

2 SPOLUPRÁCE OČIMA ASISTENTKY PEDAGOGA A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY

Lenka Ďulíková, Valentýna Veselá

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-2>

Tato kapitola popisuje jeden z komplementárních vztahů vybraných aktérů společného vzdělávání (obrázek 1.4), prostřednictvím kterého se snažíme ukázat důležitost vzájemné podpory mezi odborníky pomáhajících profesí (Lechta, 2016). Předložený výzkum se zabývá tématem interprofesní spolupráce aktérů-profesionálů v prostředí základní školy.

Případová studie pojednává o spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni základní školy. Text prezentuje výsledky kvalitativního šetření, kterými reflektuje potřeby jednotlivých aktérů ve vztahu k nastavení efektivní spolupráce na 2. stupni základní školy. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zachytit zkušenosti asistentky pedagoga a začínající učitelky a popsat specifickou formu jejich spolupráce.

Na problematiku spolupráce vybraných aktérů nahlížíme optikou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA – Interpretative Phenomenological Analysis), která dovolu- je odhalit hloubku jevu a umožňuje odkrýt vztahovou dimenzi spolupráce. Vzhledem k poměrně specifickému designu výzkumu a nároků na IPA analýzu proběhl sběr dat formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly doplněny o sebereflektivní zápisky participantů a poznámky výzkumníka. Výsledky poukazují na důležitost vztahové roviny spolupráce a doplňují koncept interprofesní spolupráce pomáhajících profesionálů ve školním prostředí.

2.1 Teoretické ukotvení problematiky

2.1.1 Pedagogický individualismus versus týmová výuka

Participace více učitelů v jedné třídě se stává trendem ve vzdělávání, nicméně vysoká míra tradičně formovaného individualismu v přístupu k učitelství může v důsledku bránit efektivní spolupráci pedagogických aktérů (Paju et al., 2021). Podle výzkumů jsou učitelé často zvyklí spoléhat se sami na sebe a ne všichni chtějí další osobu ve třídě (Egilson & Traustadottir, 2009; Giangreco & Doyle, 2007). Ukazuje se však, že ve velkých třídách je pro učitele obtížné zajistit všechny potřeby jednotlivých žáků. Často je nedokáží bez pomoci rozklíčovat (Webster & Blatchford, 2017). Prostřednictvím

týmové výuky je možné snáze zprostředkovat individuální potřeby všech žáků, posílit vzájemné vztahy mezi pedagogy a dochází také ke zlepšení klimatu třídy (Staněk et al., 2017). Týmová výuka tak může nabídnout aktérům prostor ke sdílení zkušeností a reciproční profesní obohacování. Spolupráce pedagogických pracovníků v týmech může být cesta, jak zabezpečit individuálnější přístup k dětem.

Tým může být složen například z dvojice učitelky a asistentky pedagoga¹. Růžička et al. (2019) popisuje týmovou spolupráci asistentů a pedagogů jako jeden z prvků ovlivňujících tvorbu *kvalitních profesních vztahů*. Dalšími faktory ovlivňující profesní vztahy je postavení pedagoga a očekávání od asistentů.

2.1.2 Nejasná pozice asistentů pedagoga ve třídě

Asistenti pedagoga již po dlouhá léta participují na vzdělávání především ve spojitosti s inkluzí a stávají se jedním z možných nástrojů podpory žáků se znevýhodněním (Bowles et al., 2018). Stále více se zapojují do výuky, plánování i hodnocení. Přesné vymezení náplně práce asistenta je v kompetenci ředitele školy. Odvíjí se od konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nastavených podpůrných opatření a doporučení. Výchozími legislativními dokumenty, ze kterých vedení školy při tvorbě náplně práce asistentů vychází, jsou:

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Asistenti pracují pod vedením učitele, poskytují podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění), měli by optimálně doplňovat práci učitele (Hájková, 2018). Jejich efektivní spoluúčast při vzdělávání se ovšem může komplikovat, příčinou může být například mylně pochopená role asistentů ve vzdělávání. V praxi mezi asistenty a pedagogy figurují i negativní prvky spolupráce jako nezkušenost pedagogů, nedostatečné finanční ohodnocení a kvalita podpory, nefungující komunikace a princip nerovnosti profesí (Kendíková, 2016). Problémy se objevují nejen v oblastech spolupráce a komunikace (Uzlová, 2010), ale také v nedostatečné profesní připravenosti. Problematické je i vyjasnění role a kompetencí asistenta ve třídě (Sharma & Salend, 2016). Obě profese se musí neustále vyrovnávat s velkým množstvím administrativy, která negativně ovlivňuje proces výuky (Růžička et al., 2019). Některé výzkumy ukazují, že učitelé nejsou připraveni na to, jak pracovat s asistenty, a jejich průběžné vedení není dostatečné. Ukazuje se, že asistenti vnímají svoji práci jako plnění

1 Data MŠMT (2021) ukazují, že téměř tři čtvrtiny z celkového počtu učitelů jsou ženy (79 %), stejně tak pozici asistentů pedagoga vykonávají téměř v plném počtu ženy (95 %). Profese učitelství je stále významně feminizovaná.

požadavků od učitelů nebo vytvářejí oddělenou hodinu se skupinou, zatímco učitelé vedou výklad se zbytkem třídy (Basford et al., 2017). V mnoha případech je odpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami delegována na asistenty (Němec, 2016), ačkoliv ti by měli pracovat dle legislativy výhradně pod vedením učitele (Gardošová, 2015). Toto nesprávné definování práce asistentů může souviset s omezenou komunikací mezi aktéry celého procesu (Sharma & Salend, 2016).

Z hlediska komunikace bývá problematické, pokud mají například asistent a učitel odlišné očekávání, ideologii a styl interakce s dětmi. Někteří pak považují za obtížné převzít dozorčí úlohu nad jinou dospělou osobou (Egilson & Traustadottir, 2009). Nepříjemnosti mohou nastat již v počátcích vzájemné spolupráce a jsou viditelné nejvíce na 2. stupni. Zde mají učitelé se spoluprací v týmech méně zkušeností, a mohou tak vnímat asistenta ve třídě spíše jako kontrolu než podporu (Němec et al., 2014). Jejich spolupráci ztěžuje také fakt, že na 2. stupni dochází k častému střídání učitelů, což má za následek, že se učitelé a asistenti mnohdy mívají. V takovém prostředí může být obtížné nastavovat efektivní podmínky spolupráce.

2.1.3 Podmínky fungující spolupráce

Podmínky pro nastavení efektivní spolupráce mezi učitelem a pedagogickým asistentem jsou definovány následovně (Němec et al., 2014):

- pozitivní postoj obou aktérů k inkluzivnímu vzdělávání,
- asistent je ve třídě vítaný, cítí se být přijatý,
- oba aktéři jsou si vědomi svých rolí a kompetencí, učitel si je vědom odpovědnosti za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- asistent respektuje rozhodnutí učitele a postupuje podle jeho instrukcí,
- je stanoven dostatečný čas na společnou přípravu a konzultace mezi aktéry (každý den ráno a odpoledne, popřípadě podle potřeby).

