předává informace směrem k rodičům. „*Je nutné, aby tam byla psaná verze systému práce s tím dítětem.*“ To považuje za přínos pro školku jako takovou, tedy i pro intaktní děti. „*Nutilo nás to definovat si mnohem víc vlastní principy práce v přírodní pedagogice.*“ Zde zmiňuje i úlohu přírody v inkluzivním vzdělávání: „*Příroda je nejpřirozenější prostředí pro všechny. Příroda vyrovnává hendikep. Všichni jsou tam na stejné startovní čáře. Je to ideální připravené prostředí.*“

V různých rovinách vztahů zdůrazňuje důležitost hranic, ať už jde o uvědomění si toho, na co stačí síly týmu („*Definovat si, jak moc si můžeme dovolit vyjít vstříc integraci, a kde už si myslíme, že ta integrace je na úkor skupiny dětí.*“), nebo hranice mezi strukturovaností a spontaneitou výchovně vzdělávacího procesu. Přítomnost integrovaných dětí proměnila práci týmu směrem k větší strukturovanosti. „*V naší práci je jakoby víc systematickosti, příprav a toho racia, místo intuice. Musíme pořád hledat, kde je ta hranice toho, a vyvažovat to.*“

Strategie, jak zvládat výzvy, spočívají v dodržování domluvených pravidel a dostatečné komunikaci v týmu. Nejvíce však pomáhá pracovat pod supervizí a „*nenechávat nic neprobraného*“. Přestože je sama vystudovaný speciální pedagog, další vzdělávání považuje za nezbytné. „*Já nevím, jestli by to nešlo bez formálního vzdělávání, ale nejde to určitě bez vzdělávání.*“

Z hlediska kategorizace typů podle Moree je Trojka typem **údržbáře**. Za nejdůležitější považuje pravidla, strukturu, hranice, rovnováhu potřeb dětí a možností týmu, vyváženost spontaneity a systematickosti. „*Multikulturní výchovu vnímají jako užitečnou věc, ne však jako něco, co by jim zásadně pomáhalo naplnit jejich pedagogické cíle.*“ (Moree, 2015, s. 137).

Rozhovor č. 4. Čtyřka

„*Chci to dítě přijmout bez jakékoli škatulky.*“

Mezi klíčová slova tohoto rozhovoru patřilo slovo *potřeby, potřebovat*. Zazní 13x, tj. v průměru každých 1,2 minuty a je pronášeno ve smyslu speciální potřeby dětí, tj. potřeby mimo normu většiny, co dětem pomáhá, co potřebují, aby mohly fungovat ve skupině. Dále je častým slovem *fungovat* (8x), *norma* (5), *diagnóza* (3x), *jiný, jinakost* (4x). Za důležité považujeme poukázat na použití příslovci *nějak, téměř, někde, jako, skoro*, a zájmena *nějaký*. *Nějak/nějaký* se vyskytuje 9x. Jako by Čtyřka měla potřebu, aby její tvrzení neměly absolutní platnost, nechává si pootevřená zadní vrátka, co kdyby to bylo *nějak jinak*.

Odbornou terminologii Čtyřka používá správně („*holčička s down syndromem*“), ale zároveň také místy volí různé náhradní pojmy, např. *holčička, která měla už téměř potvrzený Aspergerův syndrom; holčička s tím téměř aspergerem; chlapec, který se jevil jasně mimo normu; ty děti, kde se nám zdá, že něco; dítě, které se teda chová, že teda není vývojově v tý... vývojově že je někde mimo normu, někde; je to něco mimo; kluk, kterého bych označila, kdybych*

ted' měla, za nadaný dítě; (chlapec), který se nám projevuje, že ta porucha autistického spektra tam někde jako je; ty děti se zvláštnostmi, s velkými zvláštnostmi. Používá poměrně složité slovní obraty. Mezi nejoriginálnější pojmy patří novotvar *divnodítě*, který ovšem jeho autorka pronáší s pokorou a úctou, jako by se zde potkávala bázeň a fascinace odlišností. O této **ambivalentnosti** postojů k lidem s postižením nebo odlišností píše např. Blažek a Olmrová¹⁶. Čtyřka hovoří o dětech s pokorou a úctou. Snaží se vyhnout nálepkování a škatulkování, ale přesto je nutné, aby je nějak pojmenovávala, čímž se občas dostává do konfliktu sama se sebou. Do pojmenovávání se promítá i její tvořivé zaměření – je absolventkou Divadelní akademie múzických umění obor dramatická výchova.

Pojmenování souvisí s diagnózou a diagnostikou. V tomto rozhovoru vnímáme potřebu patřičného pojmenování, ale zároveň nejistotu ohledně toho, kdo je za toto pojmenování zodpovědný. Jak nazývat dítě, které bylo doporučeno k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, například pro své chování odchylovající se od normy pro daný věk? Čtyřka popisuje svou zkušenost takto: *„Já jsem narazila na svojí hranici, na svůj limit pedagoga, že jsem úplně nedokázala určit: je to takhle. Ani jsem nechtěla. Vyloženě jsem se toho bála. Jako bych chtěla, aby to někdo řekl za mě. A zároveň mi mohl jako poradit.“* Použitím příslovce *jako* se Čtyřka pokouší vyhnout definitivnosti vyslovené diagnózy a stanovení nějakého doporučení, které by třeba vylučovalo tvůrčí přístup. Prochází vnitřním konfliktem, zda je jejím úkolem stanovit diagnózu a pojmenovat, s čím se dítě potýká, nebo ne. Říká, že by to *ani nechtěla*. A *jakoby* chtěla, aby to někdo udělal za ní. I zde vidíme **ambivalentní postoj**: potřebu dítě chránit před nálepkováním, zařazením do škatulky, ale zároveň potřebu nějak definovat a ohraničit výzvy, kterým spolu s dítětem čelí. Potřeba přijímat dítě především jako člověka, snaha setkat se s ním: *„chci to dítě přijmout bez jakýkoli škatulky a řešit s ním věci jako podle jeho potřeby“*. Opět zde narážíme na příslovce *jako*, kouzelné slovo dětských her, jehož protikladem je *doopravdy*. Přesto lze říci, že za tímto přístupem zde vidět spíše opatrnost, pokoru a opravdovou snahu setkat se s dítětem bez všech předsudků a konceptů než neobdobnost. Dvojka to vyjádřila slovy: *„Nenaskočít na to dítě a na ten jeho hendikep.“*

¹⁶ Blažek a Olmrová o ambivalentním postoji k lidem s handicapem píše: *„Postižení nebo jen jakkoli výjimeční lidé byli vždy v dějinách vnímání a přijímání svým okolím **ambivalentně**: se sklonem buď je podceňovat, odsuzovat, pronásledovat nebo i zabíjet – nebo je litovat, přeceňovat a připisovat jim mimořádné, ba nadpřirozené vlastnosti a schopnosti. Devatenácté, a ještě více dvacáté století zaznamenalo zásadní obrat v institucionální péči o postižené. Změna v obecném povědomí i v individuálním vědomí se však za těmito nespornými zlepšeními zásadně zpoždí uje.* (Blažek a Olmrová, 1985)

V tematickém okruhu komunikace se opakuje zkušenost s rodiči, kteří jsou zahlceni novou informací o možném handicapu dítěte. „*Ta maminka to nechtěla přijmout – nechtěla ho nějak zaškatulkovat.*“ V rozhovoru se však na rozdíl od příběhu Jedničky nevyskytuje žádná zmínka o tom, že by zažila s rodiči přímé konflikty, nebo že by vůči nim jednala z pozice moci a snažila se je někam *poslat*. Namísto toho popisuje zkušenost s odchodem rodiny, pro kterou řadu věcí zařídila a jejichž dítě nadstandardně opečovávala: „*Moc jsem chtěla, aby to fungovalo. Zjišťovala jsem si, jak to funguje, když se chci já poradit, nebo (doporučit) těm rodičům, aby někam zašli. Takže jsem nakonec skončila tak, že jsem mluvila se všemi odborníky já, ta máma to prostě odmítala. A taky jsem trošku potřebovala, ne trošku, strašně jsem potřebovala, aby ta jeho mamka (ona byla s ním sama) spolupracovala. Ale když jsme se domluvily na tom, že půjde do té poradny, tak ona ho od nás ze školky odhlásila.*“ Slyšíme zde spíš smutek a zklamání Čtyřky z nevydařené spolupráce s rodinou, resp. matkou dítěte. Matka odhlásila dítě ze školky, přestože Čtyřka zvolila opatrný a protektivní postup. Nicméně nešlo o přístup partnerský. Ve snaze dosáhnout co nejdříve na podpůrné opatření (které bylo zřejmě potřeba, protože „*ten chlapeček ohrožoval sám sebe a ohrožoval ostatní děti, tak jsem to intenzivně musela řešit. (Viděla jsem, že mu) to venkovní prostředí báječně sedí, ale byl by potřeboval mě u sebe mít pořád. Moc jsem chtěla, aby to fungovalo...*“) se uchýlila k tomu, že vyjednávala s odborníky místo rodičů. V dobrém úmyslu tak přestoupila své hranice a matka se mohla cítit okradena o svoje rodičovské kompetence úplně stejně, jako kdyby byla školkou k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny nucena. V dalším převyprávěném příběhu je vidět, že Čtyřka už svou strategii pozměnila. Našla si síť odborníků, s nimiž se může radit (logoped, pracovník pedagogicko-psychologické poradny, dětská lékařka zaměřená na celostní medicínu, kolegyni v jiné školce). Více se radí se svými kolegyněmi, jak určité dítě vnímají ony. Sama dokonce reflektuje, že se tak stalo „*mimo jiné díky tomu chlapečkovi, co nakonec odešel*“. Hledání funkčních strategií je dalším opakujícím se tématem u všech rozhovorů. Čtyřka dokáže precizně popsat, co pomáhá dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s dětmi s Aspergerovým syndromem, se kterými měla možnost pracovat: prostor, pohyb, houpání, možnost být s dětmi a zároveň sami. Ale na otázku, co pomáhá jí osobně, odpovídá nejprve citoslovcem *ach* a povzdechem. Nakonec však uvedla, že výhodou je menší počet dětí a větší počet dospělých v lesní mateřské škole (15 : 2), záměrné pozorování a porovnávání – sběr zkušeností, a další vzdělávání: „*Porovnávám se svými zkušenostmi, vědomostmi, a narážím na to, že toho vím málo. Kolegyně to vyřešila tím, že začala studovat speciální pedagogiku. Já jsem jí za to strašně vděčná. Sama jsem vzděláním předškolní pedagog.*“ Jako nejdůležitější strategii

zvládnání výzev uvádí spolupráci v týmu: „Úplně první věc je, že se o tom radíme v týmu.“ A dále sdílení – mentoring a supervize: „To sdílení s někým, komu věřím, je pro mě důležité.“

Čtyřka se nejvíce ze všech participantek věnovala roli přírody ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to na několika místech rozhovoru. „Mně přijde, že ta příroda, jak je veliká, široká, měkká, že vcucne některý ty agrese, ty věci, kterými se ty děti projevují. Někakým způsobem je to vyrovnává na ten stav, kdy jsou spokojený.“ Podobně jako Trojka, která použila ve stejném kontextu slovo *vsákne*, popisuje určitou vlastnost přírody *absorbovat* děti či jejich chování a umožňuje jim nalézt základní spokojenost. Spokojenost (well-being) můžeme vnímat jako jakýsi výchozí bod pro učení. Aby se dítě mohlo čemukoli učit, musí být nejprve spokojené a pak se může zaujmout (Laevers, 2005). Dále autonomně uspořádaný přírodní prostor umožňuje těmto dětem pohyb a kontakt s vrstevníky, ale zároveň udržení si odstupů.

Čtyřka také zmiňuje, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami byly ve většině případů dobře přijímány spolužáky: „Ty děti ji braly. A pomáhaly jí, aniž bychom to my nějakým způsobem po nich chtěli.“

Z hlediska kategorizace podle Moree je Čtyřka pravděpodobně typem misionáře. „Mě přitahují děti, který jsou nějakým způsobem jiný. A já je zřejmě taky nějakým způsobem přitahuju. V tom smyslu, že mi dovolí u sebe být.“

Rozhovor č. 5. Pětka

„Dřív jsme si mysleli, že to dítě bojuje s námi. Potřebovali jsme pochopit, že to dítě bojuje samo se sebou.“

Nejfrekventovanějším slovem posledního rozhovoru bylo slovo *pomoc*, *pomáhat*, *pomoci*. Vyskytlo se 17x tj. průměrně každých 0,7 minuty. Pro srovnání u Jedničky 7x (průměrně každé 3 minuty), u Dvojky 9x (každé 2,2 minut), u Trojky jen dvakrát v desetiminutovém rozhovoru, u Čtyřky 8x (každé 2 minuty). Je použito ve smyslu *pomoci rodičům; odborník by pomohl rodičům; pomůže se tomu dítěti; vzdělávání od různých expertů, kteří nám pomáhali; rodič a dítě mají stejnou potíž, se kterou si mohou pomoci; supervize pomáhají; strategické plánování pomáhá; potřebujeme nějakou pomoc – sebezvzdělávání; s čím učitelé potřebují pomoc*. Nejvýstižnější je tedy zřejmě výrok: „naučit se navzájem si pomoci.“ Pomáhat si navzájem

učitelé – děti – rodiče – odborníci (pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, mentoři, supervizoři, školitelé). Dalším často používaným slovem bylo *vzdělávat se, vzdělání*, které bylo použito 7x. Vzdělávání se je v životní zkušenosti Pětky klíčovou funkční strategií, jak čelit výzvám. Slovo *potřeba, potřebovat* se vyskytlo 9x. Toto slovo je použito jako „*ta potřeba*“ tj. speciální vzdělávací potřeba dítěte, nebo ve smyslu nutnost, vůle: *potřeba něco říct, potřeba pomoci, potřeba pomoc obdržet, potřeba pochopit, potřeba vzdělávat se*. Potřeba je vyvolána poznáním, vědomostí. U Trojky bylo toto slovo také nejfrekventovanějším. Ale zatímco u Trojky bylo používáno hlavně ve smyslu *potřeba (ně)koho, něčeho* (úřadu, dítěte, rodiny, pedagogů, skupiny dětí), u Pětky je to spíše *naše potřeba, potřeba pochopení, poznání, poskytnuté podpory*. U obou participantek je slovo *potřeba* synonymem *hendikepu, speciální vzdělávací potřeby*. Mezi další frekventovaná slova patřilo slovo *odborník* (3x), *zkušenosti* (3x) a *supervize* (3x).

Pětka používá terminologii správně, ale zároveň se vyhýbá cizím slovům a odborným výrazům. Slova volí opatrně a s úctou.

Obširně se ve svém vyprávění věnuje zkušenosti s rodiči dětí, u kterých se objevila zvýšená potřeba pomoci. Tito rodiče *se bojí, bojují, nechtějí si to připustit, jsou prostě v opozici, zlobí se na školku, že jim ty věci říká, snaží se tomu vyhnout*. Má pro ně však pochopení a rozumí jim: „*My jsme vlastně ta první instituce, ve který ti rodiče zjistí, že to jejich dítě...se nevyvíjí stejně jako ty ostatní děti.*“ Reaguje na to tak, že se snaží školku koncipovat jako nízkoprahovou, inkluzivní instituci, která dává rodičům informace, podporu a dostatek času. Uvědomuje se důležitost dobré komunikace. Toto velmi dobře vystihuje věta, použitá jako citát z rozhovoru, charakterizující Pětku. Cílem je pochopit dítě, proces, rodiče, a vytvořit přijímající a respektující, tj. inkluzivní prostředí.

Pětka je k sobě, resp. ke své organizaci, přiměřeně sebekritická. Za pomoci analýzy (pravidelné strategické plánování, supervize) se snaží hledat východiska, která nalézají zejména ve vzdělávání pedagogů, ale také v zajištění početnějšího personálu: „*My máme víc učitelů na třídě normálně, a nesnažíme se jít do těch podpůrných opatření, protože vidíme, že to je obtížný, a dokážeme to udělat tak, že všechny děti mají toho asistenta na třídě. Je tam pro všechny děti.*“ Díky posílenému počtu pedagogů mají čas budovat důvěru a nejsou nuceni hledat rychlá řešení. Až postupně se snaží s rodiči domluvit na návštěvě odborníka. „*Rozhodně se těm rodičům snažíme doporučovat, ať jdou do pedagogicko-psychologické poradny. Oni jim tam můžou poradit, a hlavně že se pomůže tomu dítěti. Ale rodiče se, aspoň jaký já mám zkušenosti, se tohohle bojí a snaží se tomu vyhýbat. Máme děti, u kterých my bychom to už chtěli, aby tam šli, a ty rodiče tam prostě nechtějí jít. A my s tím nic neuděláme.*“ Respektují rodičovské

kompetence a hranice své profese. V mateřské škole, kterou Pětka řídí, se vzdělává mnoho dětí z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Zde rychlé řešení neexistuje (asistent apod.). Klíčem je podle Pětky dobrá spolupráce s rodinami a vzdělaný tým. Tato zkušenost je přenosná i do vzdělávání dětí s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, než je jiný mateřský jazyk.

Téma hranic a vědomí vlastních limitů se objevuje také v častých sebekritických poznámkách, např. „*My jsme na tohle měli v uplynulých dvou letech vzdělávání, protože jsme zjistili, že tohle je naše slabá stránka.*“ Kromě vzdělávání jsou další strategií, jak čelit výzvám stáže, supervize a dlouhodobé plánování: „*Supervize nám pomohly – vidíme, co se nám tam opakuje za témata. S čím si ti učitelé nevědí rady, v čem potřebují pomoc. Pomáhá nám strategické plánování, které děláme s celým týmem. Děláme plán na další tři roky. Také jezdíme do zahraničí, a to jsou vždycky výborné věci, kdy vidíme, jak se to dá dělat jinde, jinak.*“

Z hlediska kategorizace podle Moree je Pětka typem misionáře. Inkluzivní nastavení organizace je pro ni něco samozřejmého, snaží se zahrnout rodiče, netlačit na rychlá řešení. K inkluzivnímu přístupu ve většině případů nepotřebuje ani tak podpůrná opatření, jako spíš vzdělané a uvědomělé kolegy. *Misionáři... zažili něco důležitého, co změnilo jejich pohled na svět.* (Moree, 2015, s. 137). Podle Moree to často byla právě cesta „za hranice“.

