

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2012

Adéla Krajíčková

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Adéla Krajíčková

*Vzdělanostní aspirace dospívajících Romů ve
vyloučených lokalitách v Olomouci*
Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Vladislava Závorská

2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 18.4.2012

.....
Adéla Krajíčková

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce ,Mgr. Vladislavě Závorské, za odborné vedení, cenné rady a podporu při zpracování této práce.

Velký dík patří také všem respondentům, bez kterých by výzkumná část nemohla vzniknout.

1	Úvod.....	1
2	Teorie vzdělanostních nerovností.....	3
2.1	Vymezení pojmu aspirace	3
2.1.1	Vzdělanostní aspirace podle Jay MacLeoda	4
2.2	Teorie industrializace	5
2.3	Teorie vzdělanostní reprodukce	6
2.3.1	Teorie sociální reprodukce	6
2.3.2	Teorie kulturní reprodukce.....	7
2.4	Teorie racionálního jednání.....	8
2.5	Význam etnicity a rodinného prostředí	9
2.6	Shrnutí	10
3	Situace Romů v České republice v oblasti vzdělávání.....	11
3.1	Historický kontext problémů romského obyvatelstva v oblasti vzdělávání.....	11
3.2	Vzdělanostní struktura Romů v České Republice.....	12
3.3	Význam vzdělání.....	13
3.3.1	Vzdělání a sociální vyloučení	13
3.3.2	Vzdělávání a integrace	13
3.3.3	Omezený přístup na trh práce a nevzdělanost.....	14
3.4	Shrnutí	14
4	Romové a postoj ke vzdělání	16
4.1	Romský žák.....	16
4.2	Výchova v romské rodině	17
4.3	Hodnoty Romů	17
4.4	Specifika vzdělávání romských dětí.....	18
4.5	Důvody školní neúspěšnosti romských žáků	19
4.6	Český školský systém a Romové	20
4.7	Shrnutí	22
5	Výzkumy zaměřené na téma aspirací a vzdělávací dráhy romských žáků.....	23
5.1	Téma aspirací	23
5.2	Téma vzdělávacích drah romských dětí	24
6	Výzkumná část	26
6.1	Výzkumný přístup: případová studie	26
6.2	Výzkumný problém.....	26
6.3	Výzkumné otázky.....	27
6.4	Techniky výzkumu	27
6.5	Prostředí výzkumu - „Sociálně vyloučené“ v Olomouci	28
6.5.1	Lokalita ulice Přichystalova	29
6.5.2	Lokalita v městské části Hejčín.....	30

6.6	Výzkumný vzorek	30
6.6.1	Výběr respondentů	31
6.7	Průběh výzkumu.....	31
	Analýza a interpretace dat	34
6.7.1	Postoj ke vzdělání a význam vzdělání.....	34
6.7.2	Rodinné prostředí a podpora rodiny.....	37
6.7.3	Školní prostředí a přístup ke škole	41
6.7.4	Vzdělanostní a profesní aspirace.....	42
6.8	Diskuze.....	47
7	Závěr.....	50
8	Seznam literatury.....	52

1 Úvod

„Love tutar žaj čoren, a'le so džanes, ňiko tutar na lelal.“

„Peníze ti můžou ukradnout, ale to, co si se naučil, ti nikdo nevezme.“¹

Romské přísloví.

Před necelým rokem jsem začala navštěvovat dvě vyloučené lokality v Olomouci jako realizátor kroužků pro romské děti a mládež. Protože jednou z aktivit bylo také pravidelné doučování dětí, mohla jsem si již po krátké době povšimnout opakujících se obtíží a neúspěchů romských dětí na poli vzdělání, stejně jako odlišnému přístupu ze strany romských žáků, než jaké jsem znala z majoritní společnosti. Tento problém mě velmi zaujal, proto jsem se rozhodla zaměřit se na něj blíže a věnovat mu prostor v rámci své bakalářské práce.

V této práci bych se ráda věnovala tématu vzdělanostních aspirací dospívajících Romů, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením. Konkrétně se zaměřím na dospívající ze dvou sociálně vyloučených lokalit v Olomouci, z lokalit na ulici Přichystalova a v městské části Hejčín. Téma vzdělanostních aspirací jsem si vybrala z důvodu, že právě nedostatečné vzdělání a nízké profesní aspirace patří mezi hlavní příčiny sociálního vyloučení. Z vlastní zkušenosti vím, že děti a mládež, jenž žijí v těchto lokalitách, často opakují ročníky základní školy a mnohdy nejsou motivováni pokračovat ve studiu na odborném učilišti nebo střední škole. Pokud ano, v mnoha případech vzdělání nedokončí. Domnívám se, že tyto informace jsou velmi klíčové při práci s romskou mládeží. Bylo by vhodné, aby sociální práce s romskými dětmi a dospívajícími byla z velké části zaměřena na podporu a motivaci romských dětí a mládeže při studiu, protože dokončené a dobré vzdělání je jedna z cest k sociálnímu začlenění.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké vzdělanostní a profesní aspirace mají dospívající Romové žijící ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách v Olomouci. Získané poznatky mohou být přínosné nejen pro sociální pracovníky, kteří působí či pravidelně přichází do těchto lokalit, ale také pro pedagogické pracovníky, kteří jsou s dospívajícími v pravidelné interakci a další osoby, které se podílejí na výchově a vzdělávání dospívajících Romů.

¹ (Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M., 2002, s.15)

Metodou kvalitativního výzkumu bych chtěla zjistit, jaké jsou vzdělanostní a profesní aspirace dospívajících Romů z lokalit na ulici Přichystalova a v městské části Hejčín, případně co za nízkými vzdělanostními a profesními aspiracemi dospívajících z těchto lokalit stojí. Pozornost bych ráda věnovala také tomu, zda dochází k přenosu nízkých vzdělanostních a profesních aspirací z rodičů na děti, a jaké prostředí ke studiu vytváří romským dětem jejich rodiče. Výsledky výzkumu mohou být velmi užitečné a inspirativní pro tvorbu aktivit pro děti a dospívající z těchto lokalit a mohou být podkladem pro dlouhodobější plán intervence sociálních pracovníků v těchto lokalitách.