Spolupráce funguje, pokud je správně komunikována role asistentů a dochází ke společné přípravě výuky s učitelem (Jardí et al., 2022; Sharma & Salend, 2016). Díky jasně vymezené a vzájemně pochopené roli mohou asistenti a pedagogové v součinnosti rozvíjet spolupracující vztahy (Bennett et al., 2021). Komunikace mezi všemi aktéry vzdělávání a podpory žáků je nutná (Růžička et al., 2019) a ukazuje se jako důležitý prvek pro posílení efektivity pracovního vztahu (Wilson & Bedford, 2008). Z výzkumů vyplývá, že dobrý vzájemný vztah je stěžejní ve spolupráci obou aktérů (Palounková et al., 2017). Vztahová rovina však bývá ovlivněna osobnostním profilem, který vychází ze vzdělání aktérů, jejich zkušeností a osobnostních rysů (Růžička et al., 2019).

Takala (2007) uvádí jako podstatný prvek fungující spolupráce schopnost nastavit funkční vztah mezi učitelem a asistentem. Díky vzájemnému přátelskému vztahu lze významně ovlivnit spolupráci v týmu (Růžička et al., 2019). Během spolupráce ovšem hraje důležitou roli také flexibilita, která je předpokladem efektivního fungování týmu učitele a asistenta. Schopnost pružně reagovat na změny a požadavky na pracovišti je podstatná pro fungování a pohodu na pracovišti (Collie et al., 2018). Adaptabilnější asistenti mají výrazně vyšší radost z práce, jsou motivováni k participaci na výuce, vnímají sami sebe pozitivněji (Martin et al., 2021).

Spolupráce asistentů a učitelů je jev procesuální, dynamický a závislý na mnoha faktorech. Odborná literatura reflektuje problematiku asistentské profese různě. Snaží se navrhnout různé cesty, jak by mohla být kooperace mezi učiteli a asistenty funkční. Z toho vyplývá, že správně nastavená spolupráce předpokládá porozumění popsaným podnětům a doporučením. V případě neshod či konfliktů je třeba vyjasnit si nesrovnalosti a prostřednictvím sebereflexe se zaměřit na nastavení optimálních podmínek spolupráce. Každý aktér vzdělávání ovšem může chápat spolupráci odlišným způsobem v závislosti na podmínkách konkrétní situace. Ve výzkumu se zaměřujeme na fungování týmu asistentky pedagoga a začínající učitelky. Chceme pochopit a vysvětlit specifika jejich spolupráce.

2.2 Metodologie výzkumu a výzkumný design

2.2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Na problematiku spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky nahlížíme skrze analýzu osobní zkušenosti aktérek. Ve výzkumné části této případové studie, která k interpretaci užívá fenomenologickou analýzu, se zabýváme žitou zkušeností účastnic výzkumu, kterými jsou začínající učitelka (Ulrika) a asistentka pedagoga (Anna).

Cílem výzkumné části práce je zachytit a analyzovat zkušenost asistentky pedagoga a učitelky, které spolu spolupracují ve třídě na 2. stupni základní školy. Zajímá nás, jakým způsobem popisují vzájemné vztahy a komunikaci a jak tyto prvky formují výslednou spolupráci ve třídě.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak vnímají vzájemnou spolupráci ve výchovně-vzdělávacím procesu asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy?

Dále pracujeme s dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jakým způsobem je iniciována spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky?
2. Jaké vnější a vnitřní bariéry vnímají asistentka pedagoga a začínající učitelka ve vzájemné spolupráci?
3. Jaké specifické komunikační podmínky a charakteristiky konstruuji spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky?

2.2.2 Výzkumný design

Pro účely případové studie byl zvolen kvalitativní výzkum. Výsledky kvalitativního přístupu nejsou statistické, ale jedná se o identifikování konkrétního jevu, odhalení podstaty zkušenosti aktérů výzkumu a nabytí nových informací, které může zachytit pouze tento typ výzkumu (Strauss & Corbin, 1999). Takový přístup odkrývá podstatu života lidí a jejich příběhů. Závisí ovšem na zájmu a především výzkumných schopnostech výzkumníka a také na ochotě informanta ve výzkumu participovat (Gulová & Šíp, 2013). Předem vytvořený vztah mezi těmito dvěma subjekty posílí kvalitu získaných dat a samotný vztah výzkumníka k příběhu. Vzhledem k povaze výzkumných cílů považujeme kvalitativní výzkum za ideální přístup, jenž umožňuje přiblížit se zkušenostem informantů a porozumět obsahům jejich sdělení.

2.2.3 Metodologie výzkumu

Přístup interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) se nám jeví jako vhodný nástroj pro záměry našeho výzkumu, protože cílem IPA je zachytit prožitky a zkušenosti. Díky reflektované subjektivitě je možné vstoupit do zkušenosti druhého, a snáze se tak napojit na žitou zkušenost informanta (Larkin et al., 2006). Epistemologicky je IPA postavena na třech pilířích: fenomenologii, hermeneutice a idiografii. Uvnitř existující objektivní reality si člověk konstituuje realitu, kterou subjektivně vnímá a přikládá jí subjektivní významy. Prostřednictvím důsledné interpretace výzkumníkem lze nejlépe využít význam osobní zkušenosti a vnitřního světa jedince (Smith et al., 2009).

Vzhledem ke zvolené metodě proběhl výběr výzkumného vzorku záměrně. Pro IPA postačuje malý vzorek, který ale dobře reprezentuje zkoumaný fenomén (Larkin et al., 2006). Zde prezentovaná analýza se zaměřuje na reflektovanou zkušenost aktérů. Účastník se snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží odhalit, jak účastník svoji zkušenost chápe (Smith & Osborn, 2003). Informanti jsou totiž nositeli jevu, který sami „produkuji“ (Smith et al., 2009).

2.2.4 Analýza dat

V souladu s IPA jsme data získávali prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dvěma záměrně vybranými aktérkami výchovně vzdělávacího procesu (asistentka pedagoga a začínající učitelka). Realizovali jsme dva hloubkové dvouhodinové rozhovory doplněné o sebereflektivní zápisky aktérek, které zachycovaly jednotlivé prožitky a osobní náhledy na dění ve třídě. Rozhovory byly nahrávány, poté doslovně transkribovány a doplněny o popisy neverbálních projevů. Analýza dat byla provedena technikou otevřeného kódování. Docházelo k opakovanému čtení textu a doplňování kódů. Data jsme kódovali v programu MaxQda, v němž vznikla jednotlivá témata. Podle postupů IPA jsme identifikovali témata, která byla dávana do vztahu s ostatními (Smith et al., 2009). V posledním kroku jsme tedy mezi jednotlivými případy nacházeli společná témata odhalující propojenost napříč všemi případy. U metody IPA je podstatné zmínit jedinečný aspekt individuálnosti, rozdíly i podobnosti ve zkušenostech aktérů (Smith, 2011). V procesu analýzy text podléhal neustálé revizi a procesu přestrukturování témat vycházejícího z obecného analytického postupu IPA (dle Smith et al., 2009). Ve finální podobě byly interpretace textů předloženy aktérkám za účelem získání zpětné vazby k obsahu a následně prezentovány.

2.2.5 Místo šetření a výzkumný vzorek

Základní škola, v níž probíhal výzkum, má malý počet žáků a nachází se v sociálně vyloučené lokalitě. Každý ročník má pouze jednu třídu, kterou navštěvuje maximálně 25 dětí. Na celé škole pracuje 15 pedagogů a 4 asistenti. Z tohoto důvodu učí učitelé s aprobací na 2. stupeň ve všech daných ročnících. Asistent pedagoga je přítomen v 6.–8. ročníku.