3.7 Odpověď na výzkumnou otázku. Žitá zkušenost – sdílená zkušenost

Výzkumná otázka – *jaká je žitá zkušenost pedagogů v lesních MŠ s inkluzí? Jaké strategie jim pomáhají čelit výzvám* – byla prozkoumána pomocí pěti rozhovorů s pedagožkami pracujícími v lesních mateřských školách. Rozhovory byly analyzovány jak po stránce obsahové, tak lingvistické. Analýza odhalila určité opakující se vzorce, sdílenou zkušenost, z nichž jsme vybrali **základní témata**. Objevilo se také 7 různých aktérů vztahů: já / pedagog, kolegové, organizace, odborníci, úřad, dítě / děti, rodiče / rodiny. Např. téma hranice v kontextu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je typicky prožíváno v rovině vztahů pedagog – rodiče / rodina; pedagog – kolegové, pedagog – dítě, organizace – rodič / rodina; méně už pedagog – úřad; téměř nikdy dítě – úřad atd.

Vynořivší se témata jsou následující:

3.7.1 Terminologie

Povědomí o tom, že je potřeba používat *people firts language*, tj. jazyk vyjadřující úctu k člověku na prvním místě, bez ohledu na jeho původ, etnikum, zdravotní či jiné postižení, se už dostala do povědomí lidí, přinejmenším u těch pracujících v oboru. Ve speciální pedagogice jsou používány odborné termíny. Odborný slovník má však nevýhodu určité nesrozumitelnosti a strojenosti. Kromě toho, že odborné termíny přecházejí do běžné slovní zásoby, projevuje se také tendence k eufemizaci jako k řešení jazykového tabu (Hladká in Urbančíková, 2013). Vzniká žargon, zejména ve snaze najít jednoduché jednoslovné označení a zároveň zlehčit situaci. Například *divnodítě*, *integráč*, přičemž tato slova byla vyslovována s úctou a laskavě. Pozorovali jsme snahu dítě nějak nazvat, ale nezaškatulkovat. Vznikala tak nejružnější víceslovná označení, např.: *specifickéj chlapec*; *ten, co má ten papír z poradny*; *divočák*; *darebák*; *ty děti, který nejsou stejný jak ty ostatní*; *trošičku opožděnej*; *chlapec, kterej je... ehm... no*; *děti, který bych nazvala – já nevím – s poruchou chování nebo hyperaktivní*; *zlobič*; *dítě s trochou poruchy chování*; *holčička s tím téměř aspergerem*; *ty děti, kde se nám zdá, že něco*; *dítě, někde mimo normu*; *je to něco mimo*; *(chlapec), který se nám projevuje, že ta porucha autistickýho spektra tam někde jako je*; *ty děti se zvláštnostmi*. Žitou zkušenost charakterizuje obava z nálepkování, patrná téměř u všech participantek s výjimkou Dvojky, která používala pojmenování *dítě s hendikepem*.

Pod pojmem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami si participantky představovaly takové dítě, se kterým měly vlastní zkušenost. Pokud měly samy zkušenost malou nebo žádnou, vytvářely si různé domněnky. Např. „*S nějakým jako tělesným postižením (do naší školky nezapisují děti) vůbec, protože si říknou rovnou – jak by to děťátko jako se v tom lese pohybovalo? Ta hrubá motorika je pro ně těžší, protože třeba špatně odhadnou vzdálenost, když špatně viděj. Nevím, jestli ten pobyt venku je úplně pro všechny děcka.*“

To souhlasí se zjištěním Strakové: „*Je velmi pravděpodobné, že zkušenost ovlivňuje větší subjektivní jistotu učitelů při práci s žáky s poruchami učení, s vadou řeči a se sociálním znevýhodněním.*“ (Straková, Simonová, Friedlanderová, 2019, s. 94.), zároveň také tvrdí, že jen zkušenost sama o sobě nestačí: „*Jak ukazuje příklad subjektivního hodnocení dovednosti pracovat s vývojovými poruchami chování, masivní zkušenost se speciální vzdělávací potřebou ještě sama o sobě není zárukou, že si s ní učitelé umí poradit.*“ (Straková, Simonová, Friedlanderová, 2019, s. 94 – 95)

Rovněž byla patrná nejistota, co je to vlastně ta inkluze a kterých dětí se týká. Definice nebyla v rámci rozhovorů uvedena úmyslně, poněvadž šlo o zjišťování žité zkušenosti

pedagogů včetně toho, jak si pojem inkluze vymezují. Participantky byly vybídnuty, aby si zkusili samy odpovědět, zda mají nějakou zkušenost, která podle nich náleží do inkluzivního vzdělávání. Většinou si pak inkluzi vymezily tak, že to znamená mít ve školce nějaké dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Např.: *vůbec jsme nečekali, že nějaké takové dítě máme; tři roky máme dítě, které má diagnostikovanou poruchu autistického spektra; máme děti, které jsou z jiného jazykového prostředí.* Jednou výjimkou je Dvojka, která „založila organizaci, aby mohli dělat inkluzivní vzdělávání.“ Dana Moree píše, že „*inkluze by neměla spočívat jen v tom, že různé děti jsou fyzicky přítomné v dané třídě, ale také v tom, že učitel pracuje na tom, aby mezi dětmi vznikaly opravdové vztahy*“ (Moree, 2015, s. 184), v našem výzkumu však může jít o překrývání pojmů „*mít dítě se speciálními vzdělávacími potřebami*“ a „*mít zkušenost s tímto dítětem*“.

Tak či onak – vnímáme, že pojem inkluze ještě stále ani mezi odbornou veřejností zcela nezdomácněl a že žitá zkušenost se blíží spíše pojmu *integrace* tj. *mít dítě s hendikepem ve školce.*

3.7.2 Komunikace

V oblasti **komunikace s rodiči** všechny participantky shodně popisují, že přijetí dítěte se zvýšenou potřebou podpory nebo zjištění speciálních vzdělávacích potřeb u dítěte je vždy zátěžovou situací jak pro rodinu dítěte, tak pro pedagogy. „*My jsme ta první zeď, první překážka, na kterou ty rodiče narazej.*“ Popisují shodně odpor, strach, boj, opozici, obviňování, vyhýbavé reakce rodičů; přímý i nepřímý konflikt, který v některých případech vyústil i v odchod rodiny ze školky. Kübler-Rossová definovala pět stadií zármutku: šok, odmítání, agrese, smlouvání, deprese/smutek a smíření (Kübler-Rossová, 1997). Domníváme se, že těmito fázemi prochází každý rodič, který se od pedagogů (či dětského lékaře) dozví, že jeho dítě se nevyvíjí tak, jako většina ostatních. Tento model vyrovnávání se se ztrátou popisují také Kator a kol. (Ross, 2003 in Kantor a kol., 2015, s. 28). Žitá zkušenost participantek obsahuje opakující se zkušenost s tím, že důvěry a spolupráce s rodinou je důležitá, mnohdy i důležitější než rychlé zjištění diagnózy v pedagogicko-psychologické poradně. Opakuje se i zkušenost s tím, že je výhodné zahrnout celou rodinu do multidisciplinárního týmu. „*Pro mě je v začátku hrozně důležitý slyšet příběh celé té rodiny. Nenaskočit na to dítě a na ten jeho hendikep.*“ Jedině vztah mezi školkou a rodinou, založený na důvěře, může pomoci vyhnout se konfliktu (agresi) např. odchodu rodiny ze školky. Jak *odesílání, nucení* atd. rodičů do poradny (Příběh

Jedničky, a z části také Čtyřky), tak *jednání za ně* (příběh Čtyřky) je porušením rodičovských kompetencí, což má nevyhnutelně za následek konflikt.

Situace v lesních MŠ je navíc specifická tím, že rodiče vyhledali alternativní vzdělávací zařízení často právě proto, že očekávali, že alternativní MŠ jejich dítě přijme takové, jaké je, nebude je k ničemu nutit, nálepkovat je či škatulkovat. Mají určitá očekávání ohledně míry (ne)intervencí a o to větší frustrace nastane, když se toto jejich očekávání nenaplní. Jedinou výjimkou byl příběh Dvojky. Ta jednak řídí velkou organizaci (4 třídy MŠ, z toho dvě lesní, škola) a jednak je přímo vyhledávána rodinami dětí, které potřebují podporu. Dle svých slov je *jakousi poslední instancí*, která jim poskytne inkluzivní přístup a komplexní péči. Další specifikum nejen lesních mateřských škol, ale obecně předškolního vzdělávání, je to, že mateřská škola většinou přijímá dítě, které dosud bylo pouze v rodině, a pokud nejde o vážnější či viditelný handicap, nikdo netuší, že dítě bude potřebovat větší míru podpory.

Žitá zkušenost tedy zahrnuje celou škálu od fungující spolupráce, kdy je rodič součástí multidisciplinárního týmu, až po konfliktní situace, kdy došlo k překročení hranic pedagogické profese a nevyhnutelným následkům v podobě odchodu rodiny ze školky.

Do tématu komunikace patří i **komunikace s ostatními dětmi ve školce**. Nasbíraný materiál ukazuje společné téma: existují obavy pedagogů ohledně blaha intaktních dětí, pokud je ve skupině dítě s handicapem. Tyto obavy jsou založené spíše na domněnkách a strachu z překročení nějakého tabu, a ukazují se jako neopodstatněné. To je pro samotné pedagogy často překvapivé. Např. Čtyřka vypráví, že děti spontánně pomáhaly spolužačce s Downovým syndromem: *„Ona potřebovala hodně jiný věci než ostatní děti. Ale ty děti ji braly. A pomáhaly jí,jevily snahu jí pomáhat, aniž bychom to my nějakým způsobem po nich chtěli.“* Dvojka uvádí, že setkávání různorodých dětí je přínosem pro výchovně-vzdělávací proces: *„Každý to dítě je v něčem jedinečný. Mě přijde důležitý, aby ta jedinečnost se setkávala, a tvořila ten pestrý svět.“* Jednička se sama sebe ptá: *„Jak k tomu přijdou ty zdravý děti? Taková blbá úvaha. My je tam musíme nechat, ať si jako hrajou, ani si jich nevšímáme, nic prostě. Oni si tam hrajou, jsou spokojený, že jo, že jim do toho nekecáme, nic jim nepřipravujeme. Tak jim to asi nevadí.“* Sama sobě si odpovídá, že přítomnost dítěte s hendikepem vlastně není na úkor intaktních dětí. Dále zmiňuje, že když dítě se speciálními potřebami zapojila (dala mu úkoly, např. službu u oběda), profitovalo z toho dotyčné dítě i celá skupina.

Komunikace s kolegy a kolegyněmi je popsána v další podkapitole, protože zahrnuje více rovin (hranice, práce v organizaci, vzdělávání, hodnoty).

3.7.3 Strategie zvládnání výzev

Hranice v pedagogické profesi

Společně sdílenou žitou zkušeností je potřeba ujasnění si hranic. Dobře nastavené hranice byly zmiňovány jako podmínka zvládnání výzvy, jakou je společné vzdělávání a zajištění rovnováhy naplňování potřeb všech dětí ve skupině, i udržitelného fungování pedagogického týmu. Jednalo se o hranice vlastní role pedagoga (Pětka: „*My nejsme odborníci a snažíme se je vysílat za těmi odborníky.*“ tj. pedagog není zodpovědný za stanovování diagnózy); hranice ve výchovně vzdělávacím procesu (Dvojka: „*My jsme ti, kdo by měl ukazovat cestu a nastavovat hranice.*“); hranice jako vědomí vlastních schopností a kapacity, pamětlivost vlastního udržitelného rozvoje (Trojka: „*Do první inkluze jsme vlítli srdcem, a málem nás to rozložilo. Takže my víme, že je potřeba si zjistit informace, zvážit a probrat. A donutilo nás to si říct, kde jsou naše hranice.*“). Žitá zkušenost zahrnuje poznání, že pokud hranice chybějí, dostaví se buď vyčerpání, nebo naopak zahlcení – strach zkoušet něco nového, ztráta kontroly. Zároveň všechny rozhovory shodně ukázaly, že si většina participantek uvědomuje, že hranice nejsou jednou provždy neměnné, ale že je možné a potřebné je posouvat.

Vzdělávání, supervize, stáže

„*Já nevím, jestli by to nešlo bez formálního vzdělávání, ale nejde to určitě bez vzdělávání,*“ říká Trojka. Sekundární výzkumná otázka zněla: **Jakou roli hraje v úspěšném uskutečňování inkluze vzdělání?** Potvrdilo se, že sebekritický postoj, ochota pravidelně analyzovat svou práci, chápat vzdělávání jako celoživotní proces, umožňovala zapojeným osobám vnímat inkluzi sice jako náročný, ale zároveň smysluplný a zvládnutelný proces. Naopak obavy ze změny, neochota cokoli měnit (vzdělávat se, jet na stáž, poradit se s odborníkem) způsobovalo, že se osoba cítila v situaci setkání s odlišností nekomfortně a zahlcena. Jako jedinou možnost, jak výzvy zvládnout, viděla Jednička *mít (pedagogický) talent; lineární sběr zkušeností s jednotlivými dětmi, dostat asistenta a získat externí poradenství (Pedagogiko-psychologická poradna)*. Všechny uvedené zdroje jsou vnější, subjekt nad nimi nemá kontrolu. Jednička popsala svou zkušenost ze setkání s dítětem, které mělo pravděpodobně nějaké specifické potřeby, takto: „*Naštěstí k nám už nikdy nikdo takový dítě už nedal, až takhle jako extrémní...Ale stejně se nám to vrací*“.

Vzdělávání se patřilo mezi nejčastěji zmiňované strategie, které zvyšovaly osobně vnímanou vlastní účinnost participantek. Když se jedinec nebo organizace aktivně připravuje např. dalším studiem, hospitacemi, stážemi, pravidelnou supervizí, může být alespoň částečně

připraven. „*Když jsme (díky školení) zjistili, co se v těch dětech odehrává a jak jim pomoci, tak jsme vlastně připra... no nedá se říct připravený, ale nejsme do toho úplně hozený,*“ popsala svou zkušenost Pětka. Vzdělávání nemůže být nahodilé, musí vycházet z analýzy potřeb organizace a z plánování. Analýzu potřeb organizace by každá MŠ měla pravidelně provádět v rámci evaluační činnosti, takže by nemělo jít o žádnou zátěž navíc.

Spolupráce s kolegy a kolegyněmi

U všech participantek, jejichž zkušenost se zvládáním výzev spojených s inkluzivním vzděláváním byla spíše pozitivní, byl zmiňován plán, do jehož tvorby byl zahrnut celý tým školky, někdy i rodiče. Jednu rovinu tvoří plán pedagogické podpory dítěti, který má znát a sdílet celý tým. „*Je nutné, aby tam byla psaná verze systému práce s tímhle dítětem.*“ (Trojka). Druhou rovinu tvoří plán organizace např. ohledně vzdělávání: „*třeba plán na další tři roky*“ (Pětka). Důležité je také vyhodnocovat a aktualizovat školní vzdělávací program. Pokud k tomu nedochází („*A co se týká toho školního vzdělávacího plánu, tak my tam prostě asi nic nemáme. Prostě jsme se na to asi zatím vybodli.*“ – Jednička), pak pedagogové pouze reagují na objevující se výzvy a mají tendenci se jich obávat a odmítat je.

Jasně definované hodnoty jednotlivců a organizace

Mezi vedlejší výzkumné otázky patřilo také téma *hodnot*. ***Jakou roli hrají hodnoty v inkluzivním vzdělávání, resp. k postojí participantů k němu?*** Výzkum ukázal, že tam, kde participantky popisovaly svou žitou zkušenost jako náročnou, ale přitom smysluplnou a obohacující, zároveň také zmiňovaly, že jsou pro ně důležité nějaké hodnoty, konkrétně *svoboda, víra v lidský potenciál, důstojnost, lidská práva, rovnost, spravedlnost, pestrost*. Jako klíčová se jevila otevřenost výzvam, změnám, různorodosti, odlišnosti; obecně hodnoty, které Shalom Schwartz shrnuje pod pojmem univerzalizmus (Sagiv, Schwartz a kol., 2017).

Otevřenost definuje Dana Moree takto: „*Je jedna věc, pro kterou se rozhodnout můžeme a kterou naši interkulturní citlivost můžeme zvyšovat. Tou je ochota k permanentnímu předefinování našeho pohledu na svět a lidi okolo. Je to permanentní práce na vlastní identitě, interpretaci světa, permanentní kontextualizace toho, co prožíváme. Tento postoj vede k určité otevřenosti, zvědavosti a zvidavosti, zaměření pozornosti i mimo sebe.*“ (Moree, 2015, s. 140.)

3.7.4 Příroda a děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Jelikož byl náš výzkum zaměřen právě na lesní mateřské školy, zajímalo nás, jak žitá zkušenost pedagožek v lesních mateřských školách odráží význam přírody v inkluzivním vzdělávání. *Příroda děti vcucne a vsákne; pomůže jim, vyrovnává a umožňuje.* Takto popsaly participantky výzkumu působení přírody ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Příroda je podle nich *měkká, široká a velká; je to ideální připravené prostředí.*

Čtyřka říká: „*Venku je to normální.*“ Tato věta by se dala interpretovat tak, že podstatou autonomně uspořádaného přírodního prostředí je různorodost a pestrost, a že definice „normy“ či „normality“ je v tomto prostředí daleko širší než v interiéru, který je utvářen lidmi a vyžaduje přizpůsobení.