2 Teorie vzdělanostních nerovností

Tato kapitola se zaměřuje na vybrané sociologické teorie vzdělanostních nerovností a odhaluje souvislosti spojené se vzdělanostními aspiracemi. Ke vzdělanostním aspiracím nelze přistupovat jako k samostatnému fenoménu, ale je nutné na ně nahlížet v kontextu teorií reprodukce vzdělanostních nerovností. Cílem kapitoly je vymezení pojmu aspirace s následnou specifikací vzdělanostních a profesních aspirací, a souvisejících obecných teorií vzdělanostních nerovností a reprodukcí, a poukázat na význam vzdělání v procesech třídní mobility. Protože práce se primárně zabývá romským obyvatelstvem, prostor bude věnován také etnicitě, která je stejně jako vzdělání významným stratifikačním kritériem. Neopomenut nebude ani vliv rodinného prostředí, který je u romských žáků velmi výrazný, ve srovnání s majoritou specifický.

2.1 Vymezení pojmu aspirace

Pojem aspirace považuji pro tuto práci za klíčový, proto využívám pro jeho vymezení více zdrojů. Velký sociologický slovník uvádí, že aspirace je doslovným synonymem českého slova tužba. Toto synonymum je však nepřesné, protože pokud mluvíme o aspiraci, jedná se o „specifickou formu orientace subjektu citově vázaného k dosažení určitého objektu, k uskutečnění určité sociální změny či přeměny“ (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996, s.109). Další sociologický slovník definuje aspiraci jako „Souhrn toho, co si člověk přisuzuje ke splnění svých potřeb a snah a co vyžaduje od okolí. Aspirace má velký význam pro posouzení sociálního kontaktu a sebevědomí a je zaměřená k budoucnosti“ (Geist, 1992, s.34). Pro potřeby této práce jsou tyto definice příliš strohé, proto je nutné na aspirace nahlížet ze sociálně psychologického hlediska a výše uvedené definice ještě rozvinout o pojem aspirační úroveň: „...jde o problematiku aspirační úrovně, která vychází z rozlišení mezi úrovní výkonu, úspěšnosti a očekávání, tedy vlastní úrovní aspirace, která je dána tím, co by jednající ve svém jednání chtěl dosáhnout.“ „Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává.“ Za adekvátní aspirační úroveň považujeme, pokud jsou cíle přiměřené schopnostem jedince. Aspirační úroveň je tím větší, čím větší je rozdíl mezi součinem hodnot vyjadřujících přitažlivost úkolů a subjektivní pravděpodobnost úspěchu, a součinem obdobných hodnot pro neúspěch. (Maříková a kol., 1996) V pedagogickém slovníku je uvedeno, že aspirační úroveň může být nízká, vysoká, přiměřená či nepřiměřená vzhledem k možnostem jedince.

Závisí na výkonových potřebách, potřebě vyhnout se neúspěchu a potřebě úspěchu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

S ohledem na téma práce lze rozlišit dvě základní kategorie aspirací. Jedná se o aspirace vzdělanostní a aspirace profesní. Aspirace na vzdělání jsou očekávání žáků týkající se jejich budoucího vzdělání, profesní aspirace jsou naopak očekávání žáků vzhledem k profesi, kterou budou vykonávat. Vzdělanostní a profesní aspirace se utváří od počátku života každého jedince. Tyto představy se v průběhu školní docházky dotvářejí, a kolem patnáctého roku mají žáci již většinou jasnou představu o svém vzdělání. Úspěch žáků během vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů. Tyto faktory ovlivňují také aspirace na budoucí vzdělání a povolání. Za důležité lze považovat základní materiální vybavení, dobré školní prostředí, podporu rodiny a nejbližšího okolí, dobrý školní výkon a např. i profesní postavení rodičů. (Martinec, 2007)

V návaznosti na výše uvedené lze aspirace na vzdělání a profesi považovat za určitý „kapitál“, který člověku umožňuje dosáhnout cílů, které si ve své vzdělávací a profesní dráze vytyčí. Aspirace nejsou u každého jedince stejné. Významná je aspirační úroveň, což je míra toho, čeho chce jedinec dosáhnout. Následně můžeme u aspirační úrovně jedince hodnotit její přiměřenost a výši s ohledem na schopnosti jedince. Aspirace ovšem nejsou izolovaným jevem. Jsou utvářeny a přeměňovány v průběhu celého lidského života vlivem různých faktorů, které je vhodné mít při práci s aspiracemi na vědomí.

2.1.1 Vzdělanostní aspirace podle Jay MacLeoda

Vzdělanostními aspiracemi se zabývá mnoho autorů. Pro práci jsou relevantní především výzkumná šetření zaměřená na osoby, které se nachází v nižších společenských třídách. Pro názornost uvádím výzkum a práci Jaye MacLeoda, který se zabýval příčinami vzniku rozdílných aspirací osob ze stejného sociálního prostředí.

MacLeod vychází z etnografické studie osob nacházející se na nejnižším žebříčku sociální struktury americké společnosti. Svůj výzkum zaměřil na dvě skupiny chlapců, kteří pocházeli ze stejného socioekonomického prostředí a se stejnou startovací pozicí. Dalo by se předpokládat, že když chlapci pochází ze stejného prostředí, budou se i jejich postoje a názory na školu nebo vzdělání shodovat. Tento předpoklad však není správný. Postoje chlapců z různých skupin se lišily. Lišily se dokonce i po osmi letech, kdy MacLeod svůj výzkum zopakoval. Tento výsledek měl mnoho příčin. Pozorované skupiny zastávaly odlišné ideologie. První skupina se neztotožňovala s ideologií