Učitelka Ulrika

První informantkou je začínající učitelka Ulrika. Ulrice je 27 let, vystudovala pedagogickou fakultu s aprobací na 2. stupeň – obory dějepis a křesťanská výchova. Po ukončení studia začala učit na základní škole. Ulrika si chtěla doplnit pracovní úvazek, a tak začala učit také předměty mimo svou aprobaci: výtvarnou výchovu, hudební výchovu a v letošním roce i tělesnou výchovu. Učí již třetím rokem, druhým rokem je třídní učitelkou. Její pedagogická praxe byla do velké míry ovlivněna přechodem na online výuku z důvodu koronavirové pandemie. V souladu s definicí Průchy et al. (2009) budeme popisovat Ulriku jako začínající učitelku.

Ulrika je třídní učitelkou 9. ročníku, kde oficiálně není přítomen žádný asistent pedagoga, ačkoliv se ve třídě učí několik žáků s odlišným mateřským jazykem. Žáci nemají nárok na asistenta pedagoga, protože nespadají pod kategorie dané podpory dle aktuální

legislativy. Přesto má Ulrika zkušenost s výukou, ve které figuruje asistentka neoficiálně. Konkrétně s asistentkou Annou má v letošním roce možnost spolupracovat jednou týdně v hodinách dějepisu 8. ročníku. Většina minulého roku proběhla na bázi online hodin a bez přítomnosti asistentů pedagoga. Obě ale dobrovolně doučovaly ty děti, které se nemohly distanční formy vzdělávání zúčastnit. Doučování probíhalo každý den několik hodin, takže se Anna a Ulrika dostaly užšího kontaktu. Nejvíce spolu měly možnost pracovat ihned po jejich nástupu do školy, který se časově shodoval. Anna byla přítomna výuky hodin dějepisu 7. ročníku, který tehdy Ulrika vyučovala.

Asistentka pedagoga Anna

Anně je 47 let a pracuje na stejné škole jako Ulrika. Je asistentkou u dvou chlapců podle IVP. První chlapec absolvuje 5. třídu, má snížený intelekt a poruchy učení. U druhého žáka byla diagnostikována porucha autistického spektra. Anna původně vystudovala střední školu textilní. Celý život pracovala mimo pedagogické obory. V dané škole začala pracovat na administrativní pozici v kanceláři, poté jako vrátná. Vedení školy Anně proplatilo kurz pro asistenty pedagoga, který úspěšně absolvovala. Po jeho ukončení nastoupila na pozici asistentky pedagoga, kterou vykonává již třetím rokem. Během tří let praxe měla na starost několik žáků odlišného věku. Vyzkoušela si práci na 1. i 2. stupni. Nejdéle setrvala u žákyně v 7. ročníku, která pocházela ze sociálně slabšího prostředí a měla velké problémy s učením, kvůli čemuž dvakrát opakovala ročník. Dívka ukončila sedmou třídu, čímž splnila povinnou školní docházku, a odešla ze školy. Z toho důvodu asistentka Anna přešla do jiné třídy k dalšímu žákovi.

2.3 Interpretace analýzy

Oba realizované rozhovory byly analyzovány a z výpovědí informantek vzniklo několik hlavních témat s příslušnými podtématy. Další část analýzy se zaměřovala na souvislosti mezi jednotlivými rozhovory, byla tak vytvořena nadřazená témata, která shlucovala podobnosti objevující se u obou akterek. Při hledání společných témat je zásadní vycházet z definovaných cílů výzkumu. Ve výsledku se nalezená společná témata prolínají a navazují na sebe. Data byla interpretována ve třech tematických oblastech:

- iniciace spolupráce,
- vnější a vnitřní bariéry spolupráce,
- komunikační toky.

2.3.1 Iniciační spolupráce

Iniciační momenty spolupráce

Z výzkumu vyplývá, že spolupráce ve třídě byla v případě informantek iniciována z různých důvodů. Existuje několik typů iniciačních momentů, které se mohou opakovat během roku.

Zahájení spolupráce učitelky na 2. stupni s asistentkou pedagoga proběhlo *systemově*, tedy na začátku školního roku. Asistentka byla zařazena do třídy druhým rokem na základě doporučení školského poradenského zařízení, protože se ve třídě vyskytoval žák s potřebou podpůrného opatření asistentem pedagoga. Začínající učitelka tedy vstupovala do třídy, kde již asistentka participovala: „[...] když jsem tam přišla, tak ta asistentka už u toho dítěte byla rok“ (U). Později byla spolupráce iniciována *spontánně*, a to ve dvou specifických situacích. U začínající učitelky se ukázala potřeba mít ve třídě během konkrétních předmětů asistentku jako podporu, na kterou systémově neměla v dané třídě nárok. Učitelka pocítovala bezmoc, ve třídě se totiž vyskytly problémy s kázní. Objevila se u ní potřeba kooperace v týmu, aktivně si o pomoc řekla. „Chuděrka mladá učitelka říkala, tam se prostě nedá učit, že hrozný“ (A). Ze strany asistentky v jiné situaci vznikl dočasný podnět ke spolupráci ve chvíli, kdy přidělený žák nepřišel do školy. Asistentka měla možnost jít do jiné třídy dočasně, na základě momentální potřeby konkrétní hodiny. „Ona vlastně měla v tom rozvrhu volnější jako hodiny, takže když nebyla třeba v té třídě vyloženě potřeba, tak se zeptala, jestli má jít do té jiné třídy“ (U). V posledním případě byla iniciována spolupráce *synergicky*, vycházela z motivace obou informantek. Jelikož se jim podařilo vytvořit si dobrý v praxi funkční vztah, vytvořila se u nich vnitřní motivace ke spolupráci také mimo vyučování. „[...] ať už to je to doučování, třeba i úklid třídy jo [...] začaly jsme vést spolu kroužek deskových her“ (U).

Z výzkumu vyplývá, že existuje také tzv. *spontánně ambivalentní moment spolupráce*, který se pojí se změnou postoje aktérů. Ačkoliv bývá asistent pedagoga přidělen jako podpůrné opatření v konkrétní třídě, asistentka se setkala s přímým odmítnutím od systémově přidružené učitelky Markéty. Byla opakovaně požádána, aby se neúčastnila vzdělávání žáků ve třídě. Stalo se tak na základě osobních nesympatií a předsudků vůči asistentské pozici. „[...] právě říkala, že to je úplně zbytečný povolání (asistenti), říkala: „Ona tam jenom tak sedí v té lavici a vlastně nic tam nedělá a bere za to peníze“ (A). Krizová situace s třídním kolektivem ovšem vedla učitelku ke změně názoru. Konkrétně ve chvíli kdy přidělená učitelka potřebovala pomoc při incidentu, na který byla ve třídě sama. „Ztratily se jí dvě děti na výletě a pak se strašně bála do těch hodin chodit [...] říkala: „Můžeš tam jít se mnou?“ [...] a najednou říká: „Já jsem si nikdy nemyslela, že je to tak fajn mít asistentku“ (A).