Přírodní prostředí samozřejmě také vyžaduje nemalé přizpůsobení, ale spíše ve smyslu správného oblečení vzhledem k ročnímu období a počasí, nebo přizpůsobení se zvýšením vlastní odolnosti, fyzické kondice, schopností, otužilosti, schopnosti diferenciaci. Adaptace na přírodní podmínky je ostatně jen jedním z pěti charakteristik vztahu člověka k přírodě (Krajhanzl, 2014). V lesní mateřské škole se předpokládá i očekává, že děti budou vstupovat s prostředím do interakce a měnit jej; materiál a pomůcky (tj. živly, kameny, větve a listí, stromy, rostliny) jsou k mání v neomezeném množství a neustále proměnlivé kvalitě a konzistenci. Některé nejde z lesa odnést (stromy, kameny), jiné s dětmi interagují nebo je k interakci zvou, jelikož působí na jejich smysly: potok teče, déšť padá s různou intenzitou, listí padá, vítr fouká, mravenci lezou, houby voní atd. (Vošahlíková, 2012 c) Prostor přírody také daleko více absorbuje zvuky a hluk a umožňuje dětem lépe slyšet vlastní hlas (Miklitz, 2019). **Dalo by se mluvit o absorpčním efektu přírody.** Ve skutečnosti však příroda sama reálně nic neabsorbuje. Ale pobyt v přírodě vytváří podmínky pro to, aby se snížila hladina stresových hormonů a člověk se cítil bezpečně, a měl pocit kontroly nad situací. Výzkumy ukazují, že kontakt s přírodou snižuje kognitivní únavu a stres, má příznivé zdravotní účinky, zlepšuje motorický vývoj dětí a schopnost adaptace (Krajhanzl, 2014, s. 51 – 52). J. Krajhanzl popisuje teorii obnovy pozornosti Rachel a Stephena Kaplanových, která je založená na odpočinku vědomé pozornosti v přírodním prostředí; nebo psychoevoluční teorie Rogera Ulricha, podle níž je regenerační účinek pozornosti založený na snížení stresu vlivem toho, že jsme z pohledu evoluce v přírodě „doma“ (Krajhanzl, 2014, s. 52). Na druhou stranu bychom si neměli přírodu idealizovat. Je sice různorodá, takže se v ní normalita nedefinuje snadno, ale zároveň slabí a nemocní, handicapovaní a odlišní jedinci rychle umírají nebo přežívají na okraji. Vnímat přírodu jako nástroj, který nám má sloužit, léčit, vychovávat, absorbovat naše problémy, může

být vnímáno jako jednostranný antropocentrismus.¹⁷ Nicméně předmětem našeho výzkumu je inkluze v lesních mateřských školách byli lidé, kteří vychovávají a vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami v přímém kontaktu s přírodou. Zkoumali jsme, co jim v této žité zkušenosti funguje a pomáhá zarámovat si svou zkušenost jako smysluplnou. Příroda se ukázala jako předobraz různorodosti a prostředí zprostředkovávající úlevu a regeneraci jak dětem, tak vychovatelům.

To potvrzuje i dětská psycholožka Maren Østvold Lindheim z univerzitní nemocnice v Oslu, která vodila dětské pacienty do přírody. Zjistila, že tyto děti se uzdravují rychleji. Nemocnice v Oslu zřídila pro pacienty, kterým zdravotní stav neumožňoval přímo chodit ven, lesní chatky s velkými okny.¹⁸ „*V posledních letech jsme viděli, že systematické využívání přírody je přínosem pro terapeutický vztah. Dítě znovu získává pocit zdraví, vitality, odolnosti a klidu, který si bere s sebou zpátky do nemocničního prostředí. Naše zkušenost je podpořena rostoucím počtem mezinárodních výzkumů, které naznačují, jaký pozitivní vliv příroda může mít na zvládnutí stresu, obnovu, koncentraci a spokojenost*, píše doktorka M. Ø. Lindheim v anotaci ke své přednášce na konferenci v Reykjavíku (Under the Open Sky, 2014). Vliv pobytu v přírodě na uzdravování a udržení zdraví dále zkoumá: „*I do not have that many references on this specific theme – this is why we need to document and research more on this subject. We are working on publishing our experiences here at Oslo University Hospital as well.*”¹⁹

Jong a Schats ve své probíhající studii Mapping the concept, content and outcome of wilderness therapy for childhood cancer survivors (začátek duben 2019, plánované ukončení výzkumu březen 2020) zkoumají terapii divokou přírodou – *wilderness therapy* – u dětí a mladých lidí od narození do 21 let, kteří prodělali rakovinu a v rámci rekonvalescence se účastnili projektu terapie divočinou. Výzkumníci zde zmiňují vynořující se témata jako např. *znovuzískání kontroly, cítit se naživu*²⁰. V České republice se *wilderness therapy* zabývá Tereza Houšková, která napsala diplomovou práci o možnostech využití tohoto konceptu v etopedické praxi. Houšková konstatuje, že „*význam a účinnost wilderness therapy spočívá především v osobnostním rozvoji mladistvých, který je soustředěn na komunikační a sociální dovednosti.*“ (Houšková, 2016, s. 71)

¹⁷ Kritika přílišného antropocentrismu vyplynula z rozhovoru s mojí kolegyní Mgr. Zuzanou Jamrichovou – Kroutilovou PhD.

¹⁸ <https://sykepleien.no/2019/12/friluftssykehuset-tar-pasientene-litt-vekk-fra-sykdom-og-sykehusliv>

¹⁹ *Doposud nemám mnoho reference v této oblasti – proto také potřebujeme více zkoumat a dokumentovat toto téma. Pracujeme na publikování našich zkušeností zde v Univerzitní nemocnici v Oslu.* (Mailová korespondence s Maren Østvold Lindheim, 6. 3. 2020)

²⁰ „*gaining control, feeling alive*“

Kontakt s přírodou ve speciální pedagogice může být na základě výše uvedeného vnímán jako potenciálně přínosný. Zároveň hledání a nalezení vlastních zdrojů ke zvládnutí výzev se jeví jako klíčové jak pro děti, tak pedagogy nejen ve speciální pedagogice. Příroda může být jedním z těchto zdrojů. Působení přírodního prostředí by bylo potřeba dále zkoumat, např. zaměřit se v dalším výzkumu jen na toto téma.

4 Diskuse

4.1 Limity výzkumu

V teoretické části práce jsme se pokusili shrnout vývoj lesních mateřských škol a klubů v naší zemi a pečlivě je charakterizovat. Z tohoto důvodu je teoretická část práce poněkud obsáhlejší, což může být vnímáno jako nedostatek.

Naopak limitem samotného výzkumu byl zejména jeho malý rozsah. Drželi jsme se však doporučení zvolit pro bakalářskou práci méně případů (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Limitem výzkumu bylo také to, že jak sběr materiálu, tak analýzu dat prováděla jediná osoba. Miovský doporučuje, aby v rámci triangulace prováděly analýzu a interpretaci dat různé osoby, aby se zabránilo zkreslení vlivem interpretace jednou osobou (Miovský in Kantor et al., 2015). To v případě této práce nebylo reálné. Byla snaha alespoň z části zajistit objektivitu konzultacemi například s vedoucí práce a dalšími osobami (PhDr. Jan Krajhanzl, PhD., PhDr. Tereza Valkounová, PhD., Mgr. Zuzana Jamrichová – Kroutilová, PhD.).

Interpretativní fenomenologická analýza je kvalitativní metoda, která pochopitelně vyvolává otázku přílišné subjektivity výzkumníka (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). V rámci možností jsme se snažili o zajištění transparentnosti a otevřenosti celého procesu, např. zveřejněním reflexí výzkumníka. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti je přiznaná a je uvedena v kapitole Analýza jednotlivých případů. Objektivitu jsme se snažili zajistit množstvím přímých citací přímo v analýze.

Limitujícím faktorem byl také nedostatek zkušeností výzkumníka s takovým formátem práce. Přesto byla vyvinuta snaha věnovat se výzkumu co nejpečlivěji a v souladu s doporučeními v odborné literatuře. Práce byla supervidována.

4.2 Doporučení pro praxi

Výzkum přinesl jednoznačné zjištění, že inkluzivní vzdělávání je možné uskutečňovat i v rámci lesní mateřské školy. Přírodní pedagogika inkluzivní vzdělávání nevyklučuje. Pedagogům však chybí jistý nadhled a orientace – nikoli v tom, co mají dělat, ale spíše *jak a proč* to mají dělat, a také zkušenosti. Z toho důvodu jsou témata jako postižení, nemoc, porucha, znevýhodnění stále tabu, což vede k eufemizaci a dalším formám vyhýbavého pojmenovávání. Charakteristický je ambivalentní postoj k dětem s postižením nebo poruchou. Jak bezhraničný altruismus, tak odmítavý postoj je vlastně projevem stejného fenoménu: nevyjasněných hranic.

Analýza rozhovorů ukázala, že učitelé s mnohaletou praxí i jejich méně zkušené kolegyně se setkávají s podobnými výzvami a otázkami: Jak korektně a zároveň prakticky pojmenovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak pracovat s diagnózou? Jak komunikovat s kolegy a rodiči? Jak využívat asistenta a co od něj očekávat? Ukázala se klíčová úloha vzdělávání pedagogů, a důležitost jasně vydefinovaných hodnot organizace (školy).

Přestože vzorek byl malý, pomohl odhalit shodné vzorce a témata, která se opakovala napříč všemi případy. V rozhovorech bylo také možné identifikovat strategie zvládnání výzev, a na základě výpovědí určit, které byly funkční a účinné (přinášející uspokojení) a které vyhýbavé (jen oddalovaly konflikty, přinášely pocity frustrace).

Výzkum přinesl zvýšení citlivosti participantek ke své vlastní životní zkušenosti. Např. v případě Jedničky po rozhovoru následoval mail, v němž se participantka měla potřebu obhájit a zmírnit tvrzení uvedená v rozhovoru. Omlouvala se např. za svou domnělou nekompetentnost (byla ujištěna, že výzkum si nekladl za cíl někoho hodnotit). Došlo také k reflexi např. u tématu hranic: „Upozornila jsem xxx, že máme mít v ŠVP kapitolu věnovanou inkluzi.“ Rozhovor vedl k úvahám nad tím, co je to vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: „Každý rok je tam jedno až dvě živější děti, nelze říct, zda je to inkluze.“ Vyústil též v řadu konzultací, školka prošla certifikací Asociace lesních MŠ a posléze úspěšně zvládla kontrolu ČŠI.

Ke **zvýšení senzitivity** ke kontextu došlo i v případě výzkumníka. Samotný výběr metody byl rozhodnutím pro idiografický přístup. Potřeba poznat žitou zkušenost pedagožek v lesních mateřských školách byla potřebou poznat *svůj vlastní svět, sociální skupinu, své vlastní prekoncepty*, a posunout se směrem k vědomějšímu, iluzí zbavenému přístupu.

Na základě výzkumu vznikla doporučení: *Co dělat, když k vám do školky přijde dítě, které potřebuje více podpory?* Záměrně je volena popisná formulace problému (eufemizace), protože materiál si klade za cíl neodradit odborným jazykem rovnou v nadpisu. Také text je úmyslně psán emočně podbarveným jazykem prostým odborných výrazů nebo citací.

Ukázalo se zároveň, že pro mnohé pedagogické pracovníky lesních mateřských škol je jejich každodenní praxe velice vzdálena teorii, zákonům a vyhláškám, přestože jsou kvalifikovanými učiteli nebo na získání kvalifikace právě pracují. Domníváme se, že je potřeba přinášet jim dobře uchopitelné příklady dobré praxe a zaměřit se na dobrou srozumitelnost sdělení. Metodický materiál má podobu plakátu (viz příloha).

Inkluze v (lesní) mateřské škole

Co můžete dělat, když k vám do školky přijde dítě, které potřebuje více podpory?

Dříve nebo později se ve své praxi potkáte s dítětem, které bude v něčem jiné než ostatní děti, a bude kvůli svému znevýhodnění, oslabení, nemoci, hendikepu, těžké životní zkušenosti nebo třeba kvůli odlišnému jazyku či kultuře potřebovat více vaší podpory. Pravděpodobně to nebudete při přijetí dítěte do mateřské školy (klubu) vědět. Co s tím můžete dělat?

1. Citlivě pojmenujte výzvu, které spolu s dítětem a jeho rodinou čelíte.

Citát: „Dřív jsme si mysleli, že to dítě bojuje s námi. Potřebovali jsme pochopit, že to dítě bojuje samo se sebou.“ Popište, s čím má dítě obtíže. Použijte přitom jazyk, který dává člověka na první místo. Nevytvářejte si domněnky (ani o tom, čemu dítě čelí, ani ohledně toho, kdo nebo co za to může).

2. Spolupracujte. Naplánujte s kolegy / kolegyněmi, jak dítě podpoříte.

Tento plán s jmenuje *plán pedagogické podpory* a je to první krok k tomu, aby dítě mohlo zažívat úspěch a být plnohodnotným členem společenství. **Plán po určité době vyhodnoťte.**

Asistent není všespásné řešení. Asistent je podpůrné opatření pro dítě, ale také je to další člen vašeho pedagogického týmu. [Kdy má dítě nárok asistenta?](http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/) více najdete na <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>

„Nedíváme se asistenta jako na osobu, která by měla asistovat u toho dítěte, ale jako na plnohodnotného člena týmu. Takže musí zapadnout nejen k tomu dítěti, ale i do týmu.“

3. Komunikujte s rodiči dítěte o tom, co prožíváte, co plánujete, co děláte, jak se vám to daří, jaké to přináší výsledky a co je potřeba změnit.

Citát: „Potřebujete slyšet příběh rodiny.“

Rodina a dítě, které potřebuje v nějaké oblasti více podpory, je jednotka. Staňte se jejich partnery. Snažte se rodiče posílit v jejich rodičovských kompetencích. Ani nucení k návštěvě poradny, ani obcházení rodičů není ta správná cesta. Možná to bude všechno trvat déle, ale jediná funkční cesta je podpora a doprovázení.

Citát: „My jsme vlastně ta první instituce, ve které rodiče zjistí, že se to jejich dítě nevyvíjí stejně, jako ty ostatní děti.“

Navíc to budete pravděpodobně právě vy, proto komu se obrátí prvotní vztek rodičů, když si uvědomí, že jejich dítě je jiné než ty ostatní. Uvědomte si, že vztek, popření, hledání viníka je přirozená reakce. Buďte připraveni naslouchat a vyjádřit rodičům pochopení a podporu.

„Jak k tomu přijdou ty zdravý děti?“

Nebojte se mluvit s ostatními dětmi ve skupině o výzvách, kterými společně s dítětem a jeho rodinou čelíte. Zapojte je, ukažte jim, čím mohou přispět a jak mohou pomoci. Uvědomte si, čemu se tím učí a že se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vlastně může stát pro skupinu přínosem. Použijte přitom jazyk, který dává člověka na první místo. Vyzdvihněte kvality a schopnosti dítěte.

4. Uvědomte si své hranice.

I když děláte pedagogickou **diagnostiku** (pozorujete, zaznamenáváte, vyhodnocujete), **není vaším úkolem stanovit diagnózu**. Není to vaše role. Vaše role je udělat si spolu s rodinou a kolegy dobrý plán pedagogické podpory a případně se poradit s odborníkem. Jeho rady se mohou hodit vám stejně jako rodičům dítěte, které potřebuje podporu. Vytvořte si adresář odborných pracovišť ještě dřív, než jej budete akutně potřebovat (pedagogicko-psychologická poradna, logoped, speciální pedagog, fyzioterapeut). Pozvěte si – se souhlasem rodičů dětí – do své školky odborníka na konzultaci (např. logopeda, speciálního pedagoga) a konzultujte s ním své otázky.

„Rodiče odmítají jít do nějaké té poradny, bojí se a bojují, jsou v opozici, zlobí se na školu, která jim o jejich dítěti říká, že se vyvíjí odlišně.“

Mluvte s rodiči spíše o možném přínosu konzultace s odborníkem než o problémech, které jejich dítě má. Neposílejte je s dítětem do poradny s očekáváním, že vrátí s „návodem na opravení dítěte“ nebo s poukázkou na peníze či asistenta.

5. Ujasněte si, jaké hodnoty má vaše organizace ve vztahu k různorodosti.

„Svět je pestrý a je dobré, aby se ta pestrost potkávala.“

Pravidelně analyzujte a revidujte svůj školní vzdělávací program. Je velký rozdíl, pokud pedagog či organizace jen reagují na každé jednotlivé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se na to aktivně připravují.

6. Vzdělávejte se a pokud si nejste jisti, pracujte pod supervizí zkušenějších kolegů.

„Děláme to dobře, ale mohli bychom to dělat ještě líp.“

„Hodně nám pomáhá, že pracujeme pod supervizí.“

Vzdělávání je celoživotní proces. Orientujte se co nejvíce na vnitřní zdroje (vzdělání, odbornost, osvojování nových kompetencí) než na vnější zdroje (poradenské služby, peníze na pomůcky, asistent).

7. Příroda může být záložní zdroj pro vás, pro dítě i pro rodiče.

Poskytuje prostor, absorbuje hluk, umožňuje dětem větší potřebu pohybu. Příroda je od podstaty pestrá a různorodá, obsahuje kdejakou divnost, rozšiřuje definici normality.

„Venku je to normální.“

Doporučení vznikla na základě výzkumu, realizovaného v letech 2018-2019, do něhož bylo zapojeno

5 ředitelek lesních mateřských škol. V případě, že máte zájem o více informací, pište na johana.passerin@lesnims.cz

Tabulka 3 - Metodický materiál

Distribuce doporučení bude zajištěna prostřednictvím Asociace lesních mateřských škol, v níž autorka výzkumu působí ve Skupině pro kvalitu a mentorka. Autorka plánuje na téma *Inkluze v lesní mateřské škole* uskutečnit seminář na letní škole pro pedagogy lesních MŠ 2020. Doporučení bude také možné začlenit do Balíčku zkušeností k založení a provozu lesní mateřské školy, který byl vydán jako elektronická kniha na CD a jako e-book je ve své průběžně aktualizované verzi k dispozici členským školám Asociace lesních MŠ je interní sekci webu.

Závěr

Cílem práce bylo **zjistit, jaká je žitá zkušenost pedagožek lesních MŠ s inkluzí, jak se jim daří ji uskutečňovat a jaký smysl své zkušenosti přisuzují, a co učitelům pomáhá překonávat překážky**. Tyto cíle se podařilo naplnit. Žitou zkušenost pedagožek lesních MŠ reprezentuje 7 vymořivších se témat: terminologie, komunikace, hranice, vzdělávání, spolupráce, hodnoty, příroda.

Ukázalo se, že fakticky nic inkluzivnímu vzdělávání nestojí v cestě, kromě vlastních limitů pedagogů, potažmo jejich organizací. Mezi tyto limity by se dal zařadit nedostatek zkušeností a nevyjasněné hodnoty.

Kritický pohled na výsledky výzkumu ukázal, čemu je potřeba věnovat se podrobněji a třeba i jinými metodami. Domníváme se, že je potřebné dále zkoumat léčebně-pedagogický **potenciál přírodního prostředí** ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Odpovědi na sekundární výzkumné otázky vytvořily **hypotézu**, že **otevřenost** (novým zkušenostem, dalšímu vzdělávání, setkání s jinou kulturou, porušování tabu například v používání jazyka) a **hodnoty** univerzalizmu souvisejí s pro-inkluzivním přístupem pedagogů. Hlubší souvislosti však formát výzkumu ani jeho metoda zkoumat neumožnila. Téma hodnot a míru otevřenosti pedagogů v předškolním vzdělávání ve vztahu k inkluzi by bylo možné dále zkoumat např. pomocí Dotazníku multikulturní osobnosti - Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee & Van Oudehoven in Moree, 2015, s. 141.) a s využitím Schwarzovy teorie hodnot (Sagiv, Schwarz a kol., 2017).