úspěchu a dokonce ji odmítala. Naopak druhá skupina chlapců se s ní ztotožňovala a věřila v ni. Chlapci z první skupiny zdůrazňovali, že nechtějí získat vzdělání, protože to stejně neovlivní to, zda pro ně práce bude zajímavá. Druhá skupina naopak o vzdělání usilovala, protože jej považovala za prostředek, jak získat dobrou, zajímavou a dobře ohodnocenou práci, ve které se budou moci realizovat. (Katrňák, 2004)

MacLeud vyvozuje, že velikost profesních aspirací nelze vnímat pouze jako reakci na socioekonomickou strukturu společnosti, ale že její velikost se odvíjí také od toho, jak jedinci vnímají možnost společenského úspěchu. Reprodukci statusu totiž neovlivňuje pouze třídní původ, ale i to, jak jedinec porozumí strukturálním požadavkům společnosti. (Katrňák, 2004)

2.2 Teorie industrializace

Sociální mobilita člověka je ovlivněna mnoha faktory. Tyto faktory lze rozdělit do dvou základních kategorií - na strukturální důvody a motivační důvody. Strukturální důvody jsou důvody vnější, které jsou ovlivněny změnami ve struktuře obsazovaných míst. Naopak motivační důvody jsou důvody vnitřní a jsou podmíněny např. aspiracemi, snahou a úsilím člověka k dosažení lepší třídní pozice. V oblasti teorie jsou významné především strukturální důvody. Autoři S. Lipsek a H. Zetterberg (Katrňák, 2004) došli k závěru, že v zemích, kde dochází k ekonomickému rozvoji, se mezigeneračně mění také struktura zaměstnaneckých pozic. Tímto položili základ teorii industrializace, vysvětlující sociální mobilitu ve vztahu k procesu industrializace.

Teorii industrializace se zabývalo a stále zabývá mnoho autorů. Někdy bývá označována také jako teorie modernizace či liberální teorie industrializace. Základním východiskem této teorie je přesvědčení, že sociální mobilita roste z důvodu ekonomického a technologického rozvoje společnosti. Při získání pozice jsou důležitá především kriteria zásluhovosti. (Katrňák, 2004) Za výhody je považováno to, že zaměstnanecká struktura je rozmanitější. Vznikají nová pracovní místa a stará zanikají, zvyšuje se podíl nemanuálně pracujících oproti manuálně pracujícím a roste vzdělanostní úroveň celé populace. Nově vzniklá pracovní místa potřebují odborníky, zaměstnance s kvalifikací, kterou nelze získat rodinným původem, ale pouze vzděláním. Vzdělání je v době industriální nejen předpokladem získat práci, ale získané vzdělání také umožňuje vykonávat nemanuální práci s dobrým finančním ohodnocením. Do pozadí tak ustupuje vliv rodičů na vykonávané zaměstnání a vzdělanostní šance jsou s následujícími generacemi stále více vyrovnanější. (Katrňák, 2005)

Podle zastánců těchto teorií současný stav společnosti, ovlivněný ekonomickým a technologickým rozvojem, poskytuje jedincům z nižších společenských vrstev možnost k sociální mobilitě směrem nahoru a to díky vzdělávacímu systému. Získané vzdělání totiž umožňuje získat pracovní místo nezávisle na rodinném původu. Vzdělávací systém by tak měl vyrovnávat šance osob z různých společenských vrstev. Dle mého názoru, tento přístup pohlíží na současný stav až přespříliš optimisticky a tak se neobejde bez kritiky. Zastánci teorií vzdělanostních reprodukcí se v otázkách vzdělávacího systému staví do opozice zastáncům teorie industrializace.

2.3 Teorie vzdělanostní reprodukce

Teorie vzdělanostní reprodukce jsou založeny na předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti jsou poměrně stabilní jev. V průběhu času se skoro nezmenšují a jsou reprodukovány z generace na generaci. Jelikož vzdělávací systém nefunguje jako nezávislá instituce, není schopen odstranit vliv sociálního původu jedince a zhodnotit výkon vycházející pouze z osobnostních předpokladů. V západních zemích, kam patří i Česká Republika, se pozornost vzdělanostních nerovností zaměřuje především na přístup ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání, protože k základnímu vzdělání má přístup každý bez rozdílů. (Matějů, Straková, 2006) V rámci teorií vzdělanostních reprodukcí můžeme rozlišit různé přístupy, jedná se o teorie sociální reprodukce a teorie kulturní reprodukce.

2.3.1 Teorie sociální reprodukce

Představitelé teorií sociální reprodukce považují vzdělávací systém za hlavní nástroj kapitalistické společnosti k udržení třídního řádu. Škola neumožňuje třídní mobilitu, naopak žáka připravuje na pozici, která je určena jeho třídním původem. V prostředí školy tak dochází k identifikaci žáka s pozicí v třídním systému. Školský systém se stává hlavním nástrojem státu, jenž podporuje reprodukci kapitalistické společnosti. Toto radikální pojetí má ovšem i svá slabá místa. Někteří autoři se přiklánějí k jeho jemnější formě, kdy je nutné brát v úvahu i klima a kulturu školy, vztahy ve škole (mezi žáky, učiteli, školou a rodiči), hodnoty související se vzděláním či např. očekávání ze strany učitelů. (Matějů, Straková, 2006) Je tedy více než patrné, že v dnešní době má škola v otázkách sociální reprodukce a na ni navazujících vzdělanostních nerovnostech velmi důležité místo. Tato teorie však není vhodným teoretickým východiskem pro plánovaný výzkum. Ve středu zájmu výzkumu totiž není

škola, ale jedinec, který není považován za pouhou „oběť“ systému, ale za aktéra, který se na své životní situaci participuje.

2.3.2 Teorie kulturní reprodukce

Teorie kulturní reprodukce, stejně jako teorie sociální reprodukce, se věnují reprodukci nerovností z generace na generaci. V tomto pojetí není považován za hlavní příčinu vzdělanostních nerovností vzdělávací systém ani škola. Klíčovým pojmem těchto teorií je kulturní kapitál.