Prvky determinující počátek spolupráce

Ve specifické situaci začínající učitelky na 2. stupni se objevilo několik prvků, které výrazně ovlivnily nastavení podnětného prostředí spolupráce již v počátcích. Ačkoliv učitelka začínala s výukou dějepisu ve třídě s již zaběhlou asistentkou pedagoga, aktérky měly *přehled o kompetencích* ve třídě. Učitelka si uvědomuje, že její úloha je vedení hodiny a vnímá zodpovědnost za vzdělávání všech žáků. Zatímco asistentka vnímá svoji úlohu jako podporující a komplementární: „[...] učitel vede tu hodinu, on si rozhoduje o tom, co budeme dělat a já mu s tím pomáhám“ (A). Přestože jsou jejich role vymezené na první pohled hierarchicky, z výzkumu vyplývá, že dvojice vůči sobě vnímá *rovnocenný přístup*. „Prostě vůbec vůči těm dětem se necítím jakoby podřízená pod tím učitelem“ (A). Rovnocenný přístup dominuje v jejich profesním vztahu, kde se obě cítí jako partneři: „[...] aby hned od začátku oba měli pocit, že není nikdo jakoby nadřazenější a někdo podřízenější“ (U). Obě informantky vyjadřují nelibost vůči možné nadřazenosti pedagogů k asistentům. Opakovaně negují potenciální mocenské jednání pedagogů vůči asistentům. „Na začátku si myslím, že se k těm asistentům nikdo před těma děckama nesmí zachovat zlet, jako s nějakou nadřazeností“ (U). Prvek vztahové roviny, ve kterém dominuje *osobní sympatie*, je pro informantky během iniciace důležitý: „[...] u toho pohovoru, aby jako tam proběhla i vzájemná nějaká sympatie“ (U).

První impuls během iniciace vnímají aktérky jako významný prvek spolupráce. U začínající učitelky se při prvním kontaktu s asistentkou objevily tendence nejdříve vyčkat na krok ze strany asistentky, a to z důvodu větší zkušenosti a časového hlediska. „[...] prostě bude (asistent) ten, kdo udělá ten první krok. Možná u té asistentky z toho důvodu, že prostě ten učitel je víc rozlitanější třeba, takže aby jako ona přišla jo, když má ten prostor“ (U). Asistentka vidí jako povinnost přijít k učiteli a domluvit se na společném postupu. Vychází ze zkušenosti specifik vyučování na 2. stupni, kde se učitelé neustále střídají a asistent ve třídě zůstává jako stabilní osoba. V případě prvního impulsu je brán v potaz prvek *znalosti prostředí*. Z výzkumu vyplývá, že znalost prostředí implikuje uvedení nově příchozí do třídy bez ohledu na status pozice. Závisí na tom, kdo z aktérů pracuje ve třídě delší časový úsek a zná děti: „[...] když jsem tam přišla, tak ta asistentka už u toho dítěte byla rok, takže vlastně tam začla znovu akorát ve vyšší třídě, takže ty děcka ji znaly narozdíl ode mě“ (U). V jiném případě iniciace spolupráce v odlišném ročníku došlo k recipročnímu uvedení do třídy, poněvadž prostředí bylo nové pro obě aktérky: „[...] jsme přišly na tu pozici obě dvě novy, takže jsme se jim představily navzájem“ (A).

Atmosféru ve třídě může v počátcích ovlivnit podle informantek mocenské jednání. „A ne prostě přijít do třídy a hnedka začít ty děcka třeba nějak buzerovat ve zlým“ (U). UVědomují si, že prostor tvoří nejen architektura školy, ale také slova a činy. Dobré

nastavení spolupráce ve třídě je rozhodující v *prvních několika minutách začátku hodiny* a může ovlivnit další fungování týmu ve třídním kolektivu. „První moment je takový jako nejdůležitější, což ty děcka prostě poznají hned, cítí to, cítí nervozitu, děcka cítí všechno, takže tam je asi důležitá hodně ta první minuta nebo prvních pět minut“ (U).

V souhrnu je pro informantky podstatné si před oficiálním zahájením spolupráce najít čas na *společné setkání* a vyjasnit si vzájemná očekávání. „Je super se před tím nějak poznat jo, přijít do té školy fakt třeba dřív do té práce, jít do toho kabinetu a představit se jenom mezi čtyřma očima jo nebo mezi deseti očima, co tam seděj“ (U).

2.3.2 Vnější a vnitřní bariéry spolupráce

Rigidní umístění asistentů

Vykonávání profese asistentů pedagoga s sebou přináší určitá negativa. Jako poměrně zásadní úskalí se vyjevuje spárování asistentky se třídou nebo s učiteli. Rigidní neboli *systemové umístění asistentů* vnímají informantky ne vždy jako efektivní a vyhovující. K procesu přidělování a navázání asistentů na základě speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka se staví negativně. V jedné konkrétní situaci musela asistentka opustit třídu, jelikož odešla žákyně, u níž byla přidělená k zajišťování podpory. Celá třída díky tomuto procesu přišla o cenný prvek pomoci: „[...] takže jsem se vlastně přesunula jakoby s ní do té osmé třídy ještě k tomu druhému žákovi, nás (učitelku a asistentku) takhle nelidsky oddělili“ (A). Obě aktérky pocítují rezignaci vůči rigidnímu nastavení podpory v důsledku umístění asistentky pedagoga pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Přesuny asistentky pedagoga v rámci navázání na jednoho žáka vnímají v jejich situaci jako *násilné ve vztahu k dítěti a komplikované vůči vztahu s učitelkou*. „Takže já jsem vlastně zdělila s tím dítětem jakoby tu učitelku a zase by asi nebylo úplně moudrý jakoby trhat od toho dítěte, na který už jakoby je na tu asistentku zvyklý, protože prostě si třeba nesedneme s tou asistentkou“ (A). Informantky upozorňují na *nerovnost*, která vyplývá z podstaty asistentké role. Nadřazenost, která vychází z hierarchicky vyšší pozice, může podle informantek může budovat nerovné podmínky a vztahy. „Učitel může říct asistentovi, ať nechodí do třídy, pokud nemá chuť, ale asistent vlastně ne“ (U). Z výzkumu je zřejmé, že ačkoliv je podmínka rovného vztahu tolik podstatná, asistentka zažívá občasné *nejistoty, tlak a určitou podřízenost* ve vztahu k ostatním učitelům. Stává se tak ve chvíli, kdy nabízí pomoc z vlastní iniciativy a přichází do cizí třídy, v níž není přiřazena systemově. „Jestli mě tam opravdu potřebuje nebo jestli můžu jít k někomu do té třídy“ (A).

Problém nastává, když je ve třídě přítomno více žáků, kteří *nemají nastavené podpůrné opatření*, které by odpovídalo reálné potřebě: „[...] i přesto, že má třídu v podstatě plnou cizinců a problémových dětí, ale žádný na tom není tak, že by na něj byl psaný asistent, takže tam ani asistent jakoby být nemůže“ (A). Učitelka cítí bezmoc, pokud je potřeba pomoci žákům se speciálními potřebami ve třídě, kde není nárok na asistenta pedagoga. „Ona je opravdu potřebná, ale není tam dítě, na které by byla psaná“ (U). V tom případě se impuls k umístění asistentky ze strany učitelky stává nepostradatelným prvkem. Ovšem vedení školy musí operativně reagovat na výzvy učitelů. Ačkoliv obě informantky přicházejí s novými podněty, vnímají jako nutné *vyvinout tlak na vedení školy*, aby se aktivity realizovaly. „A tak dlouho jsme třeba tlačily na tu paní ředitelku, aby jí to prostě řekla. My tam právě vždycky už jdeme s nějakým hotovým nápadem, že už jsme to vlastně si rozhodly“ (A).