Komunita lesních mateřských škol, pro niž zejména jsou výsledky relevantní, je stále ještě novým fenoménem. Entuziasmus může vést i k omylům a zklamáním, a proto zde vzdělávání hraje klíčovou roli. Na závěr si tróufáme vyslovit naději, že výzkum a diseminace doporučení přinesou lepší porozumění společenským změnám, které jsou nevyhnutelně před námi a jichž buď budeme aktivními spolutvůrci, anebo pasivními účastníky.

Seznam bibliografických citací

Monografie

AGENDA 21. *Report of the United Nations Conference on Environment and Development Rio de Janeiro, 3-14 June 1992.* [online]. Dostupné z: https://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_00.shtml [cit. 2019-08-23].

ARIÈS, Philippe. 1962. *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life.* Translated from the French by Robert Baldwick. New York: Alfred A. Knopf. ISBN neuvedeno.

BALÍČEK ZKUŠENOSTÍ A MATERIÁLŮ K ZALOŽENÍ A PROVOZU LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY. 2018. Asociace lesních mateřských škol [CD]. Praha: Asociace lesních mateřských škol.

BASLEROVÁ, Pavlína, RŮŽIČKA, Michal, MICHALÍK, Jan. 2018. *The Attitudes and Opinions of the Teaching Staff Concerning Inclusion in the Czech Republic: Readiness for Children with Various Types of Impairment.* [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/325368645_THE_ATTITUDES_AND_OPINIONS_OF_THE_TEACHING_STAFF_CONCERNING_INCLUSION_IN_THE_CZECH_REPUBLIC_READINESS_FOR_CHILDREN_WITH_VARIOUS_TYPES_OF_IMPAIRMENT. [cit. 12. 10. 2019].

BITTL-WEILER, Karl-Heinz. Rok neuveden. *Die Integrationsmatrix.* Das Spiel der Gemeinsamkeit und Unterschiede. + Hintergrundsinformation. Nürnberg. Frankisches Bildungswerk für Friedensarbeit e.V., Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation. ISBN 978-3-947504-01-5

BLAŽEK, Bohuslav, OLMROVÁ, Jiřina. 1985. *Krása a bolest.* Praha: Panorama. ISBN 11-101-85

BYSTRZYCKÁ, Anna. 2012. *Korczak člověk. Filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filosofa, zastávce dětských práv.* Praha: Universita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-7290-588-1

DANIŠ, Petr. 2018. *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-631-6. Také online dostupné z: https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2018/11/Tajemstvi_skoly_za_skolou_UCIME-SE-VENKU.pdf [cit. 5. 10. 2019]

EJBE-ERNST, Niels. 2011. *Hvordan begrundes paedagogisk arbejde i naturen?* [online]. Dostupné z: <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/hvordan-begrundes-p%C3%A6dagogisk-arbejde-i-naturen> [cit. 2019-08-19].

EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. 2012. *Profil inkluzivního učitele*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 978-87-7110-338-0.

GILL, Tim. 2007. *No Fear. Growing up in risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. ISBN 978-1-903080-08-5.

GROSCHWALD, Anne, ROSENKÖTER, Henning. 2015. *Inklusion in Krippe und Kita: Ein Leitfaden für die Praxis*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. ISBN 978-3-451-32877-0.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

HOUŠKOVÁ, Tereza. 2016. *Potenciál wilderness therapy pro speciálně pedagogickou praxi etopedickou*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií. [online] Dostupné z: https://theses.cz/id/rcniho/Diplomov_prce__Tereza_Hou_kov.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dcelo%26start%3D55 [2020-04-01]

Immer Draussen. Der Erfolg geht weiter! II. Internationaler Kongress der Natur- und Waldkindergärten, 10. – 12. 11. 2018 in Berlin. Sborník z konference. ISBN neuvedeno.

JONG M.C., LOWN A., SCHATS W., et al. 2019. *Mapping the concept, content and outcome of wilderness therapy for childhood cancer survivors: protocol for a scoping review*. BMJ Open 2019; 9: e030544. doi:10.1136/bmjopen-2019-030544

JOYCE, Rosaleen. 2012. *Outdoor Learning. Past and Present*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 978-0-33-524302-0.

JUUL, Jesper, HØEG, Peter a kolektiv. 2018. *Empatie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1278-2.

KANTOR, Jiří, MICHALÍKOVÁ, Marcela, LUDÍKOVÁ, Libuše, KANTOROVÁ, Zuzana. 2015. *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4912-8

KRAJHANZL, Jan. 2014. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka. ISBN 978-80-87604-67-0.

KÜBLER-ROSSOVÁ, Elisabeth. 1997. *O smrti a životě po ní*. Praha: Aquamarin. ISBN 80-901922-9-7

KVÍTKOVÁ, Magda. Rozhovor ze dne 26. 8. 2019.

LAEVERS, Ferre. 2000. *Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach, Early Years*. 20:2, 20-29, DOI: 10.1080/0957514000200203 Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0957514000200203> [2019-12-29]

LAEVERS, Ferre (Ed.) in collaboration with Mieke Daems, Griet De Bruyckere, Bart Declercq, Julia Moons, Kristien Silkens, Gerlinde Snoeck, Monique Van Kessel. 2005. *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experientiel Education. ISBN: 978-90-77343-76-8

LOUV, Richard. 2010. *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. London: Atlantic Books. ISBN13-978-1848870833

- Mateřská škola jinak*. 2008. Praha, časopis Respekt. [online]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2008/43/materska-skolka-jinak> [cit. 2019-08-19].
Plný text [online] dostupný v PDF: http://www.ekodomov.cz/fileadmin/4_Ekocentrum_Sarynka/Detsky_klub/Publikace/Materska_skola_jinak.pdf [cit. 2019-08-19].
- MAY, Matthias. 2014. *Zugangsbarrieren in Waldkindergärten*. Eine Umfrage zur Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund, Behinderung oder aus sozial benachteiligten Familien. Fulda: Hochschule Fulda. [online]. Dostupné z: <https://bvnw.de/wp-content/uploads/2014/03/Zugangsbarrieren-in-Waldkinderga%CC%88rten-Version-2.pdf> [cit. 2019-08-21].
- MEIJER, J.W. (editor). 2003. *Inclusive Education and Classroom Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 87-91350-23-9
- MEYER, Elke. 2015. *Inklusion. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminare*. München, Don Bosco Medien GmbH. ISBN 10 4260179512452.
- MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2 [online]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf> [cit. 2020-02-21].
- MIKLITZ, Ingrid. 2019. *Narurraum Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau, Verlag Herder. ISBN 978-3-451-37951-2
- MIKLITZ, Ingrid. 2018. *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Dresden: Cornelsen. 7. Auflage. ISBN 978-3-589-24739-4
- MONTESSORI, Maria. 2018. *Absorbující mysl*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2
- MOREE, Dana. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. 2018. Praha: Open Society Fund. [online]. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/OSF_System_v_ne-

[systemu_aneb_inkluze_rok_pote_Dana_Moree.pdf](#) [cit. 2019-06-16]. ISBN 978-80-87725-43-6.

MOREE, Dana. 2015. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0915-7

MOREE, Dana, FELCMANOVÁ Lenka. 2019. *Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. Praha: Nadace Open Society Fund, Praha. ISBN 978-80-87725-52-8.

MŠMT. 2013. Závěrečná zpráva z pokusného ověřování provozu lesních tříd integrovaných v Mateřské škole Semínko, o.p.s., Kubatova 1/32, Pracovní materiál pro PV, čj.MSMT-49356/2012-210. ISBN neuvedeno.

Nadace Proměny Karla Komárka. 2016. České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas. Praha: Nadace Proměny Karla Komárka [online] Dostupné z: <http://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html> [cit. 2020-02-22].

ODENT, Michel. 2001. *Láska jako věda*. Praha: Rodiče. ISBN 978-80-86489-02-5

OSSWALD-RINNER, Iris. *Inklusion im Waldkindergarten – das richtige für mein Kind?* [online]. Dostupné z: <https://waldkindergarten.life/ist-ein-waldkindergarten-das-richtige-fuer-dein-kind-mit-foerderbedarf> [cit. 2019-06-15].

OSSWALD-RINNER, Iris. Mailová korespondence na téma existence literatury o inkluzi v lesních MŠ, Praha – Regensburg, 4. 11. 2018).

OSTERMANN, Ute Schulte. *Osobní rozhovory*. (2014)

PASSERIN, Johana (editorka). 2018. *Standardy kvality lesních mateřských škol a klubů*. Praha: Asociace lesních mateřských škol. ISBN neuvedeno. [cit. 2019-06-15]. Online dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=3699>

PASSERIN, Johana. 2018. Zpráva z pedagogické praxe ve Waldkindergarten Lipp e.V. v Detmoldu. Nepublikováno.

POKORNÁ, Kateřina. 2006. *Česká mateřská škola v historické perspektivě konce XIX. a první poloviny XX. století*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Diplomová práce. ISBN neuvedeno.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání [online]. 2018. Praha: MŠMT. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání. 2018. Praha, Open Society Fund. [online]. Dostupné z: https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf [cit. 2019-06-16]. ISBN 978-80-87725-42-9.

RICHARD-ELSNER, Christiane. 2018. *Draußen spielen – ein unterschätzter Motor der kindlichen Entwicklung*. Sankt Augustin/Berlin, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. ISBN 978-3-95721-465-2.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SAGIV, Lilach, ROCCAS, Sonia, CIECUCH, Jan, SCHWARTZ, Shalom H. 2017. *Personal values in human life*. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319269391_Personal_values_in_human_life/references. [cit. 2019-10-20]. DOI: 10.1038/s41562-017-0185-3

SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-807367-778-7.

SLOWÍK, Josef. 2012. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/> [cit. 2019-08-24].

SOBĚSLAVSKÁ, Vendula. 2016. *Lesní mateřské školy: historicko-srovnávací studie*. Dizertační práce. Nedokončeno, nezveřejněno. Brno: Masarykova univerzita. + Osobní rozhovory s autorkou.

Sociální inkluze ve vzdělávání. 2017. [online]. Agentura Median pro Eduin. Praha. [cit. 2019-06-15].

Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B4CRl6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>

Infografika: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/03/EDUIN_INKLUZE_2017_infografika_web.jpg

STEINER, Rudolf. 2014. *Education for Special Needs. The Curative Education Course. Tvelwe lectures gien in Dornach*. CW / GA 317. English translation by Anna Meuss. Forest Row: Rudolf Steiner Press. ISBN 978-1855844094

STOLTENBERG, Ute, 2011. *Vzdělání pro udržitelný rozvoj jako celoživotní učení, seminář* 21. 10. 2011 na Leuphana Universität, Lüneburg. Osobní účast.

STRAKOVÁ, Jana; SIMONOVÁ, Jaroslava; FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. 2019. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 79-106, duben 2019. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1898>>. [cit. 2019-06-16] doi: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2019-1-4>.

THE SALAMANCA STATEMNET and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. Adopted by the World Conference od Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: UNESCO 7-10 June 1994.

SCHOENMAKERS, Loek. 2014. *Happily Different: Sustainable Eaducation Change. A Relational Approach*. [online] Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications. ISBN 978-1-938552-20-5.

ŠTORCH, Eduard. 2018. *Dětská farma: eubiotická reforma školy*. [online] Praha: Gymnázium Přírodní škola, o.p.s. ISBN neuvedeno. Editoři: O. Svátek, D. Pražák. [cit.

2018-05-11]. Dostupné z: <http://www.archiv.prirodniskola.cz/knihy-publikace/detska-farma.html>

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha : Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-009-8 (e-pub)

Téměř třetina české internetové populace neví, co znamená pojem inkluze. 2017. [online]. Praha, Agentury Nielsen Admosphere, a.s.

[cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/press/temer-tretina-ceske-internetove-populace-nevi-co-znamená-pojem-inkluzivni-vzdelavani/>

Under the open sky. Supporting healthy lifestyle and relationship to nature and society through outdoor engagement in youth work. European perspective. International conference in Iceland about Outdoor Education 3 th - 7 th of Sept. 2014. Abstract. ISBN nevedeno. Online. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: http://utinam.is/wp-content/uploads/2014/08/EOE_abstracts_2sept2014.pdf

URBANČÍKOVÁ, Jana. 2013. Terminologie speciální pedagogiky a eufemizační tendence. Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Zdeňka Hladká, Dr. Bakalářská diplomová práce. Online. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/iwdzx4/>>. [cit. 2020-03-06].

VANDROVCOVÁ, Tereza. 2017. *Zvířata jako laboratorní objekty: Analýza mocenského diskurzu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Disertační práce. ISBN nevedeno. ID práce 105021

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. 2012 a. *Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dizertační práce. ISBN nevedeno.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza (editorka). 2012 b. *Školka blízká přírodě. Příručka předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Praha: Asociace lesních mateřských škol. Sborník z projektu. ISBN neuvedeno.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza a kol. 2012 c. *Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. 2. aktualizované vydání. ISBN 978-80-7212-537-1

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, KRAJHANZL, Jan, VOSTRADOVSKÁ, Helena. 2012. *Kořeny předškolní výchovy: podmínky zdravého vývoje dětí v rodině, školce a přírodě: závěrečný výzkumný report za rok 2011* Praha, Ministerstvo životního prostředí a Asociace lesních MŠ, 2011. ISBN 978-8-026031-90-1. Dostupné z:
<https://books.google.cz/books?id=R098kQEACAAJ>

Online zdroje

Asociace lesních mateřských škol. <https://www.lesnims.cz/> [cit. 2019-06-15]

Deutsches Bundesverband der Natur und Waldkindergärten <https://bvnw.de/> [cit. 2019-08-25]

Early years foundation stage. <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage> [cit. 2019-08-24] Forest Schools Wales <https://www.forestschoollwales.org.uk/ysgol-goedwigforest-school/special-needs/> [cit. 2019-08-24]

Friluftsförbundet. <https://www.friluftsförbundet.se/in-english/> [cit. 2019-08-25]

Klub českých turistů. <https://kct.cz/historie> [cit. 2019-08-25]

Lebenshilfe Holzminden <http://www.lebenshilfe-holzminden.de/index.php/heilpaedagogisches-zentrum/heilpaedagogischer-kindergarten> [cit. 2019-08-28]

Lebenshilfe Erlangen <http://www.lebenshilfe-erlangen.de/waldkindergarten>

[cit. 2019-08-28]

Lebenshilfe Neumarkt <https://www.lebenshilfe-neumarkt.de/kinder-und-jugendliche/waldkindergarten-schlaue-fuechse/> [cit. 2019-08-28]

Maren Østvold Lindheim, lesní nemocnice: <https://sykepleien.no/2019/12/friluftssykehuset-tar-pasientene-litt-vekk-fra-sykdom-og-sykehusliv> [cit. 2020-02-29]

Mezinárodní konference – Finský vzdělávací systém. Senát ČR, 28. 5. 2019.
<https://www.senat.cz/informace/galerie/videogalerie/video.php?id=526>
[cit. 2019-10-19]

Pfennigparade Eckenheid <https://www.pfennigparade.de/54-bildung-und-erziehung/kinder-im-vorschulalter/1327-inklusive-waldkindergarten> [cit. 2019-08-28]

Special Needs at Forest School. Case Study: 5 Years of Forest School: Tŷ Gwyn Special School, Newport, Louise Gladwyn, Class Teacher (ESNS). [online]. Dostupné z: <https://www.forestschoolwales.org.uk/ysgol-goedwigforest-school/special-needs/> [cit. 2019-08-21]

Waldmäuse Illingen
https://www.facebook.com/pg/WaldmaeuseIllingen/about/?ref=page_internal
[cit. 2019-08-28]

Zákony a vyhlášky

Sněmovní tisk 82. Vládní návrh zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. [online] 2014. [cit. 2019-10-18] Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=82>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] 2004 [cit. 2019-06-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Vyhláška č. 410/2005 Sb. Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. [online] 2005 [cit. 2020-02-22]
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410?text=ven#f2954240>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2019-06-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Zákon č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů [online] 2014. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247?text=z%C3%A1kon+o+d%C4%9Btsk%C3%A9+skupin%C4%9B>) [cit. 2019-08-26]

Vládní návrh zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, sněmovní tisk 82/0 z roku 2014. [online] 2014. Dostupný z: <http://www.psp.cz/sqw/text/text2.sqw?idd=90890> [cit. 2019-08-26]

Seznam tabulek a vyobrazení

<i>Tabulka 1 - Seznam deklarácí, zákonů a předpisů, týkajících se inkluze (převzato z Tannenbergerová, 2016)</i>	21
<i>Tabulka 2 - Seznam participantek výzkumu</i>	33
<i>Tabulka 3 - Metodický materiál</i>	60

Seznam použitých zkratek a symbolů

LMŠ – lesní mateřská škola

MŠ – mateřská škola

ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol

Seznam příloh

Přepisy rozhovorů

1. Jednička.
2. Dvojka
3. Trojka
4. Čtyřka
5. Pětka

Článek Dr. Iris Osswald-Rinner: Je lesní školka to správné místo pro vaše dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Metodický materiál – plakát

Přílohy

1 Jednička (15. 2. 2019)

* Jaká je tvoje zkušenost s inkluzí neboli se společným vzděláváním?

JP: „První zkušenost byla tedy ještě předtím, než ten zákon začal platit. To bylo v roce 2015 a my jsme vůbec nečekali, že nějaké takové dítě máme. A najednou se ukázalo, že chlapec měl...jak bych to laicky řekla, že byl hyperaktivní. Nebo že při nějakém vyšetření by mu asi vyšetřili ADHD. Ale není to to podstatný. On se prostě choval tak, že tloukl učitele a utíkal do lesa, že narušoval základní podmínky bezpečnosti té skupiny. Takže jeden průvodce musel honit chlapce a druhý zůstal se zbylými čtrnácti dětma. To jsme dlouhodobě nechtěli takhle. On potom od nás odešel, protože my jsme řekli mamince, že bez asistenta s ním nejsme schopni být. Že potřebujem ještě jednoho dospělého, který by na něj dohlídl. Že nejsme schopní. Neměli jsme znalosti, neměli jsme zkušenosti, bylo to pro nás veliký překvapení, že nejsme schopni to dítě zvládnout. Bylo to prostě dítě, které jsme nebyli schopni zvládnout (tak), abychom s tím byli spokojeni, abychom vůbec jako fungovali.