Rodina ovlivňuje úspěch dítěte během vzdělání v různých podmínkách. Tyto podmínky jsou uloženy především v kulturním, ekonomickém a sociálním kapitálu rodiny. (Možný, 2006) Koncept toho pojetí kapitálu vychází z teorie P. Bourdiera. Kapitálem je míněno vše, co člověk může akumulovat a následně zužitkovat ve svém jednání. (Matějů, Straková, 2006) Pro tuto práci má význam především kapitál kulturní, ale vliv ekonomického a sociálního kapitálu na úspěch dítěte nelze opomíjet. Ve zkratce se v následujícím textu zmíním o všech typech kapitálu v souvislosti se školní úspěšností dítěte.

Katrňák (2004) definuje kulturní kapitál z pohledu Bourdiera takto: „Kulturní kapitál je dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá. Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, znalosti, které zde získal.“ Kulturní kapitál závisí na vzdělanosti a kultivovanosti rodičů, který předáván ze strany rodičů stimulací a podporou dětí při vzdělávání a rozvoji duševních schopností a kulturních dovedností. Kulturní kapitál úzce souvisí s ekonomickým kapitálem rodiny a zahrnuje např. i sousedství, ve kterém dítě žije, vyrůstá a tráví volný čas. Dítě je zvýhodněno, pakliže vyrůstá v tzv. „lepšími sousedství“, které je charakteristické převažujícím množstvím kamarádů, kteří jsou stejně či podobně stimulováni a zvýhodněni, kvalitou škol a tříd. Zde dochází k propojení se sociálním kapitálem rodiny, což jsou konexe, společenské styky, výhodné známosti a přátele. Ekonomický kapitál ovlivňuje ve značné míře to, co rodiče dětem pořídí – nejen hračky, ale i prázdniny, vzdělávací kurzy apod. Dále je to kvalita bydlení, zda má dítě vlastní pokoj, vlastní pracovní stůl a klid ke studiu a rozvoji intelektuálních schopností. (Možný, 2006) Mohlo by se zdát, že dostatečný ekonomický kapitál stačí k vytvoření dostatečného kulturního kapitálu. Touto otázkou se zabýval de Singly, který koncept Bourdiera rozvinul. Podle něj je nutné mít nejen dostatek kapitálu, ale také ochotu investovat do jeho předání. (Katrňák, 2005)

Nerovnost z důvodu kulturního kapitálu je způsobena především tím, že někteří jedinci mají vyšší úroveň kulturního kapitálu než jiní. Zvýhodnění jsou jedinci z vyšších společenských vrstev. Rozdíly v úrovni jsou způsobovány tím, že děti z rodin z vyšších společenských vrstev dostávají lingvistické schopnosti a kulturní znalosti, které podmiňují jejich úspěch ve škole. A právě oblast lingvistických schopností je pro úspěch ve škole velmi důležitá. Děti z dělnických rodin jsou v oblasti jazykového kódu hůře vybaveny než děti ze středních vrstev, které používají jazykový kód více rozvinutý. Děti z dělnické třídy jsou ve škole v nevýhodě a po škole končí ve stejném typu povolání, jako mají jejich rodiče. Naopak děti ze střední třídy, díky prostředí ve kterém vyrostly, znají dominantní kulturu velmi dobře a ve škole dosahují lepších výsledků než děti z dělnických rodin. Kulturní kapitál, stejně jako např. finanční kapitál, má tendence se reprodukovat. (Katrňák, 2004) Teorii kulturní reprodukce považují za klíčové východisko pro výzkumnou část práce.

2.4 Teorie racionálního jednání

Dalším teoretickým pohledem na vzdělanostní nerovnosti je teorie racionálního jednání. V tomto pojetí zastává jedinec aktivní roli a jeho chování je reakcí na třídní situaci, ve které se nachází. Tato reakce je „racionální“, protože s ohledem na konkrétního aktéra se snaží pro něj přinést co největší materiální a sociální užitek. Rozdíly jsou spatřovány v dostupných zdrojích a přítomných omezeních členů jednotlivých tříd. Těmito rozdíly jsou determinovány životní šance jednotlivých představitelů třídních pozic. (Katrňák, 2005) V průběhu vzdělávací dráhy, především ve významných časových bodech, se děti rozhodují, kde ve vzdělání pokračovat nebo zda vzdělávací dráhu již ukončit. Tato volba probíhá v závislosti na jejich sociálním statutu. Následkem toho se pak stává, že žáci stejných schopností volí různé vzdělávací dráhy. Aspirace na vzdělání se utváří v rodinném zázemí a velkou roli hrají náklady, rizika a očekávání výnosů z dosaženého vzdělání. (Matějů, Straková, 2006)

Reprezentanti jednotlivých sociálních tříd volí k udržení své třídní pozice z generace na generaci různé strategie. Tyto strategie se liší především v cílech (Katrňák, 2005). Rodiče z vyšších vrstev motivují své děti k ambicióznějším volbám ve vzdělávací dráze, ač schopnosti dítěte tomu nemusí vždy odpovídat. Rodiče si význam vzdělání uvědomují a svým dětem chtějí zajistit stejnou pozici jako mají oni nebo dokonce vyšší. Proto akceptují riziko neúspěchu. Naopak rodiče z dělnické třídy zvažují možná rizika s ohledem na možné ekonomické ztráty, a tak děti, někdy i přes původně

vysoké aspirace, volí opatrněji nebo se dokonce mohou rozhodnout ve studiu nepokračovat a začít vydělávat. (Matějů, Straková, 2006) Děti dělníků a drobných živnostníků mají proti dětem ze střední třídy nižší vzdělanostní aspirace a profesní ambice, které jsou výsledkem právě omezených zdrojů a ekonomického kapitálu rodičů. Tento fakt je patrný především v terciálním vzdělávání, které je např. oproti střední škole spojeno s velkým rizikem, že potomek školu nedokončí. (Katrňák, 2005)