Nestabilní postavení asistentů

Pozice asistentů ze své podstaty je aktérkami vnímána jako *nestabilní, přinášející pracovní nejistoty*. „My nemůžeme mít smlouvu na dobu neurčitou, takže my máme pořád na dobu určitou, takže v momentě když třeba to dítě vyjde z 9. třídy a nebudu mít žádný dítě, tak můj pracovní poměr končí“ (A). Legislativa podle nich nenabízí jiné možnosti, aby byla možnost vykonávat podporu více flexibilně. „[...] což taky není úplně ideální stav“ (A). Začínající učitelka, která nemá asistentku ve třídě stabilně, vítá její přítomnost v hodinách i na školních akcích. Opakovaně vyslovuje prosby ohledně možnosti spolupráce, objevují se především obavy, zda asistentka bude součástí týmu. „Doufám, že už bude přívětivá situace a že se třeba půjde s těma děčkama na takovej ten veletrh středních škol, že tam půjde třeba se mnou“ (U). Asistentka se v důsledku nejistot dostává do pozice, v níž samu sebe chápe jako *levnou pracovní sílu* (například při suplování). Obě aktérky vnímají negativně, že asistenti se reálně stávají nedocenenými pracovníky. Asistentka se obtížně ztotožňuje se svou pozicí při suplování za učitele. Cítí jen malý podíl na rozhodování, ale velký tlak z vedení školy, nemá totiž možnost odmítnout zastupování. „No v podstatě se vypíšíou suply, a protože učitelé by za to asi brali moc peněz, je lepší to šupnout asistentovi“ (A). V důsledku takového jednání má tendence snižovat vlastní post, cítí se využitá a vnímá svoji pozici systémově jako *nízkou a podřízenou*. Konstruuje se tak profesní sebevnímání: „[...] jak jsme malí, tak máme dozory na chodbách, tak se asi takto půjčujeme jakoby“ (A).

Vztahová rovina

Dvojice vnímá *direktivní přístup* ze strany některých učitelů vůči asistentům negativně. Tento jev je ve škole přítomný a uvědomovaný jak aktérkami, tak ostatními kolegyňmi ze školy. Z výzkumu vyplývá, že direktivní přístup kolegyně vidí a snaží se

asistentku podpořit. „No ale tak mohla by ti to říct tak jako hezky“ (sdílí učitelky) [...] Anča vždycky říkala „ona se k tobě chová hrozně, ona ti to říká, jakože toto musíš udělat, toto musíš udělat,“ jako ty si necháš tak poroučet?“ (A). Přílišné úkolování asistentky ze strany učitelky, rozkazy a zahlcení, které nezvládá je vnímáno negativně. Delegované úkoly navíc, které jsou v kompetenci a možnostech druhé osoby, jsou vyhodnoceny jako zneužívání pozice a jsou na úkor druhých kolegyň: „A já říkám, ale to není prostě možný jako vůbec ani splnit jo, z té její strany nevidím takou tu jakože chuť dělat něco navíc, ale mě by zaúkolovala [...] tak ona prostě akorát přijde, teď to na mě naválí“ (A). Informantky si uvědomují, že potenciální *nadřazenost vůči asistentům* vyplývá ze statusu asistentské profese. Dominance, která vychází z hierarchicky vyšší pozice, může být v důsledku eliminující pro otevřenou komunikaci. Pokud je záměrně zneužívána, vytváří další nerovnosti v pracovním vztahu. „Když učitelce nesedne asistent, tak může říct, že není potřeba. Nicméně pokud si asistent nesedne s učitelem, tak nemůže říct nic“ (U). Potenciálně nadřazené jednání pedagogů k asistentům je v jejich vztahu explicitně odmítáno, neboť podle informantek buduje nerovný vztah: „[...] se k těm asistentům nikdo před těma děčkama nesmí zachovat zle jako s nějakou nadřazeností, není nikdo jakoby nadřazený a někdo podřízený [...] prostě chovat se jako s nějakou úctou nebo pokorou“ (U).

Informantka učitelka si uvědomuje, že při nástupu na základní školu se u ní v *začátcích učitelství bez zkušeností s asistenty* objevil spíše odmítavý postoj. V současnosti naopak vítá pomoc asistentky, s níž má velmi pozitivní zkušenosti. „Je to hrozně hezký, jako že fakt se mi s ní strašně dobře spolupracuje“ (U). Je zřejmé, že právě pozitivní zkušenost učitelky s asistentkou vzbudila aktivní zájem o další spolupráci.

Vytvořený vztah akterek ovlivňuje motivaci dělat věci nad rámec povinností. *Vztahová rovina* ovlivňuje to, zda jsou úkoly plněny dobrovolně s nadšením, nebo z nutnosti: „[...] su přidělená do té třídy, takže to vlastně udělám pro ni, že jo, a to ostatní dělám jakoby dobrovolně pro ty ostatní, na druhou stranu ráda akorát úplně ne tak ráda jako třeba pro Ulriku“ (A). Ve třídě, kde asistentka vnímá aspekt fungující spolupráce, se objevuje vnitřní motivace a touha participovat na aktivitách. „Když jedeme třeba, jedu s někým, kdo si mě třeba vyžádá, tak to samozřejmě jedu s tou třídou, která třeba asistenta vůbec nemá, ale když Ulča bude chtít jet na výlet, tak pojedu, protože asistenta nemá a bude to zase fungovat“ (A).

Z výzkumu vyplývají další bariéry spolupráce v kauzalitě s náplní práce, které informantky považují za významný determinant spolupráce. Například nedostatek ochoty, času a prostoru pro společné plánování vytváří v důsledku negativní přístup aktérů vzdělávání ke spolupráci.

2.3.3 Komunikační toky

Forma komunikace

Jako významný prvek, který se podílí na utváření vztahu mezi asistentkou a učitelkou se ukazuje komunikace. Vnitřní motivace ke spolupráci je podle aktérek podstatná pro další fungování ve třídě. Je ovšem závislá na *otevřeném oboustranném zájmu o komunikaci a sdílení*: „... protože se o tom asi víc bavíme a ta spolupráce funguje úplně daleko líp, protože když si má člověk čas o tom popovídat a cítí i z té druhé strany, že mají tu snahu a chuť dělat něco, tak se asi pracuje líp“ (A). Z výzkumu také vyplývá, že *transparentní komunikace* je důležitou součástí každodenního fungování ve třídě, specificky v začátcích spolupráce. Díky otevřené komunikaci není pro aktérky problém doptávat se a pokud je potřeba upřesnit jakýkoliv výukový krok. Je-li dvojice opravdu sladěná, snižuje se ovšem potřeba komunikovat všechny pokyny explicitně. „Jediný, co se tím pádem třeba jenom doladuje, je to, jestli půjdeš tady ke klukovi X a já půjdu tady dopředu, nebo naopak?“ (U). Komplementarita mnohdy i bez verbálních domluv je poté žitou zkušeností dvojice. „Nebo já už to rovnou vidím, už tam sedí, tak já jdu automaticky dopředu k někomu jinému. Jo, a už to tam vůbec nemusí jako probíhat tady to“ (U). Z výzkumu vyplývá, že taková forma komunikace napomáhá zbavit se strachu z ponížení, jak tomu může být u nekomplementárních vztahů, kde funguje komunikace ze strany přidělené učitelky převážně na bázi moci (French & Raven, 1959), nikoliv na respektující komunikaci. „Ona po mně vlastně chtěla, že bych tam měla být teda od osmi, sedět tam o těch přestávkách, takhle se se mnou bavila... ona paní učitelka prostě přijde, řekne mi to to to to to udělej“ (A).