V tu dobu jsme ještě nebyli rejstříková školka. Neměli jsme nárok na žádnou dotaci, neměli jsme nikoho, kdo by byl vzdělaný, neměli jsme vůbec nic.

Maminka ho pak nahlásila do školky, kde fakt dostal asistenta. Začal tam pak mnohem líp fungovat, protože tam byl člověk, který se mu věnoval. Z toho mám takovej poznatek, že v případě, že bychom měli na to dítě asistenta k němu, tak bychom ho zvládli. Ale nejsem si jista, jestli to je pak inkluze, jestli to pak není integrace. Ty lidi pak fungujou vedle sebe. Nevím. To je asi spíš takový filosofická otázka.

Já si myslím, že i kdyby ti průvodci byli vzdělaní, jak s tím dítětem zacházet, tak on byl tak specifický, že prostě se mu musel jeden fakt věnovat. Jeden průvodce, ten chlap, vysoký, statnej, tak ten ho zvládal. Byl tam ten mužskej prvek, i ten chlapec byl celkem vysoký a statnej, on byl celkem skoro vysoký jak já. Předškolák. Nemohli jsme ho ani vzít a odnést. Já jsem na to neměla ani fyzicky zvládat to jeho chování. Menší dítě vezmeš, odeneseš, pobavíš se s ním. Ale on prostě byl i silnej, on se nenechal. Tak od té doby mám z toho takovej pocit, že takové dítě u nás buď nezvládneme... našťěstí k nám už nikdy nikdo takový dítě už nedal, až takhle jako extrémní... anebo že bychom museli mít k němu toho asistenta.

A pak se nám stalo... vždycky máme, každej školní rok...tam máme... stejně se nám to vrací. Vždycky jsou tam jeden nebo dva kluci, kteří jsou... ehm... že by je člověk poslal ty rodiče s tím do té poradny. Ale ti rodiče nikdy nechtěj. Oni se tomu strašně bráněj. Oni se bojejí nálepkování

toho dítěte, že to je ten, co má ten papír z poradny nebo něco takovýho. Jeden ten chlapec už je ve škole a kupodivu teda...nejdřív to vypadalo, že to tam nebude zvládat...ale teď prý po půl roce se prý uchytil...že nakonec asi je schopnej tam fungovat v tý třídě. My jsme se i báli, že to bude odraz toho, že ta škola si udělá obrázek o naší lesní školce (podle toho), že tam přijde ten divočák a ta škola – montessori prostě – bude říkat: hele to jsou ty děti z lesní školky. Oni nám to tak totiž už občas přehazují. „To jsou ty nevychovaný (děti) z té lesní školky.“ Tak jsme si říkali – a teď tam půjde ten náš chlapec. Ale máme zprávy, že asistenta nemá a funguje. Tak nevím.

Ale je to o těch diagnózách. Já chci, aby ho vyšetřil nějaký odborník. Chci aby ti rodiče někam s ním došli, (když) nejsem schopná to udělat tím způsobem tý inkluze, že si nějak s tím sama poradím.(5`20“) prostě hledám tu oporu, aby byl ten papír, ta diagnóza a ten asistent, a pak jsem schopná to dítě u nás učit. Dál jsem se nedostala.

***Teď jste rok v rejstříku (lesní mateřská škola), takže vlastně už byste ve vašem školním vzdělávacím programu měli mít vypracovaný postup jakým způsobem vzděláváte děti nadané a děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti do tří let. Nějak vás ta skutečnost, že jste v rejstříku, teď staví před skutečnost, že se vás společně vzdělávání týká. Má tohle nějaký vliv na to, jak to prožíváš?**

JP: Já si myslím, že si s tím učíme teprve vůbec nějak, i s těma dětma, který nejsou stejný jak ty ostatní, žít. Jestli je tam chceme nebo nechceme, to my vlastně nevíme.

Ještě druhý případ je chlapec, kterej je trošičku opožděnej. A taky prostě... zvládá co zvládá... asistenta žádnýho nemá, ale někdy je to tak, že se jeden průvodce musí věnovat jenom jemu a to berou jako, že to je na úkor ostatních dětí. Jestli ... to tak vykládáme, když se o tom bavíme na poradě. Zase je to na úkor ostatních, nemůžeme s nimi dělat tolik aktivit, nemůžeme mít tolik činnosti, protože jeden z nich prostě hot dneska strávil celý den s tím, že řešil toho jednoho. Jeden průvodce ze dvou, že se věnuje jenom tomu chlapečkovi, kterej ...ehm...no.

***Takže to vnímáte, jako, že ta péče je poskytnutá na úkor těch ostatních.**

JP: Ano, že nás to spíš obtěžuje. Že vlastně, jak k tomu přijdou ty zdravý děti, taková blbá úvaha. My je tam musíme nechat, ať si jako hrajou, ani si jich nevšimáme, nemůžeme pořádně všimnout, abychom si udělali aspoň nějaký pozorování volný hry, nic prostě. Oni si tam hrajou, jsou spokojený, žejo, že jim do toho nekecáme, nic jim nepřipravujeme (smích)... tak jim to asi nevadí.

A co se týká toho školního vzdělávacího plánu, tak my tam prostě asi nic nemáme. Prostě jsme se na to asi zatím vybodli. (8`15“)

My tam nic nemáme. Možná, že tam máme, že děti do tří let neberem, protože jednak (pomlka) si myslíme, že pro ně je pobyt v lesní školce náročný, prostě hodně chodíme, v zimě ta sebeobsluha je náročná a to dvouletý dítě by tam trpělo, jo, podle mě. By to nezvládalo. My nemáme... ten denní režim neodpovídá potřebám dvouletých dětí.

Ale líbilo se mi teďka v rámci šablony, že bychom tam mohli mít chuťvu pro dvouleté děti. Já bych to teda nedala, nenazvala bych to tak, že ta chuťva je pro ty dvouleté děti. Vzala bych další chuťvu, která by byla jako třetí člověk ten den, a dvě děti dvouleté by tam mohly být o které ona by se starala. Jako vyšli bysme vstříc rodinám, které už potřebují jít do práce. Tak nám vlastně unikaj, protože děti začnou chodit jinam do školky, tak už ho nepřihlásej nikdy k nám, protože ono si zvykne od dvou let jinde. Tím se začínám zabývat teď, když mám málo dětí přihlášených na příští rok. Bojíme se, že nebudeme mít plnou kapacitu, tak začínám něco pro to dělat spíše z pohledu ekonomickýho. Jestli přece jenom nenapsat žádost přes ty šablony na tu chuťvu a vypsát si dvě místa v rámci patnácti, že budou dvouleté děti. Myslím, že tím zaujmeme jinou skupinu rodičů, která zatím jako to vzdávala u nás. My máme jako program pro děti od dvou a půl, který je jednou týdně dopoledne. Takovej adaptační program. To není součást školky. Je to způsob, jak ty děti si u nás zvykaj. Ale rodič, který potřebuje jít do práce, potřebuje celodenní a celotýdenní program, prostě aby to dítě chodilo tři dny k nám.

***Ráda bych vrátila rozhovor zpátky k inkluzi a k té představě, že k vám přijde dítě, na kterému zápisu na první pohled nepoznáte, že je něčím jiné. A až časem poznáte, že má nějaké speciální vzdělávací potřeby. Tak co by vám třeba pomohlo, abyste to inkluzivní vzdělávání dokázali realizovat?**

Já si myslím, že by nám pomohla... Tím, jak jsme malá školka, tak vlastně nemáme žádnýho školního psychologa, nebo já nevím co ještě může bejt. Třeba ten školní psycholog. To má velká škola, že jo. Takže by nám pomohlo mít prostředky na externí konzultace. Jako že se může ten průvodce klidně co týden poradit s někým kdo tomu rozumí, co dál s tím dítětem. Prostě odbornou pomoc. A ideálně asistent potom. Ale aby to šlo lehce vyřídit. Já na to přijdu, já nevím, v říjnu, v listopadu, a teďka co? Nevím jak rychle se takovéhle věci vyřizují. A rodiče často odmítají jít s dítětem do nějaké (pomlka) poradny, aby vůbec jako to bylo podložený nějakým tím papírem. Takže pokud by to bylo tak, že je to na asistenta, tak my... my pak...

U těch dvou kluků, který teď u nás jeden ještě je, druhý už je ve škole, tak my jsme tím strávili x porad. Jestli donutit ty rodiče, aby my jsme tedy se přes tu poradnu dopídili, jestli teda má to dítě nárok na asistenta a měli ho, nebo jestli vlastně my to dítě zvládáme nebo nezvládáme, jestli se jenom snažíme o něco, co stejně nejsme schopni. Že vlastně na to nemáme, ale protože nejsme schopni rodičům říct, že to dítě u nás nemůže bejt, tak to nějak pytlíkujem, ale je to na

úkol, jako že vysilující pro průvodce. A to jsou děti, který bych nazvala – já nevím – s poruchou chování nebo hyperaktivní. Ale tím, že na to nemáme ten správný, jako odborný slovník, co přesně to je. Myslím, že ADHD se diagnostikuje až v první třídě a navíc to musí říct neurolog, ne jenom abych já to nějak řekla.

Nás to vlastně ani nebaví. Pořád dokola, to dítě, kterému řekneš stokrát, že tak a tak to nejde, a on to stokrát udělá znovu. Ti průvodci jsou z toho otrávení. Je to pro ně... nemaj k tomu ten vztah. Oni chtějí dělat se zdravýma dětma, kolegové víš. Chtějí dělat se zdravejma dětma. Já to pak na těch poradách slyším.

Já jsem teda teď tři roky na mateřské. Takže tohle znám z toho, jak oni to řešili.

***Ale jsi ředitelka?**

JP: Ředitelka nejsem. Jsem předsedkyně (spolku, který je) zřizovatel. Koordinátor.

***Jsi zřizovatel. Tedy máš i co mluvit i do školního vzdělávacího programu třeba. Do filosofie vaší organizace.**

JP: Jo, to jo. Jasně. I na těch poradách se toho účastním. Ale sleduju to spíš z těch pocitů těch průvodců. Oni na jednu stranu maj toho kluka rádi. Nechtěj ho vyhodit. Na druhou stranu jsou z toho unavení.

*** A co by vám v téhle situaci pomohlo?**

JP: Já si myslím, že snad ten asistent.

***A do té doby? Jaký strategie si hledáte, abyste to zvládli, abyste to dítě akceptovali. Máte ho rádi, řekla jsi, že ho máte rádi. Co vám pomáhá to zvládat?**

JP: Hm. Přemejšlim. Fakt, že ti průvodci mají ty děti rádi. Jako že tam ten vztah je to nejdůležitější. A to, že vidí, že něco se jim podařilo. Tak se domluvíme: všiměj si toho, co ten kluk udělal. Třeba teď, když jsem tam byla tak ten K. šel roznášet jídlo. Průvodce nandával na talíř, a chlapec to roznášel dětem. Mohl si i vybrat, komu dá prvnímu. A řekl: první budou mít holky. A nosil polívku. Dělal číšníka. Myslím si, že to jsou momenty, kdy on je užitečný (smích), jako v tom smyslu, že z toho musí mít i on dobrý pocit. To musíš být ale hodně přítomná v tom, kdy se to hodí něco takového mu nabídnout, kdy on na to má zrovna dobrou chvíli. Moc se to nedá plánovat dopředu nějakýma papírama. Ten člověk, ten průvodce musí mít talent a musí umět říct například: Teď mi pomůžes tady s tím. Nebo i mu říct, že i ten kluk sám si může říkat, že by chtěl a něčím pomoci. To se mi osvědčilo i u toho prvního darebáka. Že když měl nějakou práci, tak to bylo fajn. Dostal nějakou práci, a pro něj to byla výsada, že on například připraví to dřevo na oheň, nebo že on naštipuje ty třísky. Měl na to sílu a šlo mu to a vybil trošku tý energie, který měl přebytek. Takže zaměstnávat ta děcka. Hlavně ty starší, když už jsou v předškolním období. Tam to určitě pomáhá, zaměstnávat je. Dávat speciální úkol, kde projeví svou šikovnost

a i ostatní si všimnou, hele on to umí. Tady třeba on nám všem uměl donést polívku. To ti maloši, jít s polívkou, to je pro ně náročný. Viděli, že on to donesl všem a pak teprve šel jíst.

***Co by vám například pomohlo se zlepšit v tom „být přítomný a poznat ty správné okamžiky, kdy tomu dítěti jako by podat.**

JP: (skočí do řeči) Já si myslím tedy, že to člověk zjistí jenom tím, že to prožije. Že to nejdřív zažije s jedním klukem, příští rok s dalším klukem. Že se to nedá (pomlka).

***Nedá se to naučit?**

JP: Chce to mít zkušené průvodce, kteří u nás vydrží dlouho. Budou mít zkušenosti, které u nás získali, nebo které získali případně z jiné školky. Ale ne, že z nedostatku toho, že máme nízké platy, budeme mít každé dva roky nové průvodce. Což teda našťestí teď u nás takhle není. Ale toho bych se bála, protože každé novéj z toho bude paf. Každý nový absolvent, který přijde, z toho bude paf. Musí být vždycky tandem, že jeden z těch průvodců je zkušený borec, který u nás je třeba pět let a zažil. To je tím, že máme jenom patnáct dětí. Z toho je vždycky třeba jenom jeden takovej případ. Jak nasbíráš ty zkušenosti? No, trvá to dlouho, Je to takovej časosběrnej (pomlka)... já mám zkušesti s tím jedním, pak s tím druhým...

***Myslíš, že se to opravdu nedá naučit jinak než tou jednou jedinou osobní zkušeností, s promínutím postupem pokus omyl?**

JP: Ano, je to testování pokus omyl.

***A myslíš, že to nejde jinak?**

JP: Já nevím, jestli se tohle dá ve škole naučit? Protože ty děti jsou tak strašně rozdílný! I ti průvodci jsou každéj jinej. Každéj jeden k tomu bude mít jinej přístup.

***Tak jo.**

JP: Já se třeba bojím, když vidíš, že to dítě je třeba takový s trochou poruchy chování nějak, tak i přemýšlíš, jestli mu dít nějakou zodpovědnou práci, úkol navíc. Ani tě to třeba někdy nenapadne, že ten zlobič může dělat něco najednou zodpovědného a nepokazí to, nerozmlátí to, nevylije to. Dát mu důvěru. Myslím že to je těžký.

***Teď mi řekni - nějaká naděje na závěr? Kde to vidíš třeba za pět let? Protože jste rejstříkovou školkou, máte povinnost nějakým způsobem k tomu najít vztah, jak se prezentujete, jaký je filozofie vaší organizace (vzhledem ke společnému vzdělávání.)**

JP: To teda nevím. Souvisí s tím to, že jako lesní školka máme specifický jako by... jsme speciální tým, že třeba lidi co maj nějaký hendikepovaný dítě se k nám nehlásej, že jo. Protože... já nevím. Mám pocit, že s nás nevyhledávají. S nějakým jako tělesným postižením vůbec, protože si řeknou rovnou – jak by to děťátko jako se v tom lese pohybovalo, s nědoslychavi... no jednou se u nás ucházel tatínek, který říkal, že dítě má sluchadlo, a bál se třeba, že ta

bezpečnost v tom lese...že se ho nedovoláme, když ho budem volat. Nebo holčička měla brýle, a s těma brýlema je to beztak... to se ztrácí, rozbíjí, v lese to nenajdeš. Ty děti pak třeba, ta hrubá motorika je pro ně těžší, protože třeba špatně odhadnou vzdálenost, když špatně viděj. Nevím, jestli ten pobyt venku je úplně pro všechny děcka, jako to fakt nevím.

Sebereflexe po tomto rozhovoru: velká frustrace, rozčarování, šok. Potřeba rozhovoru s vedoucí práce. Nemohu se ubránit posuzování. Takovou nekompetentnost jsem vůbec nečekala. Zvažuji, zda tento rozhovor vůbec použít. Několikrát během sběru dat – nahrávání dalších rozhovorů, se rozhoduji, zda jej vyřadit. Ale nakonec ho pro úplnost nechávám. Je potřeba zdůraznit, že se tato participantka od zbytku výzkumného souboru lišila v jednom bodě. V době pořízení nahrávky dokončovala 3. ročník Bc. studia Učitelství pro MŠ. Ostatní participantky mají úplné vysokoškolské vzdělání (Mgr.) v oboru předškolní a/nebo speciální pedagogika a léta praxe.

Mail, 18.2. 2019

ahoj ...

bavila jsem se v sobotu z naší ředitelkou LMŠ xxx xxx a zjistila jsem, že jsi měla rozhovor dělat s ní. Já jsem od ledna 2016 na mateřské dovolené. Pro LMŠ pracuju, ale nevěnuju se dětem a ani nevím, jak s *náročnějšími dětmi* průvodci pracují. Potvrdila mi, že žádné dítě nemá žádné potvrzení z PPP. *Každý rok je tam jedno až dvě živější děti, nelze říct, zda je to inkluze.* A že letos má šikovné průvodce a živější děti zvládají. Moje dojmy, že je s nimi problém, byly spíš dojmy byly asi z loňska, kdy se tomu věnovalo na supervizi čas, kdy si někteří průvodci stěžovali, že nevědí, jak s dvěma dětma jednat (šlo o dodržování pravidel, které ty děti nerespektují). já na pedagogické porady nechodím, takže tak.

Upozornila jsem xxx, že máme mít v ŠVP kapitolu věnovanou inkluzi. Můžeš mi poslat jak to v ŠVP máte vy? moc děkuju. Nevíme co tam psát...

A ještě prosím tě ohledně dvouletých dětí. Já myslím, že mají být doma u rodiny. Proto jsme je nechtěli brát. Teď z ekonomických důvodů je asi brát budeme, ale jedině, když k tomu bude extra chuva placená ze šablony, na dvě děti jedna chuva. Nedala bych dvouleté dítě jen jako součást kolektivu, kde pracují dva průvodci s 15 dětma. Necítím to jako vhodné pro to dítě.

Obávám se, že bez dvouletých nenaplníme školku, protože v oxoxo je více lesních školek. Takže jsem k tomu tlačena a moc se mi to nelíbí. Já sama jsem s *** doma do jeho 3let, které bude mít v dubnu a do školky ho chci dát až od září. Moc si to užívám. Myslím, že by do školek chodit neměly. Ideální jsou dopolední programy s menším kolektivem.

Ty myslíš, že jsme povinni brát dvouleté děti, když jsme v rejstříku? Podle mě má tuto povinnost jen spádová školka.

Díky, ať se daří

xxx

2 Dvojka (22. 2. 2019)

Přepis rozhovoru č. 2. (participantka A. L., 22. 2. 2019)

*Jaké je tvoje zkušenost s inkluzí v tvójí lesní mateřské škole?