2.5 Význam etnicity a rodinného prostředí

Názory na míru významu etnicity a rasy v oblasti třídní mobility jsou různé. Západoevropské a severoamerické společnosti považují etnicitu a rasu jako stratifikační kritéria, která jsou propojená s kritérii třídní struktury. Některé společnosti se ovšem přiklání k názoru, že rasa a rasová nerovnost je podstatnější než sociální třídy a třídní nerovnost. Nalezení vhodného vztahu mezi etnicitou a třídou je ovšem stále obtížné a nejednoznačné. Mnohou autorů se v těchto bodech rozchází. Někteří vidí za třídní nerovností skryté nerovnosti rasové, způsobené existencí rasové a etnické diskriminace ve společnosti, jiní se domnívají, že třídní nerovnosti dominují nad etnickými nerovnostmi, protože členové jedné sociální třídy mají stejné možnosti a čelí stejným překážkám. Poslední skupina se přiklání k názoru, že provázanost třídní a etnické nerovnosti se odvíjí od konkrétní sociální třídy. (Katrňák, 2005)

Dalším významným stratifikačním kritériem je rodinné prostředí, ze kterého aktéři pochází. Rodina ovlivňuje úspěch dítěte během vzdělání v různých podmínkách. (Možný, 2006) Melwin Kohn (Katrňák, 2004) uvádí jako příčinu sociálního postavení podobnost mezi rodinnými hodnotami a profesí rodičů. Profese rodičů formuje jejich hodnotovou orientaci, která ovlivňuje jejich postoje k dětem a způsob jejich výchovy. Příčinou rozdílných hodnot dělnické a střední třídy jsou rozdílné profesní zkušenosti. Dělníci při práci podléhají autoritě, plní příkazy. Pracují pod permanentním dohledem a hlavní náplní jejich práce je plnění požadavků jejich nadřízených. Naopak profese střední třídy poskytují možnost samostatného rozhodování a práci, která pod neustálým dohledem není. Tito lidé se mohou spoléhat na vlastní úsudek při rozhodování. Z toho vyplývá, že rodiče, kteří jsou ve své práci omezováni v samostatném rozhodování, zdůrazňují při výchově hodnoty spojené s konformitou. Naopak rodiče, kteří během práce mohou využívat samostatné rozhodování, budou při výchově dětí uplatňovat stejnou hodnotu. (Katrňák, 2004)

2.6 Shrnutí

Teorií, které se zabývají souvislostmi mezi vzděláním a sociální mobilitou či reprodukcí, je velké množství a často jsou založeny na odlišných východiscích. V této kapitole jsem se věnovala několika vybraným teoriím relevantním k tématu práce. Klíčovými tématy jsou nejen vzdělanostní aspirace nebo vzdělanostní nerovnosti, ale také témata mezigenerační reprodukce a mobility ve společnosti. Vybrané teorie přináší mnoho úhlů pohledů na vzdělanostní aspirace, vzdělanostní dráhy a následné profesní působení. Protože se výzkum zabývá Romy, národnostní menšinou, považuji za nutné brát v průběhu celého výzkumu ohled na etnicitu, jelikož se jedná o významné stratifikační kritérium. Při opomenutí by mohlo dojít k výraznému zkreslení. Z daných teorií budu pro výzkum čerpat především z teorií kulturní reprodukce a teorií racionálního jednání.

3 Situace Romů v České republice v oblasti vzdělávání

Na začátku kapitoly je stručně představen historický vývoj romské populace na našem území, protože problémy Romů v oblasti vzdělávání nejsou výsledkem pouze současné doby, ale mají své historické kořeny. Hlavním cílem této kapitoly je poukázat na význam vzdělání, jako na klíčový faktor při řešení otázek nezaměstnanosti, sociálního vyloučení a integrace romského obyvatelstva, a na jeho spojitosti s těmito jevy.

3.1 Historický kontext problémů romského obyvatelstva v oblasti vzdělávání

Tato práce nenabízí dostatečný prostor k popisu historie romského etnika, proto se pokusím alespoň nastínit klíčová období, která mají úzkou souvislost se současnou situací. Považuji za vhodné věnovat se období po konci druhé světové války, protože dochází k velkým změnám v oblasti složení obyvatelstva na našem území. Druhou světovou válku přežilo poměrně málo původních českých Romů. Ti si před válkou v české společnosti již našli své místo a stali se její přirozenou součástí. V následující kapitole nastíním situaci Romů s ohledem na jejich vzdělanostní a profesní dráhy, a to s příslušným historickým kontextem.

Po druhé světové válce bylo naše území v podstatě bez Romů. Docházelo ovšem k migracím Romů ze Slovenska za účelem osídlování vysídleného pohraničí.(Horváthová, 2002) Romové ze slovenských osad většinou ovládali v oblasti vzdělání převážně základy, v tomto případě se jednalo pouze asi o 15-20 % romské populace (Matějů, Straková, Veselí a kol., 2010). Ze strany vlády byly od roku 1948 snahy o zrovnoprávnění a zároveň o asimilaci Romů, která se projevovala snahou zařadit Romy mezi ostatní obyvatele a smazat rozdíly odlišující je od ostatních (Horváthová, 2002). Ač měl tento politický systém, trvající až do roku 1989, v oblasti „romské politiky“ snahu odstranit negramotnost romského obyvatelstva a zavést pravidelnou školní docházku dětí, neměl za cíl celkově zvýšit vzdělanostní úroveň Romů. Cílem bylo pouze připravit romskou mládež na dělnické profese (Matějů a kol., 2010) Výsledkem této politiky bylo, že specifika Romů byla potlačována. Museli přebírat hodnoty majoritní kultury a od svých tisíciletých tradic upouštět. Romové přebírali především hodnoty nejvíce zjevné, a to prvky materiální kultury. Z důvodu vykořeněnosti Romů a změn v jejich komunitách, se Romové začali přiklánět i k páchání dříve u nich nepáchaných deliktů. Násilně byly rozptylovány nežádoucí

romské osady, což mělo za následek zanikání rodových komunit. Dalším průvodním negativním jevem rozptylování bylo usídlování Romů z odlišných skupin a prostředí vedle sebe. To znemožnilo harmonické soužití na velkých sídlištích. Romové byly považovány za sociálně patologickou skupinu obyvatel a jejich kulturní a etnická specifika byla považována za projevy retardace. V 70. letech se objevila snaha společenské integrace Romů, kdy mělo dojít k vyrovnání s majoritou pomocí materiálních a sociálních výhod. (Horváthová, 2002) Úroveň vzdělávání Romů ovšem nebyla dostatečná. Zjištění z roku 1985 poukázaly na to, že romští žáci propadají mnohonásobně častěji než žáci majoritní, mají snížené známky z chování nebo jsou přeřazováni do zvláštních škol (Matějů a kol., 2010).