Forma *průběžné komunikace* během dne se jeví jako nutná. Jedná se o společný čas, v němž se debatuje fungování třídy mimo běžnou pracovní dobu: „[...] potkáme se ve dvě potom u kafe, když všichni odejdou“ (U). Jedná se o *neformální a přátelské setkání*, které zefektivňuje společné fungování. „S tou Ulrikou, když to prostě probereme, třeba já nevím, přijdeme do práce na sedmou, i když chodíme na osmou. Máme tu hodinu čas prostě to probrat“ (A). Díky neformálnímu setkání a času, který spolu tráví nad rámec svých povinností, se mohou lépe poznat a prohloubit svůj osobní vztah, což následně zlepšuje vztah pracovní. „Máme mezi sebou hrozně dobrou vztah a hrozně dobrou harmonii... uvolněný... máme ten vztah teďka kamarádskej“ (U).

2.3.3.2 Komunikační roviny

Komunikace ohledně konkrétní spolupráce ve třídě funguje ve *třech specifických rovinách*. Na bázi *společného plánování s předstihem*, na úrovni *intuitivního nacítní* či *spontánní výzvy*. Závisí na vybrané situaci, podle které je vybírán komunikační přístup. „Jsme prostě byly domluvený, že jedna jde dopředu a jedna dozadu[...] nemusíme si ani

jedna říkat, nebo spíš já jí nemusím říkat, co bych potřebovala nebo tak, ale ona naprosto přesně ví [...] Řeknu, no paní asistentka ti pomůže a já jdu třeba za jiným dítětem a ona hned ví a jde“ (U). Každá ze tří specifických rovin komunikace funguje v různých situacích, bývá aplikována a reflektována v praxi informantek.

Pro informantky je *flexibilita* součástí práce asistentky. „Ona vlastně měla v tom rozvrhu volnější jako hodiny, takže když nebyla třeba v té třídě vyloženě potřeba, tak se zeptala, jestli má jít do té jiné třídy“ (U). Asistentka vnímá jako povinnost, že by měla přijít k učitelce a domluvit se na společném postupu. Toto jednání je ovlivněné zkušeností z 2. stupně, kde se učitelé střídají.

„Nebo já už to rovnou vidím, už tam sedí, tak já jdu automaticky dopředu k někomu jinému jo a už to tam vůbec nemusí jako probíhat tady to“ (U). Vědomě *vyjasněný komunikační tok* prospívá fungování ve třídě, v některých případech funguje také neverbální komunikace. Učitelka vnímá pozitivně také to, že asistentka nacítí a rozpozná její potřeby správně a dokáže samostatně jednat, pokud je potřeba: „[...] ale ona naprosto přesně ví, co se mi v tu chvíli by líbilo nebo co se mi hodí“ (U).

Prvky pozitivně ovlivňující vztah s dětmi

Z výzkumu vyplývá přítomnost *dvou komplementárních rolí*, které jsou informantkami vnímány pozitivně. Ukazuje se, že učitelka ve třídě zastává spíše roli *učitelskou* a asistentka *mateřskou*. Tento pohled se promítá do uchopení vztahu s dětmi, ačkoliv se tyto dva rozdílné přístupy pozitivně doplňují: „[...] ona to říkala možná víc mateřsky. Že já to říkám moc jako učitelsky, ale ona to zase řekne tak hezky, hezky s tím jako mateřským pochopením, tak to je určitě dobrý“ (U). Přítomný komplementární vztah dává dětem jistotu. Pozitivní dopad má tandem na důvěru dětí, které vyhledávají dvojici v případě potíží. „Oni jdou za náma a řeší ty věci s náma dvěma zaráz třeba. Ty děcka jdou a řeknou prostě, že chtějí mě nebo paní asistentku a nechcují s nikým jiným mluvit“ (U).

Dělbou rolí ovlivňují podle informantek *věk a zkušenosti*. Věk aktérky spojují primárně se zkušeností a schopností zvládnout třídu. „Ta chuděrka mladá učitelka říkala, tam se prostě nedá učit, že hrozný. V té mé třídě u toho žáka učí velmi zkušená paní učitelka, nevím, šedesát pět jí je, takže to opravdu s těma dětma problém nemá“ (A). Starší učitelka je spojována se zkušeností a větší samostatností. Učitelka v mladším věku ovšem pocituje větší mentální blízkost dětem, která jí pomáhá pochopit a nacítit se na děti bez obtíží: „[...] prostě jsem jim jako blízko věkově, vím, o čem se baví, chápu jejich jakoby zájmy jo, což prostě čím jsou ty učitelky starší, tak už nerozumí“ (U).

Z výzkumu vyplývá pozitivní přínos *zkušeností osobních a profesních*, které má asistentka. Díky přijetí a ocenění těchto zkušeností učitelkou v oblastech, které ještě sama nemá vzhledem ke svému věku osvojené, si mohou efektivně vypomáhat a maximalizovat potenciál výuky. „Má svoje děti v podobném věku, takže zase jako má víc zkušeností s těma menšíma dětma a o to líp se nám tam pracovalo, že třeba zvládala víc věcí než já a tím myslím ty výchovný třeba, což jako já ještě úplně neumím“ (U). Přirozená dělba rolí nastavuje harmonickou atmosféru ve třídě.

Výzkum odhaluje velkou obavu začínající učitelky o zdraví třídy. Ta vyplývá z menších zkušeností a popisuje je explicitně s emočním zabarvením. „Já jsem pořád jako taková vynervená [...] jako že neskočí úplně pod auto, doufám, já z toho mám vždycky úplně strašnej strach“ (U). Asistentka jako zkušenější pomáhá přítomné obavy eliminovat. Existují totiž situace, ve kterých si učitelka není jistá svým jednáním nebo nevypoznává dostatečně situaci. V tom případě je velmi ceněná *samostatná intervence asistentky* v organizačních a sociálních situacích. „Její přítomnost byla ale skvělá hlavně v tom, že když jsem si sama nevšimla, jaký tým odpověděl rychleji, postřehla to. Ona si toho všimá a vyřídí to“ (U).

Uspořádání společných prostor podle informantek podporuje možnosti vzájemné komunikace. Aktérky obývají společný kabinet, ve kterém má asistentka velký stůl pro přípravy. „Takže to tak vyšlo, že tam budem spolu, což nám vyhovovalo oběma (A), řešíme to (školu) ráno před prací, odpoledne po práci“ (U). Ukázalo se, že společný kabinet dvojici pomáhá snáze komunikovat, což posiluje tandem a vytváří bezpečný prostor pro děti: „[...] jenom fakt výhody. Je to takovej ostrůvek uprostřed“ (U).