Já myslím, že můžu odpovědět, že zkušenost je dobrá. Že je to hlavně daný tím, že já jsem založila nějakou organizaci, která začínala se školkou, bylo hlavně proto, abychom mohli dělat inkluzivní vzdělávání. Protože se opírám o nějaký jako životní přesvědčení, že je svět pestrý a že je dobrý aby ta pestrost se potkávala. A že věřím v potenciál každého dítěte, který může obohacovat ty ostatní. A je jedno, jestli to dítě má dvě ruce nebo jenom jednu ruku, nebo jestli vidí nebo nevidí. Protože každý to dítě je v něčem jedinečný. Mě přijde důležitý, aby ta jedinečnost se setkávala a tvořila ten pestrý svět. Tak to je nějaký můj přístup ke světu, který vedl k tomu, že jsem se sama začala věnovat speciální pedagogice a inkluzivnímu vzdělávání. Protože se o tento přístup opírá celá filosofie naší organizace a my ten přístup dokážeme přetavit v nějaký praktický postupy a přístupy k dětem a vytvářet prostor pro to obohacování. Takže máme tu zkušenost jenom dobrou.

A v důsledku, když jsme s tím začínali, tak se ukázalo, že jsme pro mnohé rodiče takovou jako záchrannou sítí. Nebo jakousi poslední instancí, která byla schopná tenhle ten přístup, který ti rodiče chtějí se svými hendikepovanými dětma zažívat, jim poskytovat. Protože z hlediska toho systému vnímání těch hendikepů nebylo pro ty rodiče přijatelný. Pokud už narazili na někoho kdo by byl ochoten s hendikepem jejich dítěte ochoten pracovat, tak to bylo systémově jako strašně špatně uskutečnitelný. Protože i když třeba narazili na učitele, který byl ochotný s jejich dítětem pracovat, tak ty podmínky státních škol neumožňovaly tomu učiteli to dělat tak, jak by to to dítě potřebovalo.

My máme tu kapacitu v těch školkách nastavenou jinak, já jsem sama speciální pedagog, vybírám si asistenty, školím si lidi. My to můžeme dělat tak, jak si myslíme, že by se to dělat mělo. Takže díky tomu ta naše zkušenost je velice pozitivní a děti, se kterými jsme v minulosti pracovali, které nějaký hendikep měli, tak až na drobný výjimky, kdy třeba se ukázalo, že ten hendikep je závažnější, a i když my jsme tomu dítěti šanci dali, tak nejsme tou organizací, která by ho mohla plnohodnotně rozvíjet. Ale to jsou spíš ojedinělé případy, protože my už si umíme na základě diagnostiky na začátku říct, na co my dosáhneme. Tak vlastně jsou ty zkušenosti dobrý.

A na druhou stranu, přestože jsem zastánce inkluze, tak třeba v tom měřítku, v jakým je to prosazovaný ve školství státním, to považuju za problematický. To jsem říkala už od začátku. Když se zaváděla, nebo vstupovala v platnost vyhláška 27, tak si myslím, že se mělo nejdřív začít se změnou toho systému, do kterého se mohla tahle vyhláška s těma svýma nařízeními zapasovat. Ten model, což my víme, protože s těma školama komunikujeme, prostě nefunguje. Takže za mě, u nás v organizaci inkluze dobrý, ale nejsem si úplně jistá, jestli to dobře funguje i mimo naši organizaci, ale to už je o něčem jiným.

***Co jsou ty věci, které ti pomáhají to takhle dobře realizovat? Strategie, jak to zvládnout?**

*Já nevím (smích). Já jsem o tomhle, přiznám se, nikdy moc nepřemýšlela. To je asi něco, co jde úplně niterně ze mě. Když jsme se o tom bavily minule, že nějaký takovej rozhovor bude, tak mi do hlavy šlo, že jsem si pak říkala: je to tohle, co mě k tomu vede? Ne. A pak jsem se dostala až k nějakýmu takovému bazálu, a myslím, že tím je víra moje. Já nejsem primárně věřící člověk. Nevěřím v žádnýho Boha, ale věřím v sílu člověka. V nějakou jeho vnitřní sílu. A mně nějak vadí, že jsou tady třeba děti, který by mohly projevit svou vnitřní sílu, byť mají nějakou hendikep, a že jim to není společensky umožňovaný. Anebo jenom částečně. A mně prostě baví... nebo já věřím, že když těm dětem vytvořím prostor, ve kterým se mohou cítit velmi bezpečně, tak že oni tu svoji vlastní schopnost posouvat se využijou. V to mám velkou víru, protože věřím obecně v sílu člověka ať už v rovině fyzický nebo psychický. Tak to je asi jedna z věcí. A potom druhou hodnotou, která v tom u mě hraje roli a která je mi hodně vlastní tak je svoboda. A já prostě si myslím, že ty děti, který ten systém vlastně znesvobodňuje tím, jak o ně neumí se starat, tak by tu svobodu v tom vývoji měly zažívat. A my bychom se měli snažit co nejvíc věřit tomu, že když jim vytvoříme bezpečnej prostor a nabídneme jim nějakou formu pomoci, jenom té nezbytně nutné, aby to hendikepovaný dítě si tam mohlo nacházet s tou podporou svou životní cestu a mohlo se svobodně rozhodovat, tak že ten svůj potenciál využije k tomu, aby ten svůj hendikep kompenzovalo. A my mu pomůžeme jenom v tom nezbytně nutným množství, ve kterém tu pomoc potřebuje. A to já na tom osobně považuju za to nejtěžší a pro mě osobně je to jedna z nejtěžších prací, jak vést třeba asistenty, aby pochopily, kdy je jejich pomoc nezbytně nutná a kdy už NE. A mám pro ně vždycky takový tříměsíční hájemství, kdy jim říkám: nasávejte to, zaměřte se na to, jaký rituály to dítě má, a zkuste ho pozorovat, ale neznásilňujte ho, nepodsouvejte mu svoje úvahy, nedělejte nic, co si myslíte, že je z vaší pozice to nejlepší pro to dítě. Ale vycházejte z toho, co vidíte, že to dítě samo chce. Hodně mi v tom pomohlo, když jsem se dostala k **úmluvě práv dětí s mentálním postižením**, tak pro mě bylo třeba hrozně zajímavý zabývat se tím, jak ta úmluva vznikala. A že se vlastně na tom podíleli sami mentálně postižení a prosazovali to přijetí. Tak vlastně jsem si uvědomila, že můžeme nacházet způsoby, jak třeba těm dětem, které jsou*

třeba víc hendikepovaný, např. mentálně postižený, umožnit, aby i oni vlastně řekli, co je pro ně důležité. Aby my jsme to za ně nerozhodovali. Jako do určité míry jo, ale to patří k výchově malých dětí bez ohledu na to, jestli jsou postižený nebo ne. My jsme ti, kdo by měl ukazovat cestu a nastavovat hranice. Ale měli bychom si být vědomi toho, kdy to, co těm dětem říkáme, je o nás, a kdy je to to nezbytně nutný, co má být řečeno.

Takže pro mě je to nějaký pojem svobody a víry. A ten lidskej potenciál.

***To jsou tvoje zdroje?**

Ano, to jsou zdroje, to jako background, o kterej se opírám.

***Co ti pomáhá dělat tu práci takhle dobře? Teda nejen tobě. Co pomáhá té organizaci? Říkala jsi, že nevíš, jestli ten systém, ale působíš hodně sebejistě, že vy to umíte.**

No hele, zdráhám se jako přijmout to, že to děláme dobře, protože já nejsem typ člověka, kterej by někdy byl schopn si říct, že něco dělá dobře. Ale zkušenost, když porovnávám, jak fungujou jiný organizace, mi může dovolit si trošku nepokorně jako říct, že to jako děláme dobře, přestože bychom mohli řadu věcí dělat ještě líp. Teď jsme třeba v situaci, kdy nás limitujou peníze. To je takový hloupý. Ale myslim si, a to je naše výhoda jako soukromýho subjektu, že se nezaměřujeme primárně jenom na to dítě, ale na komplex celý tý rodiny. Na druhou stranu si to rodiče musej v určitý míře zaplatit. Pro mě je v začátku hrozně důležitý slyšet příběh celý tý rodiny. Nenaskočit na to dítě a na ten jeho hendikep. Velmi často se nám stává, že v začátku přijdou ty rodiny už jako hodně vyčerpaný, (například) maminka na antidepresivech s nálepkou matky, která nedokáže vychovávat svoje problematický dítě. Takže pro mě v té první fázi je hrozně důležitý poskytnout tý rodině nějakej typ odlehčovací služby. Pro mě je třeba v té první fázi důležitější stabilizovat nějakou vnitřní pohodu v té rodině, než naskočit na pomoc tomu dítěti. Takže když tam přijde maminka, co má mastný vlasy, je vyčerpaná a bere nějaký léky, aby mohla vůbec spát, protože je vyřízená z toho, že chlapeček čtyři roky života nespí a oni ztratili sociální kontakty. Protože jejich syn je problematický, stáhli se do sociální izolace. Tchýně jí říká, že je neschopná matka, která neumí syna vychovat. Tak pro mě vlastně je v první fázi důležité říct těm rodičům: „Mně se nemusíte doprošovat.“ Což je mimochodem častý u těch rodin, že jsou servilní, lezou nám s prominutím do zadku, protože strašně touží po tom, aby už někde zakotvili a aby už někde zakotvili a aby jim někdo pomoh. A já většinou v první chvíli říkám: „Neříkejte mi, co bych chtěla slyšet, Řekněte mi, fakt jak to jako je. My si dáme čas na to, stanovit, kterým směrem se v té odborné péči vydáme. Nasměrujeme vás na nějakou odbornou diagnostiku, uděláme si sami nějaký diagnostický screening.“ A tohle třeba je pro mě hodně důležitý. Nepatří tam, jenom říct: „Vaše dítě je takový nebo makový a potřebuje to nebo to.“ Pro mě je to i o tom, co potřebuje ta rodina. Proto já třeba, když stanovujeme nějaký

postupný změny v té rodině, tak nejsem jako radikální. Vždycky říkám: „Je to těžký, zapracovat změny do života rodiny. Pojdte se zaměřit na jednu věc.“ A v tomhle si třeba myslím, že jsme jedinečný. A tohle je ta informace, která nám zpětně od těch klientů přichází, že od nás se jim dostalo největší pomoci, protože jsme je přijali jako jednotku, nic jsme jim nevyčítali, nevytvářeli jsmena ně tlak, co musej nebo nemusej, ale stali jsme se pro ně partnery, a přesvědčili jsme je o tom, že jim i nám jde o totéž. A to je najít nějakou cestu k tomu, aby jejich dítě našlo nějakou cestu k tomu, aby jejich dítě se co nejvíc osamostatňovalo, i v rámci toho hendikepu, kterej prostě má, a mohlo do budoucna žít nějakou plnohodnotnou život. A to si myslím, že se nám daří. V tomhle máme ty strategie nastavený tak, že já jsem ten garant toho, kterej posuzuje ten stav, ale předtím jsou ty kolegové, který se stou rodinou setkávají, a když si s tím nevěděj rady, tak já tam do toho vstupuju, třeba abych posoudila to dítě z hlediska speciálně pedagogické diagnostiky atd. No a vytvořili jsme si tým odborníků, u kterých jsme si bezpečně jistý, že postupujou v souladu s tím naším přístupem. Takže když potřebujem nějaký odborný vyšetření, tak víme, na koho toho člověka nasměrovat. To znamená, že jsme jako vytvořili nějakou multidisciplinární tým, byť ty lidi jsou jako externisti, nejsou u nás každý den. Ale jsou schopný udělat třeba dobrou diagnostiku pro to dítě a já vím, že se o jejich závěry z té diagnostiky můžu stoprocentně opřít. A není to prostě samozřejmý, udělat dobrou diferenciální diagnostiku, kdy si třeba nejsme jistý, jestli se jedná o poruchy autistického spektra nebo vývojovou dysfázii, to moc lidí neumí.

***Takže hodně stavíte na té vaší odbornosti.**

Hm, snažíme se hodně kultivovat svojí odbornost, ale myslím si, že máme zdravou míru pokory. Že se snažíme hledat možnost co nejúčinnější pomoci, což je strašně náročný, nikdo nám to nezaplátí, ale pro nás je hrozně důležitý, pokud už se rozhodneme s tou rodinou pracovat, prostě neházet flintu do žita. Pro mě je třeba neakceptovatelný přijmout fakt, že není nikdo anebo nic, co by mu pomohlo. To mě hrozně zlobí, že jsou jako instituce nebo školy, nebo odborníci, který když zjistí, že si s tou situací neví rady, tak to odkážou na jinou instituci. A já se snažim být tou prodlouženou rukou a najít toho odborníka, a po dohodě s tím odborníkem a s těma rodičema vytvořime takový kolokvium, který pořád spolupracuje, i když už třeba já to dítě nemám v péči a je u jinýho odborníka, tak minimálně po dobu tří měsíců jsem v kontaktu. Třeba ta rodina přijde s tím, že za šest let života toho dítěte procházeli opakovaně u různých odborníků stejnýma vyšetřeníma. Čemuž já teda opravdu nerozumim, proč se to nepropojí někde v tom *systemu*. V tomhle mi teda český zdravotnictví přijde úplně na hlavu. My se snažíme, aby se to propojovalo. Takže je běžný, že když od nás odchází dítě do jiný vzdělávací instituce, tak my úplně regulérně nabízíme kontakt pro tu školu. Pro mě je důležitý, abych to

dítě provedla tím vstupem do té školy. Abych se sešla s třídním učitelem, abychom si sedli, abych zkrátila tu poznávací dobu pro tu školu, aby si to dítě nemuselo procházet nějakými obtížemi. Té škole nabízím možnost mě třeba po dobu tří, čtyř měsíců kontaktovat a konzultovat se mnou. Takže myslím si, že ta komplexnost není samozřejmostí.

Myslím si, že se můžeme opírat o fakt jako odbornost. Myslím si, že máme dobře propracovaný systém, jak hledat asistenty, nebo co chtít od asistentů. Nedíváme se asistenta jako na osobu, která by měla asistovat u toho dítěte, ale díváme se na asistenta jako na plnohodnotného člena týmu. Takže musí zapadnout nejen k tomu dítěti, ale i do toho týmu toho zařízení.

****Děkuji, mně to přijde zcela vyčerpávající.***

Jsou to teda dost zvláštní otázky! Co je jako tím východiskem? Jak to jako žiju, tak bych měla potřebu říct, že je to možná nějaká forma mojí zarputilosti v tom, že pro mě je... to je možná strašně sobecký...ale já to dělám i pro svoje uspokojení, že pro mě je úžasný, když vidím, jak ty děti jako kvetou.

3 Trojka (4. 4. 2019)

***Jaké je tvoje zkušenost s inkluzí v tvójí lesní mateřské škole?**

Tak primárně vnímám, že každé dítě, které přichází do školky, je něčím specifické. A když to dítě vnímám jako osobnost, tak ta specifika jsou u někoho větší a u někoho menší, a ten zlatý střed tam víceméně nenacházím, protože... každý dítě chce svoje. A u dětí, které přicházejí s nějakýma potřebama, který jsou víceméně diagnostikovaný, už se o nich mluví jako o nějaký specifické potřebě, tak tam hodně vnímám to, že je hodně potřeba víc spolupracovat s rodiči, víc spolupracovat v týmu, na tom, aby se naplnily ty potřeby. Takže takhle vnímám vlastně inkluzi. Třeba zkušenost teď čerstvě. Tři roky máme dítě, který mám diagnostikovanou poruchu autistického spektra. A první rok, kdy ten chlapec u nás byl, jsme jenom vnímali jeho větší individuální potřeby. A ve chvíli, kdy přišla diagnóza a začaly se angažovat více rodiče se svýma vizema toho, jak chtějí svojí dítě vést a kam ho chtějí směřovat, tak tam začala intenzivní spolupráce týmu a odborníků. Do té doby to bylo opravdu tak, že jsme jenom naplňovali specifický potřeby toho dítěte. Teď v tuhle chvíli. To vnímám jako... on se stal součástí školky v rejstříku, takže do toho vstoupil ještě ten státní orgán, který dohlíží na to vzdělávání, a v tu chvíli nejde jen o specifický potřeby dítěte, ale i o to, naplňovat potřeby úřadu. Jak tohle řešit a o tom referovat. Takže takhle já vnímám to společné vzdělávání. Děláme si z toho někdy v týmu srandu, že každý dítě je na diagnózu. A ty specifika jsou prostě větší nebo menší.

***Jak jsi mluvila o té týmové spolupráci, jak to tedy prožívá ten tým? Jste všichni zajedno?**

Jak vypadá spolupráce týmu?

V první řadě bylo nutné společně si říct, základní informace o diagnóze dítěte, pokud jsme se bavili tedy o nějakých popsanych potřebách dítěte jiných, než zbylý skupiny dětí. A je nutné, aby tam byla psaná verze systému práce s tímhle dítětem. Jak ta specifika jakoby potřebujeme my pojmout, abychom mohli pracovat s týmem dětí, a abychom vyšli vstříc potřebám toho daného dítěte. Aby to nebylo naopak. Abychom nepracovali s integrovaným dítětem a ty ostatního že se jenom přizpůsobí. V tomhle to pro nás bylo hodně důležitý, protože jsme na začátku hodně spolupracovali s rodičema a chtěli jsme vyhovět, ale museli jsme si říct, že někde je hranice toho, kde už vlastně pracujeme s dítětem a integrujeme skoro ty zdravý děti. Museli jsme si tady toto pojmenovat. Takže jde tam o vyjasnění si, definici toho, co to dítě má jiný, jaký má ty jiný potřeby než ty ostatní děti, a jak mu můžeme my přispět. Nutilo nás to definovat si i vlastní principy práce v lesní pedagogice mnohem víc.

***Takže to byl vlastně jako přínos.**

Byl to přínos.

***Že jste si na té tvorbě individuálního vzdělávacího plánu uvědomili, v čem můžete být lepší, v čem můžete dělat lepší pedagogiku i pro ty intaktní děti?**

Donutilo nás to si pojmenovat definovat si, co to pro nás znamená práce v lesní pedagogice, a donutilo nás definovat si, jak moc můžeme vyjít vstříc integraci, a kde už si myslíme, že ta integrace je na úkor té skupiny dětí. Toto jsme si uvědomili.