Romové se uznání jako svébytné etnické skupiny dočkali až po roce 1989. Do té doby byly považovány pouze za skupinu, kterou je nutné převychovat po vzoru majoritní společnosti. (Horváthová, 2002) Přesto se jejich situace nijak významně nezměnila, v některých ohledech tomu bylo spíše naopak. Většina Romů z vyloučených oblastí přišla vlivem ekonomické transformace o zaměstnání. V mnoha odvětvích se snižovaly stavy zaměstnanců nebo stouply nároky na kvalifikaci. Ani vzdělanostní šance romských dětí se zvýšit nepodařilo a studie Světové banky z roku 2008 odhalila dokonce pokles vzdělanostní úrovně romského obyvatelstva. Existuje pouze malý mezigenerační pohyb vzdělanosti nahoru a naopak větší mezigenerační pohyb dolů. České školství vyřazovalo romské žáky mimo hlavní vzdělávací proud. Tyto praktiky však nepatří jen do doby minulého režimu. Potvrzuje to stížnost zástupců romských dětí z Ostravska k Evropskému soudu pro lidská práva z roku 2007. Tento problém se týkal přeřazování romských dětí z běžných základních škol do škol zvláštních, a to často neoprávněně. Situace se nezměnila ani zrušením zvláštních škol v roce 2005 novým školským zákonem. Zvláštní školy nahradily školy praktické, které jsou spojeny se stejnými funkcemi i problémy jako školy zvláštní. (Matějů a kol., 2010)

3.2 Vzdělanostní struktura Romů v České Republice

Získat přesné informace o etnických menšinách je velmi obtížné. Jeden z důvodů je, že etnicita je stále „citlivý údaj“ a proto výzkumy zaměřené na zkoumání etnickým menšin s sebou nesou mnoho etických problémů. Další obtíží je to, že ne každý příslušník etnické menšiny se ke své etnicitě hlásí, proto i informace ze sčítání lidu velmi zkreslují skutečnou situaci. Jako příklad lze uvést informace ze sčítání lidu, domů a bytů z 3. března 1991, kdy se poprvé Romům umožnilo přihlásit se k romské

národnosti. K romské národnosti se však přihlásilo pouze 22% z odhadovaného počtu romského obyvatelstva. (Davidová, 2001) Je ovšem nutné znovu upozornit na to, že přihlásit se k romské národnosti je akt čistě dobrovolný. Proto v případě výzkumů se výzkumník musí často spolehnout pouze na své rozhodnutí, koho za Roma označit a koho ne.

3.3 Význam vzdělání

3.3.1 Vzdělání a sociální vyloučení

Romské obyvatelstvo můžeme považovat za sociálně vyloučenou skupinu. Toto vyloučení lze ověřovat řadou indikátorů, které se mohou zaměřovat na určení, zda určitá lokalita nebo rodina je ohrožena sociálním vyloučením. Za podstatné pro naše téma považují, že jedním z indikátorů sociálně vyloučené lokality je nízké vzdělání obyvatel. U konkrétních rodin pak nízká účast na výuce a horší výsledky dětí ve škole. Někteří autoři nízké vzdělání považují za klíčový faktor vyloučení Romů, protože hraje stěžejní roli v jejich sociálně-ekonomickém postavení. (Navrátil, 2003)

3.3.2 Vzdělávání a integrace

V současné době Romové zastávají aktivní postoj k integraci do majoritní společnosti, jsou otevřenější kontaktům s majoritní společností. Jednou z podmínek integrace je znalost českého jazyka. Český jazyk ovládá velké množství Romů. Dokonce během výzkumu zaměřeného na tuto oblast 70% romských respondentů uvedlo, že doma používají pouze češtinu nebo romštinu a češtinu zároveň. Další postoj souvisí se vzděláváním dětí. Přes 70% respondentů se vyjádřilo, že by upřednostňovali vzdělávání svých dětí s majoritními dětmi, protože jejich cílem je společné soužití, nikoliv separace. Otevřený přístup se neočekává ale pouze od Romů a majoritní populace, ale i od školské politiky. Ta by měla být vstřícná v podobě začlenění většího množství informací o odlišné kultuře, tradicích, zvycích a historii (Navrátil, 2003)

Význam vzdělávání je v této oblasti více než patrný. Nejen že může být únikem ze začarovaného kruhu nezaměstnanosti romského obyvatelstva, ale také možností integrace romského etnika do majoritní společnosti. Davidová (2001, s.51), která se romskou problematikou zabývá, spatřuje v současné situaci stejné souvislosti: „Nízká vzdělanostní a kvalifikační úroveň brání příslušníkům romské komunity jejich rovnoměrnému rozptylu v sociální a profesní struktuře a vzniku rovnocenných interetnických vztahů. Patří mezi největší handicap, trvale ohrožující Romy

nezaměstnaností.“ I samotní Romové považují zaměstnanost Romů za nejpotřebnější k tomu, aby byly rovnoprávnými členy společnosti.(Sociální práce/Sociální práca, 2002).