Prvky negativně ovlivňující vztah s dětmi

Ačkoliv *kamarádský vztah* asistentky s dětmi přináší pozitiva, současně je limitující v okamžiku dočasného přestupu do role učitelky. „Mám to s těma dětma nastavený tak jako hodně na kamarádsko. A ono se mi to pak jako dost nevyplácí v těch suplovaných hodinách, kdy si jako myslí „jéé vy tady budete s náma, no tak to je super, to si budeme povídat“ (A). V důsledku kamarádského až mateřského vztahu s žáky pocituje ztrátu autority v dočasné roli učitelky. Negativní vztah může podle informantek vzniknout již během prvních několika minut ve třídě – viz podkapitola Iniciale spolupráce.

Prvek, který se ve výzkumu objevil implicitně, je *nejistota přítomnosti asistentky*. Ačkoliv dvojice aktivně vyhledává možnosti pro spolupráci ve třídě, není jisté, kdy k tomu dojde. „Na druhou stranu mám ještě jedno dítě, kam musím dobíhat, takže fakt tam není moc prostoru“ (A). Asistentka tráví většinu času ve třídě, kde je oficiálně přidělená, a proto nezbyývá prostor participovat jinde. V promluvách se opakovaně objevuje

naděje, ale také nejistota, že asistentka nebude součástí týmu. Ukazuje se, že informantky vidí jako jedinou cestu, jak získat podporu do třídy, systémově navázat asistenty na žáka ve třídě. Vnímají ovšem proces jako obtížný. „My jsme tam teďka i řešili, jestli ten kluk by nešel do nějaké té poradny a neprošel tím procesem, aby mu přiklepli asistentku oficiálně. Přijde mi to hrozně náročný“ (U).

Analýza nabízí mnoho dalších témat k interpretaci. Vzhledem k cílům studie byly předloženy takové závěry, které úzce korespondují s výzkumnými otázkami.

2.4 Diskuze a závěry

Jakým způsobem je iniciována spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky?

Z výzkumu vyplývá, že spolupráce byla v případě informantek opakovaně zahajována ve třech specifických případech – systémově, spontánně a synergicky. V prvním případě je spouštěčem spolupráce oficiální systém podpory, který s sebou ovšem přináší podle informantek některá úskalí. Jedná se o rigidní navázání asistentů typicky na jednoho žáka a třídu, což eliminuje možnosti flexibilně reagovat na aktuální potřeby v ostatních třídách. Asistentka nemůže dostatečně pomáhat žákům, kteří ji nemají přidělenou jako podpůrné opatření. Ve druhém případě je spolupráce iniciována spontánně na základě potřeby aktuální situace. Ve třídě, v níž je přítomný prvek nezvládnutého chování žáků, přichází žádost o pomoc ze strany učitelky. Do spontánního iniciačního momentu také patří nabídka ze strany asistentky ve chvíli, kdy má prostor v rozvrhu a ze své potřeby kontakt iniciuje. Třetí možnost zahájení spolupráce vychází ze vztahové roviny a vnitřní motivace, kdy aktérky chtějí společně trávit čas navíc. Ukázalo se, že existuje spontánně ambivalentní moment spolupráce, v němž díky společně zvládnuté krizové situaci může dojít ke změně postoje vůči asistentům pedagoga a zahájení spolupráce i přes počáteční předsudky ze strany učitelky.

Počátky spolupráce ovlivňuje několik specifických prvků. Z výzkumu vyplývá, že rovnocenný přístup je pilířem profesního vztahu stejně jako například osobní sympatie během iniciace spolupráce. Informantky považují za podstatné vymezit si prostor pro první společné setkání v týmu a konzultace. Naše zjištění jsou v souladu s Uzlovou (2010), která upozorňuje na problémy již v počátcích spolupráce: nedostatečně vstřícná vzájemná komunikace, nevyjasněná pravidla a kompetence. Dále závisí na prvním impulzu, který ale nemusí být vždy transparentně definován. Pokud má začínající učitelka tendence vyčkávat, zkušenější asistentka vidí jako povinnost udělat první krok. Ačkoliv se objevuje obecně předpoklad, že iniciace přichází v závislosti na vyšším věku a postavení, obě aktérky vnímají jako důvod první iniciace především zkušenosti, znalost prostředí a čas. Znalost prostředí je podstatná v případě, kdy je například asistentka

ve třídě delší dobu, a může tak být uvítací osobou. Pokud jsou obě aktérky ve třídě poprvé, pak se ukazuje jako přínosné navzájem se uvést. Již v počátku spolupráce je přínosné, když aktéři znají vlastní kompetence a mají jasně vymezené role ve třídě. Ukazuje se, že první minuty ve třídě mohou ovlivnit další fungování týmu ve třídním kolektivu. Obecně je negováno mocenské jednání aktérů.

Jaké vnější a vnitřní bariéry vnímají asistentka pedagoga a začínající učitelka ve vzájemné spolupráci?

Z výsledků analýzy vyplývá, že bariérou potenciální spolupráce je samotné postavení asistentské role ve škole. Rigidní umístění asistentů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví informantkám v jejich situaci jako neefektivní a je vnímáno negativně. Navázání na jednoho žáka omezuje možnosti flexibilní podpory tam, kde je aktuálně třeba (v jiných třídách). Problematické je zajištění všech vzdělávacích potřeb žáků, kteří nemají nárok na asistenta pedagoga a podporu potřebují. Ukazuje se, že nedostatek asistentů ve třídách je řešen neoficiálním zapůjčováním asistentů mezi třídami a vyvíjením tlaku na vedení školy ohledně změn.

Z výzkumu taktéž vyplývá, že pozice asistentky je celkově vnímána jako nestabilní a nejistá. Asistentská pozice je mnohdy chápána jako „levná pracovní síla“, což zvyšuje narativ profese jako podřízené. Pociťovaná nerovnost, která vyplývá z její podstaty, v důsledku rigidního navázání prohlubuje nejistoty a tlaky ve vztahu s učiteli. Jeden z významných determinantů negativních vztahů mezi učiteli a asistenty je podle výsledků direktivní přístup ze strany učitelů. Direktivnost se projevuje především na úrovni zadávání nesplnitelných úkolů, které ze své přirozené pozice asistentka těžko odmítá. Podíl asistentky na přípravách také může gradovat podle toho, jak s dosaženou praxí roste úroveň schopností a kompetencí asistenta (Němec, 2016). Z výzkumu je zřejmé, že asistentka by měla být kompetentní a nezahlcená úkoly ze strany učitelky.

Pokud si aktérky uvědomují bariéry a reagují na ně otevřeně negací, vytváří se pozitivní vztah a vnitřní motivace ke spolupráci. Souhlasíme, že učitelé se potřebují naučit nové strategie pro vzájemnou spolupráci s dalšími pracovníky (viz. též Florian 2008).

Jaké specifické komunikační podmínky a charakteristiky konstruuji spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky?

Komunikace se ukazuje jako dominantní prvek spolupráce. Je přínosné, pokud asistentka a učitelka mají společný prostor i čas, v němž mohou sdílet. Závisí také na společných prostorách, ve kterých se aktéři pohybují. Velmi pozitivně je vnímáno, má-li dvojice společný kabinet.

Aby výuka probíhala kvalitně, měly by mezi učitelem a asistentem probíhat pravidelné konzultace a přípravy na společném postupu vyučovacích hodin (Viktorin, 2018). Z výsledků vyplývá, že vzájemnou spolupráci výrazně zlepšují společné konzultace i přípravy, výsledný efekt výuky je pak znatelný. Průběžné konzultace v týmu asistentka-učitelka mají totiž ve škole charakter také neformální. Tento čas nad rámec informantky hodnotí jako vysoce přínosný, zejména pokud je pak využit k otevřenému sdílení. Vedení by mělo zajistit prostor a čas pro setkávání týmů asistentů a učitelů, ve kterém se mohou více poznat a porozumět si (Jardí et al., 2022).