***Tohle jste nějak našli?**

Tu hranici jsme myslím nějak našli. ... jsme si vytvořili v týmu roli člověka, který komunikuje, jak s tím dítětem pracujeme, co to dítě potřebuje a co potřebujeme my od spolupráce s rodiči. Tak pro tohle jsme si vytvořili roli člověka, který vlastně tady tu komunikaci zprostředkovává. A informuje. Jak rodiče směrem od nás, tak nás směrem od rodičů. A vytváří dokumenty a má kontakt s tou úřední částí.

***To je takovej váš pracovník pro inkluzi □**

Jo. A kontakt pro rodiče a úřady. Zodpovědněj pracovník.

***Kdybys to měla shrnout, tak v čem vás to (společné vzdělávání) obohacuje a v čem je to výzva? A hlavně, ta druhá moje otázka, kterou vždycky kladu, je, co vám pomáhá tenhle proces zvládnout? Co jsou ty vaše strategie?**

To, co pro nás bylo na začátku důležité, bylo ujasnit si informace a dopředu se informovat a zvážit všechny věci dopředu. Společně to komunikovat. Do první inkluze jsme vtlitli srdcem, a málem nás to rozložilo. Takže my víme, že je potřeba si zjistit ty informace, zvážit a probrat. A donutilo nás to si říct, kde jsou naše hranice. Takže v tom to vidím jako velkej přínos, Bylo to pro nás velkou výzvou a myslím, že pro toho integrovaného chlapce, chlapce v inkluzi, v tuhle chvíli jsme velkým přínosem.

V tom, že dokážeme vyjít vstříc jeho fakt specifickým potřebám. Hodně mu vycházíme vstříc. V tom všem to pro nás bylo asi náročný, Bylo to... že v naší práci je jakoby víc systematickosti a příprav a toho racia, místo intuice.

***A to není to, co byste chtěli?**

Musíme pořád hledat, kde je ta hranice toho, a vyvažovat to.

***A co vám pomáhá?**

Pomáhá nám komunikace mezi sebou v týmu a dodržování vlastně jako by společně určenejch pravidel toho, jak to funguje. Pokud nemáme čas to probírat třeba na poradách a nedáváme tomu ten čas, tak většinou právě přijde problém. A to, co nám hodně pomáhá, je pracovat pod supervizí a tyhle věco znova otvírat a nenechávat nic neprobranýho.

***Poslední otázka – je v týmu někdo se vzděláním v oboru speciální pedagogika? Nebo máte externího odborníka, s kterým to konzultujete?**

Já jsem speciální pedagog, a v týmu je ta kompetentní zodpovědná osoba tady na tu komunikaci taky speciální pedagog. A pracujeme pod supervizí externího psychologa.

***Takže to vzdělání vnímáte jako samozřejmost.**

Jasně, jo.

***Bez toho by to nešlo?**

Já nevím, jestli by to nešlo bez formálního vzdělávání, ale nejde to určitě bez vzdělávání.

A úloha přírody?

Příroda je nejpřirozenější prostředí pro všechny. Příroda vyrovnává hendikep. Všichni jsou tam na stejné startovní čáře. Je to ideální připravené prostředí.

Děkuji!

4 Čtyřka (15. 4. 2019)

Přepis rozhovoru č. 4. (participantka V. F., 15. 4. 2019. Mateřská škola vstoupila do rejstříku od 1. 9. 2019)

***Jak vnímáš téma inkluze v lesní mateřské škole?**

VF: Já nevím, jak to mám říct. Já jsem vždycky...tedy mě přitahují děti, který jsou nějakým způsobem jiný. A já je zřejmě taky nějakým způsobem zajímám. V tom smyslu, že mi dovolí u sebe být. Měla jsem zkušenost, mám různé zkušenosti. Například jednu holčičku, která měla, má už téměř potvrzenou diagnózu Aspergerův syndrom. Téměř – jako že měla, prostě proběhli pediatrií, neurologií, na psychiarii byli taky a tak dál. Pak mám zkušenost s holčičnou s downovým syndromem, která u nás byla. Té holčičce s tím téměř aspergerem jsem já asistovala. První rok, když k nám přišla, tak já jsem jí dělala osobní asistentku. Ta holčička měla plínu, nekousala, jedla jenom kašovitou stravu, měla přísnou dietu, neměla komunikovat s dětma a tak dále. Té holčičce s downovým syndromem dělala asistentku její máma. Pak k nám přišel chlapec, který se jevil jasně mimo normu v některých ohledech, žádnou diagnózu neměl a komunikace s jeho maminkou byla moc těžká. Protože nechtěla přijmout to – jak bych to řekla – nechtěla ho nějak zaškatulkovat. A já jsem to tenkrát moc moc potřebovala, protože jsem si nebyla vůbec jistá, kde je správně ta norma. Ale protože ten chlapeček ohrožoval sám sebe a ohrožoval ostatní děti, tak jsem to intenzivně musela řešit. A říkala jsem si: „Tady tomu klukovi to venkovní prostředí báječně sedí, protože jako všechny jeho náhlé potřeby jako třeba vybuchnout ten les vcucne. Ale byl by potřeboval mě u sebe mít pořád. Moc jsem chtěla, aby to fungovalo, zjišťovala jsem si, tehdy jsem si opravdu prověřila svůj seznam odborníků a jak to funguje, když se chci já, nebo těm rodičům poradit, aby někam zašli. Takže jsem nakonec skončila tak, že jsem mluvila se všemi odborníky já, ta máma to prostě odmítala. Nakonec, když jsme se domluvili, že by bylo vážně jako fajn, kdyby si popovídali v křesťanské psychologické poradně... já jsem se seznámila s paní, co tam pracuje...

***Myslíš speciálně pedagogické centrum?**

Jo. Je to poradenský centrum. Je to o tom, že já jsem narazila na svojí hranici jako... na svůj limit pedagoga... že jsem úplně nedokázala určit „je to takhle“ – a ani jsem nechtěla. Vyložene jsem se toho bála. Jakoby jsem chtěla, aby to řekl někdo za mě. A zároveň mi mohl jako poradit. A taky jsem trošku potřebovala... ne trošku, strašně jsem potřebovala, aby ta mamka jeho (ona byla sama s nim) spolupracovala. Tam to skončilo. A když jsme se domluvily na tom, že půjde

do té poradny, tak ona ho odhlásila od nás ze školky. A teď máme, nebo jsem (to) zjistila s kolegyní M., že když se bavíme o dětech, tak výrazněji probíráme tady ty děti, kde se nám zdá, že něco. Když vidíme míru nespokojenosti toho dítěte, snažíme se ji nějakým způsobem analyzovat, tak narážíme na to, že se teda chová, že teda není v tý... vývojově jako že je mimo, někde. Ted'ko máme – a já přemýšlím – je to jenom silný introvert, potřebuje jenom moji oporu tady a takhle, anebo je to něco mimo. Takže porovnávám se svými zkušenostma, vědomostmi, a narážím na to, že toho vím málo. Kolegyně to vyřešila tím, že začala studovat speciální pedagogiku. Já jsem za to strašně vděčná.

***Jakou ty máš kvalifikaci?**

Já jsem předškolní pedagog. A zároveň první moje vysoká škola byla dramatická výchova. Já jsem se prvně setkala i dejme tomu se speciální pedagogikou tam. Tam jsem se setkala i právě s tím, jak může pomáhat drama. Do Olomouce jsem jezdila na takovej pidi kurz. Herní specialista, tam jsem třeba viděla, jak přijelo nizozemský divadlo, kde prostě měli děcka i s těžkým mentálním postižením – a oni fungovali! A byla jsem z toho úplně nadšená. Tam ve mně bylo zasazené, že ty děti můžou fungovat. A mně ta příroda přijde, jak je veliká, široká, měkká, že „vcucne“ některý ty agrese, ty věci, kterýma se ty děti projevují. Ale zároveň jsem narazila (to máme teď) u chlapečka na případ, kdy mám pocit, že jeho to ohrožuje. Že se bojí. Je to kluk, kterého bych značila, kdybych teď měla, za nadaný dítě. On myšlenkové a rozumové procesy, to všechno funguje, on analyzuje, na svůj věk hodně, ale je hodně úzkostnej. On dohlídá nakonec jako těch některých věcí, a bojí se. Takže tam řeším teď nadaný dítě – možná – to je právě ono, možná – a možná taky něco jinýho, u kterýho se myslím, že on to (přírodu) úplně nemusí. Ted'ko nevim. Tady mě to poprvé napadlo, že to není úplně pro všechny děti. Možná. A máme tam jednoho chlapečka, který nám projevuje ...eee... vypadá, že ta porucha autistickýho spektra tam někde jako je. Jeho míra spokojenosti ve školce byla malá, vůbec se nesocializoval, nekontaktoval se s dětma a taky zase... zase jsem narážela na to jo – ne, jo – ne, protože jsem taková jako ... eee. Spíš jako ode mě... já prostě chci to dítě přijmout bez jakýkoli škatulky a řešit s nim věci jako podle jeho potřeby. Ale jeho potřeby se mi zdají mimo normu. A nejde mi to dohromady s (další) skupinou dětí. A pak jsem právě narazila na to, jak některý ty děti se zvláštnostmi, s velkýma zvláštnostmi, třeba ta holčička, co jsem o ní mluvila na začátku, ona prostě potřebovala hodně jiný věci, než ostatní děti. Ale ty děti ji braly.

***Děti ji braly – jako že ji akceptovaly?**

Jo! Naprosto! A pomáhaly jí, jevily snahu jí pomáhat, aniž bychom to my nějakým způsobem po nich chtěli. Jo, dobře – můžou napodobovat. Ale oni to takhle úplně nedělaj, moje zkušenost. Kdežto ten druhej chlapeček, kterej se s náma později rozloučil, nebo byl odejit maminkou, oni

ho úplně nesnášeli. Tohleto hrozně ovlivňuje ty děti. On byl protivnej. Já jsem ho mohla milovat, a já jsem i viděla, že když ho pohladím, tak dítě jiný se na mně zaškaredí. Prostě nevím – nevím, co to je. Nedařilo se mi to, a neměla jsem na to čas, protože ho vzali pryč z té školky, nemohla jsem to dál jako nějakým způsobem probírat.

(pomlka)

A ... je nás víc a těch dětí je míň. Takže si můžu dovolit je hodně dobře pozorovat. Aspoň si to myslím. A to je jedna z věcí, proč si myslím, že ta lesní školka je pro tyhle děti dobrá. Už jenom ten počet dětí a počet dospělých je prostě takový, že si můžu dovolit.

***To je ta věc, co ti pomáhá? Myslíš, že se to společné vzdělávání dá realizovat v lesní školce?**

Jo. Je jich prostě míň (děti) a to je jedna z věcí, který pomáhají.

***Čili to je ten počet dětí patnáct, šestnáct, (který je) stejný jako počet dětí ve speciálních třídách?**

Já jsem chvílku dělala vychovatelku v družině na základní škole. A v té družině jsem měla třicet dětí. A jeden z nich, byl to prvňák, když ke mně přišel, měl diagnózu asperger. A – bylo to vysilující. Pro mě i pro toho kluka. Vysilující. A vůbec, zvládnout celou tu skupinu, když jsem potřebovala třeba deset minut (být) s ním. Byla jsem tam sama, to množství dětí... prostě to vůbec nejde, absolutně. Další věc je, že ten les umožňuje tady těm dětem, který – moje zkušenost je, že oni se potřebují hodně houpat, kývat, hýbat se, prostě tohle. Takže tím, že jsme pořád venku a ty houpačky a ta lana tam jsou, tak oni, aniž by potřebovali jakkoli ode mě pomoc, tak prostě si sednou na houpačku a třeba se hodku houpaj. Všechno to jim pomůže. A přitom jsou mezi těma dětma. A těžko si tohle představuju třeba jako vevnitř. Tak jako je prostě možný strukturovat tu třídu, prostě to rozčlenit, aby tohle mohli. A to houpání a válení je pro ně hrozně důležitý. A ten venek jim to umožňuje úplně přirozeně. To je taky jedna z mých zkušeností, že vevnitř (když to (školku) srovnám s tou družinou), bych pro toho kluka potřebovala židli, která není pevná, abych na něj pořád nemusela „řvát“ nehoupej se.

Prostě to bylo těžký. Ta houpačka funguje. Tady ty děti se hodně houpou, točí se dokolečka. **A venku je to normální.**

***Takže jim to zajistí nějakou základní spokojenost?**

Nějakým způsobem je to (já tomu říkám, že) je to vyrovnává na ten stav kdy mohou být spokojený. Aspoň v tu danou chvíli. Vím, že to nějakým způsobem souvisí s neurologií, ale nevím jak. Jenom tohle je moje pozorování, že když si to můžou dovolit tak... A zároveň je tam větší možnost být sám a při tom být s dětma. Že tam jsou ta zákoutíčka. Sice pořád víš, kde jako jsou, oni ví o nás, ale zároveň jsou trošku jako by jsou sami. Oni to potřebují (být sami), ale

i být mezi dětma. To jim taky jako pomáhá. Myslím, že v té přeplněné třídě ten kluk by se neměl kam schovat. A prostě utíkal. Ze začátku, když chodil do první třídy, tak utíkal ze školy.

***Co pomáhá tobě osobně?**

Ach. (velký povzdech)

***Třeba ty situace, kdy ty sama vnímáš odchylky od fyziologického vývoje, ale rodina dítěte nedá na tvoje doporučení jít doporadny. Říkáš, že děti nechceš škatulkovat, ale zároveň bys potřebovala vědět přesněji, co by to mohlo být a hlavně co byste mohli společně dělat pro to dítě. Co ti pomáhá se s tím vyrovnat, s tím pracovat?**

Úplně první věc je, že s se o tom radíme v týmu. Abych zjistila, že jsem nebo nejsem mimo. Protože někdy zjišťuju, většinou je to od kolegů, ne ode mě, že mají třeba takzvaně problém s nějakým dítětem a ono se to vyřeší tak, že (zjistíme, že) je to normální pro to daný dítě. Tak to je dobrý. Tým je dobrý. To je první takový jako filtr. A když se mi moje pozorování potvrdí lidi v týmu, že to dítě reaguje stejně v situacích, jako když je se mnou, tak už prostě vím, že to není ojedinělé.

***Stejně pozorování?**

Stejná zkušenost od těch kolegů, kterým věřím. A další je, že mimo jiné díky tomu chlapečkovi, co nakonec odešel, jsem si jako vystopovala lidi, kterým jsem začala věřit, že ty odborníci jsou. Mám jednu logopedku, který věřím, mám někoho v té poradně pedagogické, jednu dětskou doktorku děčkařku, která dělá celostní medicínu a tak dál. Taky (mi pomáhá) zkušenost starších, zkušenějších lidí, kteří dlouhodobě pracují s dětmi. Třeba mám jednu, která dělá ve státní školce. A já jí – ze začátku, když jsem začala (učit) – tak jsem jí dost často volala a ptala jsem se. Zkušenost, prostě zkušenost. A to sdílení s někým, komu věřím, je pro mě důležitý. To je celý.

***Děkuji. Ať se ti daří.**

5 Pětka (8. 6. 2019)

Přepis rozhovoru č. 5. (participantka M. K., 8. 6. 2019)

***Jaké máš zkušenosti s inkluzí, se společným vzděláváním, v lesní mateřské škole? Co ti pomáhá? Vnímáš nějaké překážky?**

Je to tak, že děti, které k nám do školky dochází... nemáme momentálně žádné děti, které by měly nějaké omezení tělesné nebo psychické. Ale máme děti třeba z cizojazyčného prostředí, takže jestli tyhle děti by tě zajímaly?

***Ano, třeba i děti se sociálním znevýhodněním... Ten jiný jazyk je nějaká odlišnost, takže ano.**

Takže máme děti, které jsou z jiného prostředí jazykového. Anebo z kulturního. Je to tak, že u nás žádné dítě nemá ten statut individuálně vzdělaného dítěte – nemá ty podpůrné opatření. Takže u nás nemáme asistenta k žádnému dítěti. I když by některé děti si to zasloužily. Ale v tom předškolním vzdělávání, si myslím, my jsme vlastně ta první instituce, která ... ve který ty rodiče zjistí, že to jejich dítě je... se nevyvíjí stejně jako ty ostatní děti. Pro nás je to... my jsme ta první zeď, první překážka, na kterou ty rodiče narazej. A oni často, jaké zkušenosti máme s těma dětma, třeba i z dřívější doby, tak je to tak, že ty rodiče nejdřív s tím hrozně bojujou. Nechtěj si to připustit. A my jsme ten první člověk, ti první lidé, kteří se snaží těm rodičům pomoci, ale úplně to neuměj tak dobře to třeba vykomunikovat. A často je tam to, že ti rodiče jsou prostě v opozici a zlobí se na tu školku, že jim vůbec takový věci říká. Takže to je i věc, proč my máme víc učitelů na třídě normálně, a nesnažíme se jít do těch podpůrných opatření, protože vidíme, že to je obtížný, a dokážeme to udělat tak, že všechny děti mají toho asistenta na třídě. Je tam pro všechny děti.

***Jestli tomu dobře rozumím, tak máte větší počet pedagogů na třídu v přepočtu na dítě, a tudíž nejdete tou cestou, že byste se snažili přimět tu rodinu, aby šla do SPC, aby se zjistilo, jakou má dítě speciální vzdělávací potřebu, ale jdete cestou takového opečování té rodiny a vlastně jim pomoci projít tu fázi přijetí/nepřijetí... Nechce se vám jít do toho boje.**

Vlastně se do toho trochu pouštíme a rodičům to říkáme, že by bylo dobré, když si (pomlky, váhání) jako myslíme, že by jim pomohl nějaký odborník. Protože my nejsme odborníci a snažíme se je vysílat za těmi odborníky. Ale oni se jich dost často bojí a nechtěj k nim jít. Takže my, tím, že to zvládáme i jinak, právě že máme více těch pedagogů na třídě a můžeme to dítě

opečovat i jinak a nepadáme úplně na pusu a neřekneme „Vaše dítě tady nemůže chodit.“ ... tak to často se snažíme dělat jinak. Ale rozhodně se těm rodičům snažíme říkat a doporučovat (jim) ať jdou do pedagogicko-psychologické poradny s tím, že oni jim tam můžou poradit a hlavně že se pomůže tomu dítěti. Čím dřív se nějaká ta (pomlka) potřeba, nějaká speciální potřeba toho dítěte odkryje, tak tím to bude pro to dítě lepší. Ale rodiče se, aspoň jaký já mám zkušenosti, se tohohle bojí a snaží se tomu vyhybat. A jsou i dneska děti, u kterých my bychom to už chtěli, aby tam šli, a ty rodiče tam prostě nechtěj jít. A my s tím nic neuděláme.