3.3.3 Omezený přístup na trh práce a nevzdělanost

Omezený přístup na trh práce je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím sociální vyloučení. A je to právě přístup na trh práce, který mají obyvatelé romského původu ztížený. Romové jsou často ohrožováni dlouhodobou nebo opakovanou nezaměstnaností. Mezi hlavní příčiny patří nízká vzdělanostní úroveň a kvalifikace. (Navrátil, 2003) Romové, hlavně muži, často přijímají pouze sezónní práci, proto se po krátké době opět objevují v evidenci na úřadu práce. Tato zaměstnání tak nejsou zdrojem pravidelného příjmu, jsou nevyhovující z dlouhodobé perspektivy. Lidem se mnohdy nabízí možnost pracovat „na černo“, ale tato práce není výhodná ani pro takto zaměstnávané Romy. Získat zaměstnání oficiální cestou, přes úřad práce apod., je pro Romy často obtížné kvůli diskriminačním praktikám zaměstnavatelů. Tento fakt je ovlivněn tím, že nevzdělaní a málo kvalifikovaní dlouhodobě nezaměstnaní Romové často ani neví, jak o místo požádat, jak se zaměstnavatelem jednat. (Navrátil, 2003) Davidová (2001, s.44) vidí situaci velmi podobně: „Nízká kvalifikace mnoha Romů bývá záminkou k jejich nepřijetí do zaměstnání, které má ve skutečnosti však často i rasový podtext, pak v podstatě nepostižitelný.“ Toto potvrzuje také výzkum z roku 2002. Romové uvedli jako dva hlavní důvody při hledání práce právě nedostatečnou kvalifikaci a svou etnickou příslušnost.(Sociální práce/Sociální práca, 2002)

3.4 Shrnutí

Současný stav úrovně vzdělání Romů není zrovna ideální. Stát se pomocí školského systému snaží situaci řešit, přesto snahy minulé i současné nezdají se dostatečně efektivní a někdy mohou romskou minoritu znevýhodňovat či dokonce poškozovat. Přesto se zdá, že zvýšení vzdělanostní úrovně romského obyvatelstva by bylo řešením mnoha problémů této etnické menšiny. Situace ovšem není tak jednoduchá a nemá ani jednoduché řešení. Samotné zvýšení vzdělanostní úrovně obyvatelstva všechny problémy nevyřeší. To, že Romové zastávají převážně dělnické profese, mají nízkou profesní kvalifikaci nebo se často ocitnou bez práce, má mnoho příčin, které není možné opomíjet. Stejně tak není možné zabývat se vzděláváním Romů, aniž bychom nebrali zřetel na všechny jevy s ním související. Tyto souvislosti potvrzují

oprávněnost intervence sociálního pracovníka, který by neměl řešit pouze následky jako je nezaměstnanost či sociální vyloučení, ale být schopen odhalit jádro problému.

4 Romové a postoj ke vzdělání

Cílem této kapitoly je předložit text věnující se postojům Romů ke vzdělání, jejich vzdělanostním a profesním aspiracím, a objasnit specifika romského žáka. Dále se zaměřím na faktory, které tyto postoje a aspirace ovlivňují, jako je rodinné zázemí, sociální prostředí a hodnoty. Na závěr je zmíněn český školský systém s možnostmi, které poskytuje žákům romské minority, protože i jeho podoba ovlivňuje vzdělanostní a následně kariéru Romů.

4.1 Romský žák

Romské dítě vyrůstá a žije v prostředí s odlišnou kulturou, uznávající jiné hodnoty a používající jiný jazyk než většinová společnost. Někteří autoři tvrdí, že romské dítě nevnímá dimenzi času. Proto nemůžeme dítě motivovat budoucností, žije současností. Rozdíl mezi romským a jiným žákem je v emotivitě, rozdílná je i smyslová stimulace (romské děti mají doma např. méně knížek). V procesu učení často nalzáme ze strany žáka nedostatek nebo nepřítomnost motivace, špatnou schopnost soustředění, pasivní příjem informací a chybějící radost při řešení úkolů. Romské děti ale vynikají např. ve sportech, hudbě a mají rozvinuté estetické citění. (Kaleja, Knajp, 2009) Putinská, která má zkušenosti s výukou romských dětí v Chánově, společně s kolegy identifikovala různé problémové oblasti romských žáků. Pro ilustraci uvedu několik zásadních oblastí:

- snížené sebevědomí,
- lhostejný či negativní postoj ke vzdělání,
- narůstání kázeňských problémů,
- nárůst neomluvené absence s přibývajícím věkem,
- absence kladných vzorů,
- nezájem pokračovat v dalším vzdělávání. (Balvín, 1996)

V prostředí školy je na romského žáka nahlíženo jako na žáka se sociálním znevýhodněním. Jedná se o žáky, kteří pochází ze sociálně, kulturně nebo jazykově odlišného prostředí než žáci z většinové populace. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, vymezuje tři kategorie žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jednou z nich jsou žáci se sociálním znevýhodněním. (Kaleja, Knajp, 2009)

4.2 Výchova v romské rodině

Výchovné strategie v romských a neromských rodinách jsou odlišné. Romské matky se při výchově zaměřují především na péči o děti a plnění jejich potřeb. Spokojenost dětí je pro ně na prvním místě. Majoritní matky se snaží spíše své děti vychovávat. Snaží se, aby děti přijaly jejich hodnoty a chovaly se podle nich. Romským matkám více záleží na tom, jak se dítě cítí. Pokud je např. dítě unavené, nelpí matky na tom, aby dítě dělalo domácí úkoly, ale aby si odpočinulo. To i za cenu, že druhý den dítě půjde do školy nepřipravené. (Navrátil, 2003) Tento přístup rodičů ale také odráží to, že rodiče často vzdělání svých dětí podceňují a školu vnímají pouze jako „nutné zlo“. (Nečas, 2002)