Vztahy, které jsou budované na otevřeném partnerství, se jeví jako úspěšnější, vyznačují se sdílením a otevřenou komunikací (Bennett et al., 2021). Ukazuje se, že otevřený oboustranný zájem o komunikaci a sdílení implikuje fungující spolupráci. Komplementarita a otevřená komunikace eliminuje strach z ponížení a umožňuje aktivnost. Ve třídě probíhá komunikace ve třech možných rovinách: na podkladě společného plánování s předstihem, na úrovni intuitivního nacítění či spontánní výzvy. Pokud jsou aktéři již na sebe dostatečně naladěni, není potřeba komunikovat transparentně v takové míře jako v počátcích. Ačkoliv vyrozuměný komunikační tok je stěžejní, empatické vnímání potřeb učitelky se ukázalo pro efektivní spolupráci přínosné.

Z výzkumu vyplývá, že na základě kvalitně vybudovaných vztahů žáci aktivně vyhledávají podporu sehraného týmu. Ukazuje se, že učitelka a asistentka zastávají ve třídě dvě komplementární role, které se v důsledku promítají do jejich vztahu a napomáhají podpoře žáků. Učitelka naplňuje více roli učitelkou a asistentka mateřskou. Každá z těchto úloh nese svá specifika a vztahuje se k věku a zkušenostem aktérů. Pokud začínající učitelka vnímá samostatnou iniciativu asistentky jako přínos a podporu, vzájemné doplňování na základě přirozené dělby rolí a zkušeností vytváří ve třídě harmonii.

Existují jisté limity vztahu se žáky. Suplování asistentky se ukazuje jako problematické z důvodu změny rolí, a tak je v důsledku neefektivní pro výchovně vzdělávací proces i vztahy ve třídě. Pro žáky je jistota jednou ze základních potřeb ve škole, nejistá přítomnost asistentky ve třídě na danou hodinu může narušovat stabilitu ve třídě.

Na hlavní výzkumnou otázku bychom tedy odpověděli následovně.

Jak vnímají vzájemnou spolupráci asistentka pedagoga a začínající učitelka při výchovně vzdělávacím procesu na 2. stupni základní školy?

Naše zjištění ukazují stejně jako u výzkumu Jardí et al. (2022), že při budování důvěry má stěžejní roli rovnost aktérů ve škole. Ponižovat druhé na základě moci je nepřijatelné. Učitelka i asistentka negují jakoukoliv formu snižování druhé osoby, především před dětmi. V týmu se jedinci musí vzájemně doplňovat a být schopni odmítnout

hierarchický přístup založený na bázi moci (Slater & Gazeley, 2019). Výsledky výzkumu jsou v souladu s tvrzením Kucharské a Mrázkové (2014), že partnerský a rovnocenný vztah vzniká opravdu jen tehdy, pokud učitelé nevystupují v dominantním postavení.

Pro dobře nastavenou spolupráci asistentky a učitelky jsou klíčovými podle promluv aktérek: důraz na iniciační momenty spolupráce, eliminace vnějších a vnitřních bariér, dobře nastavený systém podpory prostřednictvím asistentů, rovnost mezi oběma aktéry, otevřená a flexibilní komunikace, profesní kompatibilita a další prvky. Ukázalo se, že pokud mezi aktéry panuje přátelský vztah, je pak jejich profesní spolupráce mnohem kvalitnější, než když spolu nesdílejí osobní sympatie. Dochází k jisté cykličnosti ve spolupráci. Pokud je vztah fungující, aktéři cítí touhu spolupracovat víc, což vede k podpoře fungujících vztahů. Pro úspěšnou práci asistentů a jejich efektivní výkon může být podmínkou například: intenzivní spolupráce s učitelem, systematická příprava na výuku, zpětná vazba na práci, dále pak dostatečné vzdělání, znalosti, vstřícný přístup k žákům, empatie a tolerance (Viktorin, 2018). Podle Kucharské a Mrázkové (2014) navíc vzájemná podpora a respekt.

Závěrem můžeme říct, že případová studie ukazuje na důležitost nastavení dobré spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v týmu. Být součástí třídy, kde funguje tým asistent-učitel, může být poté výhodou. Je důležité, aby všichni, kteří vzdělávají žáků - včetně vedení školy - reflektovali, reagovali a zajišťovali prevenci případných obtíží spolupráce. Vzhledem k tomu, že počet asistentů pedagoga stoupá (MŠMT, 2021), jeví se jako podstatné věnovat pozornost tomu, jak zajistit společné plánování, společnou reflexi a čas na budování partnerství (Jardí et al., 2022).

Literatura

- Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., & White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: a triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187-197. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12508>
- Basford, E., Butt, G., & Newton, R. (2017). To what extent are teaching assistants really managed?: 'I was thrown in the deep end, really; I just had to more or less get on with it'. *School Leadership & Management*, 37(3), 288-310. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1324842>
- Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 499-512. <https://doi.org/10.1111/bjep.12197>
- Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J., & Kontu, E. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74(3), 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>
- Egilson, S. T., Traustadottir, R., & Timmons, V. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>

- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander. *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
- Gardošová, J. (2015). Hodnocení, metodické vedení, supervize a zvyšování kvality práce asistenta pedagoga. In Morávková Vejrochová, M., et al. *Standard práce asistenta pedagoga* (s. 74–84). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (ed.), *The SAGE handbook in special education* (s. 429–439). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n33>
- Gulová, L., & Šíp R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.
- Lechta, V. (ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Larkin M., Watts S., & Clifton E. (2006) Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo620a>
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V., & Květoňová, L. (2021). Teacher assistants working with students with disability: the role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565–587.
- Mrázková, J., & Kucharská, A. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- MŠMT – Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. (2021). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Němec, Z. (2016). *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Nová škola.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Palouňková, Z., Joklíková, H., Kaiserová, A., Košťáková, M., Lindová, K., & Točíková, J. (2017). Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. *ACC JOURNAL*, 23(3), 59–69. <https://doi.org/10.15240/tul/004/2017-3-005>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices : Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Průcha, J., Walterová E., & Mareš J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Portál.
- Růžicka, M., Smolíková M., Flekačová L., & Baslerová P. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.19.24454993>

- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Slater E., & Gazeley L. (2019). Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies. *Educational Review*, 71(5), 547–563. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1457011>
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (s. 53–80). Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE.
- Staněk, M., Karvánková, P., Popjaková, D., Kuřimská, M., & Vančura, M. (2017). Týmové vyučování v kontextu mezioborové spolupráce. *Geografická revue*, 13(1), 43–49. <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.1.43-49>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.
- Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320–329. <https://doi.org/10.26855/er.2018.06.001>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění*.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2017). *The Special Educational Needs in Secondary Education (SENSE) study: Final Report: A study of the teaching and support experienced by pupils with Statements and Education, Health and Care Plans in mainstream and special schools*. UCL Institute of Education.
- Wilson, E., & Bedford, D. (2008). ‘New Partnerships for Learning’: teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/02607470801979574>
- Assistants Working together in Schools - the Way Forward*. Journal of Education.