A potom teda máme děti – cizince. A tam je to teda tak, že my jsme se snažili s těmi rodiči hovořit anglicky. Protože třeba oni mluví anglicky. Aby se ti rodiče dozvěděli ty informace a tak. I s tím dítětem jsme se snažili mluvit anglicky. Ale potom, co jsme těch dětí měli víc a z různých prostředí, tak s italským dítětem třeba anglicky nemluvíme, že jo, protože ono nemluví anglicky a my neumíme italsky, takže s ním mluvíme česky. A to dítě se mnohem rychleji vlastně dokázalo domluvit a dokázalo se nějak tomu světu, ve kterém žije, přizpůsobit. A my jsme na tohle měli i vzdělávání předešlý dva roky pro naše učitele, protože jsme zjistili, že tohle je naše slabá stránka, protože těch dětí je pořád víc a víc. A měli jsme tedy vlastně vzdělávání z Německa i z Čech teda, pomocí různých expertů, kteří nám pomáhali.

***Jakých expertů třeba?**

Ten pán se jmenuje Heinrich Bittl a česká paní se jmenuje Daniela Moree, což je paní doktorka, která vlastně přednáší o tý multikultuře, dělá i Divadlo utlačovaných, který nám třeba přišla představit do školky. Takže s takovýmahle různýma technikama nás tam seznamovali. A vlastně jsme teď si i zjistili na těch praktických případech tý Italky, která k nám do školky chodí, ale i postupně na tom vzdělávání, že je dobré nemluvit s těmi rodiči třeba anglicky, ale mluvit s nima česky, aby to dítě vidělo, že ta maminka a ten tatínek mají stejný problém s námi se domluvit, a ten táta a máma mají stejný problém, se kterým se musejí poprat, když tady chtějí žít, a se kterým se musejí naučit si navzájem pomoci. Protože byli jsme třeba ve fázi, kdy jsme se s dítětem snažili mluvit česky, nebo pomocí obrázků, pomocí různých kartiček, aby teda tomu porozumělo, co teď budeme dělat, kam teď půjdeme, tak jsme na to měli ty obrázky a používali jsme metodu Kikus, která je pro cizojazyčné děti, aby se zařadily do nějakého předškolního prostředí, nebo i školního. Ale s těmi rodiči jsme vždycky mluvili anglicky, a teď vlastně začínáme s těmi rodiči mluvit česky, aby právě křed tím dítětem když jsou, aby to dítě vidělo, že je na stejný koleji a že má stejnou potíž, se kterou si mohou pomoci. A když potřebuje tomu rodiči říct. Něco, co se týká fungování nebo organizace, tak to říkáme anglicky, ale zvlášť, aby to to dítě nevidělo.

***Tak to je hezký příklad dobré praxe. Ta poslední otázka je, co vám pomáhá jako týmu i jako učitelům zvládat ty výzvy, které jsou s inkluzí spojené.**

Nám určitě pomáhají supervize. My třeba máme případové supervize, kdy vlastně nám tam vyskakují děti, tyhle ty jednotlivé děti. (hledá výraz) A vidíme, že prostě potřebujeme nějakou pomoc, nějaký sebevzdělává tady v tom. Jsou to ale i třeba... já jsem mluvila o dětech-cizincích, o dětech s nějakýma speciálníma potřebama, ale vlastně jsou to i děti, kterým se stane nějaký trauma, a docela i máme takových dětí dost. Děti, kterým třeba zemře jeden z rodičů v tom předškolním období a... takže i tohleto je taky téma, který u nás dost vyskakuje. Vlastně měli jsme i v týmu období, kdy ti pedagogové... kdy jsme zjistili, že my jako pedagogové si s tím vůbec neumíme poradit, že vůbec nevíme, s čím se ty děti setkávají, a co se v těch dětech děje. A potom, když jsme vlastně zjistili, co se v těch dětech odehrává a jak jim pomoci, tak vlastně teď jsme připra... no nedá se říct připravený, ale nejsme do toho úplně hozený, protože... jako tenkrát jsme se... jako ti pedagogové si mysleli... že to dítě bojuje jako naprosto s nima. Potřebovali pochopit, že bojuje samo se sebou.

***Takže supervize vám pomohly?**

Ano, supervize nám pomohly k tomu vzdělání, protože vidíme, co se nám tam opakuje za témata. S čím si ty učitelé nevědí rady, v čem potřebují pomoc. No a pomáhá nám k tomu strategický plánování, který děláme vlastně s celým týmem. Že si řekneme třeba plán na další tři roky, co bychom třeba chtěli, na nějaký dlouhodobý úrovni v čem bychom se potřebovali vzdělat. My jsme měli před těmi čtyřmi roky období, kdy jsme si řekli, že potřebujeme trošku vzdělávat tady ohledně těch dětí, které mají nějaká ta traumata anebo přicházejí z toho jiného jazykového nebo kulturního prostředí. Jezdíme do zahraničí, díky evropským projektům, které se snažíme psát a občas nám vyjdou. Tak jezdíme do zahraničí a to jsou vždycky jako výborný věci, kdy my vidíme, jak se to dá dělat jako jinde, jinak.

***Takže hledání zkušeností těch, co v oboru působí déle?**

Jo. A vlastně v tom Německu tam je hodně těch dětí cizinců teda, takže my tam jezdíme do Německa. A u nás pravděpodobně bude taky pořád víc a víc dětí. Nebo rozdílných dětí, s rozdílnou výchovou. Ty rozdíly jsou mezi dětma pořád víc a víc a my se musíme naučit s takovýma dětma pracovat.

***Děkuju moc za rozhovor.**

Rádo se stalo.

Článek Dr. Iris Osswald-Rinner: Je lesní školka to správné místo pro vaše dítě se speciálními vzdělávacími potřebami?

Du wünschst dir für dein Kind das Beste und du fragst dich ob Inklusion im Waldkindergarten möglich ist?

In meinem Waldkindergarten stellt sich immer wieder die Frage nach der Aufnahme von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Ich treffe häufig auf engagierte Eltern, die das Beste für ihr Kind wollen. Nur was ist das Beste? Wie lassen sich die Wünsche realisieren? Darf bzw. kann ein Waldkindergarten überhaupt Kinder mit Förderbedarf aufnehmen? Wenn ja: wann ist Inklusion sinnvoll? Schon mal vorweg: Es gibt mehrere Antworten auf die Fragen.

Was ist rechtliche Grundlage für Inklusion?

Der von dir ausgesuchte Waldkindergarten sollte in seiner Betriebserlaubnis die Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf verankert haben. Diese wird ja von den Jugendämtern aus gutem Grund für jeden Kindergarten speziell erteilt. Eine der wichtigsten Auflagen ist zum Beispiel, um wie viele Plätze die Gruppe zu Gunsten eines Kindes mit Förderbedarf, reduziert werden muss. Wenn du dein Kind in einen Waldkindergarten geben möchtest, kannst du diese Frage vorab klären. Sicher findest du solche Angaben zur Inklusion auf der Homepage oder in der veröffentlichten Konzeption.

Die 10 wichtigsten Fragen, die du dir vorher stellen solltest

Alle Kinder, die mir je als Kind mit Förderbedarf vorgestellt wurden, haben sehr unterschiedliche Bedürfnislagen und Ausgangsvoraussetzungen mitgebracht. Es ist also immer eine Einzelfallentscheidung ob Inklusion sinnvoll ist oder nicht. Folgende Fragen kannst du dir im Vorfeld beantworten, denn du kennst dein Kind am besten, bevor du den nächsten Schritt gehst:

Ist dein Kind körperlich eingeschränkt? Und wenn ja: Kann es die Besonderheiten, die im Waldkindergarten vorliegen stemmen? Dies ist zum Beispiel nicht der Fall wenn die Bewegungsmöglichkeit stark eingeschränkt ist.

Läuft dein Kind gerne weg, weil es ein Gottvertrauen in die Welt hat? Sprich: Hattest du in den ersten Lebensjahren deines Kindes große Probleme damit dein Kind im Auge zu behalten?

Wenn ja ist ein Waldkindergarten eher schwierig

Gibt es überhaupt schon eine „Diagnose“? Denn diese ist immer Voraussetzung zur Anerkennung eines Förderbedarfs.

Ist dein Kind in der Lage Bedürfnisse zu äußern und Regeln zu beachten? Denn beides ist eine Grundvoraussetzung für Waldtauglichkeit. Ein Kind, das sein Frieren nicht verständlich mitteilen oder die Waldregeln auf Dauer nicht einhalten kann, ist gefährdet.

Welche Art von Förderbedarf hat dein Kind? Und was glaubst du kann der Waldkindergarten mit seinen Besonderheiten zu der Entwicklung deines Kindes beitragen (zum Beispiel bei Wahrnehmungsstörungen eine geräuscharme Umgebung oder eine kleine Gruppe)? Schreibe dir die drei wichtigsten Bedürfnisse auf.

Kannst du die Therapien, die dein Kind benötigt, außerhalb der Betreuungszeit im Waldkindergarten anbieten?

Ist dein Kind gerne draußen? Wenn ja, woran merkst du das und wie oft seid ihr draußen? Seid ihr auch im Winter draußen?

Hast du euren Kinderarzt oder möglichen Therapeuten schon um Rat gebeten? Wenn nicht, kann ich dir empfehlen auch deren Meinung einzuholen.

Hast du Alternativen in deiner Umgebung schon geprüft? Mache eine Liste was für und was gegen den Waldkindergarten und die Alternativen spricht.

Wie viel Eigenaktivität zeigt dein Kind? Der Wald erfordert von den Kindern ein hohes Maß an Eigenaktivität (es gibt ja kein Spielzeug, keinen ausgestatteten Raum und auch keine Angebote, die dein Kind rund um die Uhr beschäftigen).

Die 10 wichtigsten Fragen zur Inklusion, die du dem Waldkindergarten stellen solltest

Hat der Waldkindergarten eine Betriebslaubnis für Kinder mit Förderbedarf?

Wird die Gruppe reduziert wenn dein Kind kommt?

Welchen Personalschlüssel (dieser sagt aus, wie viele Betreuungsstunden auf ein Kind entfallen) hat der Waldkindergarten und wie wird dieser konkret für dein Kind (denn dies hat ja Anspruch auf mehr Betreuungsstunden und sollte deshalb nicht einfach so mitlaufen) umgesetzt?

Wie ist die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Waldkindergarten geregelt?

Wie sind die Qualifikationen des Personals? Und eignen sich diese zur Betreuung deines Kindes? Haben sie Erfahrung mit förderbedürftigen Kindern?

Welche Hilfen bietet dir der Waldkindergarten in der Beantragung des Förderbedarfs und der Zusammenarbeit mit den Behörden an?

Welche besonderen Angebote hat der Waldkindergarten, die die Förderung und Entwicklung deines Kindes unterstützen?

Wie wird die Akzeptanz von förderbedürftigen Kindern in der Gruppe unterstützt?

Welche Methoden und Kompetenzen haben die Erzieher zum Beispiel für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten?

Wie ist der Waldkindergarten ausgestattet? Und gibt es hierin Vor- bzw. Nachteile für dein Kind?

Wann ist ein Waldkindergarten der richtige Ort für ein Kind mit Förderbedarf?

Wenn alle Fragen geklärt sind, ist der beste Weg es herauszufinden ein paar Probetage mit dem Waldkindergarten zu vereinbaren. Hier kannst du dein Kind und die Erzieher miteinander erleben und herausfinden, ob eine gute Zusammenarbeit möglich ist. Auch die Erzieher haben so die Möglichkeit zu beurteilen ob sie sich dein Kind im Waldkindergarten vorstellen können. Es gibt Kinder, die unglaublich von der Ruhe des Waldes und den kleinen Gruppen profitieren. Einige können das Konzept ohne Spielzeug und mit naturpädagogischen Angeboten für sich nutzen. Vor allem Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, sowie mit leichter oder mittelgradiger geistiger Behinderung können im Wald mitunter einen guten Ort der Entwicklung finden. Inklusion im Wald kann gelingen wenn alle Beteiligten gut zusammen arbeiten. Das gilt allerdings nicht nur für alle Kindergärten.

Verschiedene Wege der Inklusion sind möglich

Und es ist ja nicht aller Tage Abend. So mancher geht nach zwei Jahren Wald das letzte Jahr in einen Förderkindergarten. Wieder andere bleiben sogar ein Jahr länger, bevor sie in die Schule gehen. Andere gehen von vorneherein lieber in einen ganztägig organisierten Kindergarten, weil zahlreiche Therapien erforderlich sind, die die Eltern in ihrer Freizeit nicht sinnvoll stemmen können. Für welchen Weg du dich auch immer entscheidest. Treffe die Wahl bitte überlegt und immer im Sinne deines Kindes.

Wenn du schon Erfahrungen mit deinem Kind im Waldkindergarten gemacht oder Fragen hast freue ich mich über deine Rückmeldung im Kommentar. Ich antworte dir.

Inkluze v (lesní) mateřské škole

Co můžete dělat, když k vám do školky přijde dítě, které potřebuje více podpory?

Dříve nebo později se ve své praxi potkáte s dítětem, které bude v něčem jiné než ostatní děti, a bude kvůli svému znevýhodnění, oslabení, nemoci, hendikepu, těžké životní zkušenosti nebo třeba kvůli odlišnému jazyku či kultuře potřebovat více vaší podpory. Pravděpodobně to nebudete při přijetí dítěte do mateřské školy (klubu) vědět.

Co s tím můžete dělat?

1. Citlivě pojmenujte výzvu, které spolu s dítětem a jeho rodinou čelíte.

„Dřív jsme si mysleli, že to dítě bojuje s námi. Potřebovali jsme pochopit, že to dítě bojuje samo se sebou.“

Popište, s čím má dítě obtíže. Použijte přitom jazyk, který dává člověka na první místo. Nevytvářejte si domněnky (ani o tom, čemu dítě čelí, ani ohledně toho, kdo nebo co za to může).

2. Spolupracujte. Naplánujte s kolegy / kolegyněmi, jak dítě podpoříte.

Tento plán s jmenuje *plán pedagogické podpory* a je to první krok k tomu, aby dítě mohlo zažívat úspěch a být plnohodnotným členem společenství. **Plán po určité době vyhodnoťte. Asistent není všespásné řešení.** Asistent je podpůrné opatření pro dítě, ale také je to další člen vašeho pedagogického týmu. Kdy má dítě nárok asistenta? více najdete na <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>

„Nedíváme se asistenta jako na osobu, která by měla asistovat u toho dítěte, ale jako na plnohodnotného člena týmu. Takže musí zapadnout nejen k tomu dítěti, ale i do týmu.“

3. Komunikujte s rodiči dítěte o tom, co prožíváte, co plánujete, co děláte, jak se vám to daří, jaké to přináší výsledky a co je potřeba změnit.

„Potřebujete slyšet příběh rodiny.“

Rodina a dítě, které potřebuje v nějaké oblasti více podpory, je jednotka. Staňte se jejich partnery. Snažte se rodiče posílit v jejich rodičovských kompetencích. Ani nucení k návštěvě poradny, ani obcházení rodičů není ta správná cesta. Možná to bude všechno trvat déle, ale jediná funkční cesta je podpora a doprovázení.

„My jsme vlastně ta první instituce, ve které rodiče zjistí, že se to jejich dítě nevyvíjí stejně, jako ty ostatní děti.“

Navíc to budete pravděpodobně právě vy, proto komu se obrátí prvotní vztek rodičů, když si uvědomí, že jejich dítě je jiné než ty ostatní. Uvědomte si, že vztek, popření, hledání viníka je přirozená reakce. Budte připraveni naslouchat a vyjádřit rodičům pochopení a podporu.

„Jak k tomu přijdou ty zdravý děti?“

Nebojte se mluvit s ostatními dětmi ve skupině o výzvách, kterými společně s dítětem a jeho rodinou čelíte. Zapojte je, ukažte jim, čím mohou přispět a jak mohou pomoci. Uvědomte si, čemu se tím učí a že se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vlastně může stát pro skupinu přínosem. Použijte přitom jazyk, který dává člověka na první místo. Vyzdvihněte kvality a schopnosti dítěte.

4. Uvědomte si své hranice.

I když děláte pedagogickou **diagnostiku** (pozorujete, zaznamenáváte, vyhodnocujete), **není vaším úkolem stanovit diagnózu**. Není to vaše role. Vaše role je udělat si spolu s rodinou a kolegy dobrý plán pedagogické podpory a případně se poradit s odborníkem. Jeho rady se mohou hodit vám stejně jako rodičům dítěte, které potřebuje podporu. Vytvořte si adresář odborných pracovišť ještě dřív, než jej budete akutně potřebovat (pedagogicko-psychologická poradna, logoped, speciální pedagog, fyzioterapeut). Pozvěte si – se souhlasem rodičů dětí – do své školky odborníka na konzultaci (např. logopeda, speciálního pedagoga) a konzultujte s ním své otázky.

„Rodiče odmítají jít do nějaké té poradny, bojí se a bojují, jsou v opozici, zlobí se na školu, která jim o jejich dítěti říká, že se vyvíjí odlišně.“

Mluvte s rodiči spíše o možném přínosu konzultace s odborníkem než o problémech, které jejich dítě má. Neposílejte je s dítětem do poradny s očekáváním, že vrátí s „návodem na opravení dítěte“ nebo s poukázkou na peníze či asistenta.

5. Ujasněte si, jaké hodnoty má vaše organizace ve vztahu k různorodosti.

„Svět je pestrý a je dobré, aby se ta pestrost potkávala.“

Pravidelně analyzujte a revidujte svůj školní vzdělávací program. Je velký rozdíl, pokud pedagog či organizace jen reagují na každé jednotlivé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se na to aktivně připravují.

6. Vzdělávejte se a pokud si nejste jisti, pracujte pod supervizí zkušenějších kolegů.

„Děláme to dobře, ale mohli bychom to dělat ještě líp.“

„Hodně nám pomáhá, že pracujeme pod supervizí.“

Vzdělávání je celoživotní proces. Orientujte se co nejvíce na vnitřní zdroje (vzdělání, odbornost, osvojování nových kompetencí) než na vnější zdroje (poradenské služby, peníze na pomůcky, asistent).

7. Příroda může být záložní zdroj pro vás, pro dítě i pro rodiče.

Poskytuje prostor, absorbuje hluk, umožňuje dětem větší potřebu pohybu. Příroda je od podstaty pestrá a různorodá, obsahuje kdejakou divnost, rozšiřuje definici normality.

„Venku je to normální.“