Rozdíly ve výchově jsou jeden z hlavních problémů začleňování romských dětí do českého vzdělávacího systému. Majoritní matky se soustřeďují hlavně na výkon dítěte, na školní výsledky. Vzdělané matky také pomáhají dětem při školní přípravě a reagují tak na aktuální nedostatky dítěte. Navíc vzdělané matky vedou děti více k samostatnosti při školní přípravě. Pro romskou matku je naopak nejdůležitější to, jak se dítě ve škole cítí, jak se učitelé k dětem nebo rodičům chovají. Pro romské matky výkon není nejdůležitější, stejně tak školní přípravu a školní dovednosti považují za úkol dítěte a učitele. Rozdíl je také ve vztahu k učiteli a ke škole. Majoritní matky přistupují k docházce do školy tak, že dítě do školy chodit musí, aby se něco naučilo. To i když jemu samotnému se to nelíbí. Romské matky, jak už bylo výše uvedeno, více zajímá, jak se dítě ve škole cítí, proto např. nechají dítě doma, pokud nemají na svačinu, aby se dítě mezi spolužáky necítilo špatně. Děti jsou také doma vychovávány jinými metodami, než používají majoritní učitelé, proto jsou na romské děti tyto metody neúčinné a dítě jim nerozumí. (Navrátil, 2003) Rozdíly ve srovnání s majoritou jsou patrné také v oblasti aspirací rodičů týkajících se vzdělání jejich dětí. Romští rodiče mají málokdy jednoznačnou představu o tom, jak by měla vypadat vzdělávací dráha jejich dětí. (Navrátil, 2002) Romské děti mají často nedostatek školních pomůcek pro domácí přípravu, jako jsou psací potřeby, volné papíry, barvy a pastelky apod.. Domnívám se, že tento problém se netýká jenom romských rodin, ale především rodin s nízkými příjmy, proto není možná generalizace na každou romskou rodinu.

4.3 Hodnoty Romů

Hodnotový systém Romů není totožný s hodnotovým systémem majoritní české populace. Rozdílnost hodnot často vede k vzájemnému nepochopení, jak ze strany

majority, tak i ze strany Romů. V minulosti se otázka řešení začleňování řešila Romů do majoritní společnosti formou asimilace, kdy Romové museli přijímat hodnoty majoritní populace. To se ukázalo jako nepřijatelné a naprosto nevhodné. Pokud se díváme na život Romů založený na jiných hodnotách než majoritní populace, neměli bychom je považovat za špatné, ale naopak je akceptovat a snažit se jim porozumět.

Ottův naučný slovník se k hodnotám Romů vyjadřuje spíše negativně: „O budoucnost se nestarají, o povinnostech nemají pojmu. Čest je jim cizí, zásadám nerozumějí. Ač je nutné přistupovat k těmto názorům s ohledem na historický kontext (není to ještě tak dávno, kdy Romům byly přisuzovány především negativní vlastnosti a jejich dobré se vůbec či minimálně vyzdvihovaly), je patrné, že autor vychází při definici hodnot především z předsudků, které se o Romech tradovaly ve společnosti. Mezi nejvíce uznávané hodnoty patří soudržnost a s ní související význam rodiny a velkorodiny. Dále je to láska k dětem, úcta ke starším, fyzická síla, touha vyniknout a např. i hudba a tanec. Naopak pro Romy má malý význam překvapivě např. romský jazyk, psané slovo a vzdělání. (Rybář, 2000)

Přesto výzkum provedený v roce 2002 poukazuje na to, že rozdíly mezi hodnotami Romů a majority je nepatrný. Romové mezi klíčové hodnoty řadí rodinu, zdraví, jistotu a bezpečí. Tyto hodnoty se nijak výrazně neliší od hodnot majority. Rozdíl může být spatřován v tom, co si jednotliví aktéři pod hodnotami představují a zda rodina znamená pro Romy to stejné, co rodina pro západoevropany. Vyšší shoda než v dobách předchozích může být způsobena asimilací Romů za komunistického režimu. Nelze popřít ani vliv masové kultury. Ač se může zdát, že hodnoty jsou shodné, neznamená to, že shodná je i jejich interpretace nebo to, jaký dopad mají hodnoty na chování jednotlivců z odlišných kultur. (Navrátil, 2002)

4.4 Specifika vzdělávání romských dětí

Pokud se zabýváme vzděláváním romských dětí a pokoušíme se odhalit specifika s tímto vzděláváním spojená, považují za nutné zajímat se o tyto specifika nejen s ohledem na to, zda dítě je Rom či není, ale především co za těmito specifiky či rozdíly oproti dětem z majoritní populace stojí. Rozdíly lze totiž spařovat nejen v přístupu ke vzdělání nebo aspiracích na vzdělání, ale např. i ve výsledcích vzdělávání, jejichž příčiny jsou kulturního charakteru. Těmito tématy se zabývá interkulturní psychologie. Optika tohoto oboru nám může objasnit mnoho souvislostí.

V oblasti rozdílu výsledků školního vzdělávání dochází k porovnávání těchto výsledků především v jednotlivých zemích OECD. Zřejmé jsou rozdíly mezi jednotlivými zeměmi a to především v oblastech vědomostí, dovedností a postojů žáků. Nelze popřít, že tyto rozdíly pramení z kulturních zvláštností jednotlivých zemí, především z rozdílných hodnot v oblasti vzdělávání. Z výsledků těchto šetření lze vyvodit, že hlavní příčinou vzdělanostních rozdílů jsou kulturně zakotvené postoje žáků k učení a k sebehodnocení jejich školní úspěšnosti. (Průcha, 2004) Je evidentní, že rozdíly v edukačních výsledcích jsou ovlivněny kulturním a hodnotovým zázemím, ovšem český školský systém počítá s těmito faktory málokdy. Proto pokud chceme posuzovat motivaci, aspirace či školní úspěchy romských žáků, musíme vždy brát v úvahu, že pochází z odlišného kulturního prostředí, které uznává jiné hodnoty než majoritní populace a od toho by se měla odvíjet i výuka těchto žáků. Při výuce by měl být kladen větší důraz na interkulturní výchovu.

4.5 Důvody školní neúspěšnosti romských žáků

Důvodů či příčin, proč jsou romští žáci ve škole méně úspěšní než majoritní žáci, je hned několik. Mezi hlavní příčiny patří odlišný jazykový vývoj a rodinná výchova, nedocenění významu vzdělání, nedostatečná školní příprava a sociální izolovanost rodin, která má za následek nižší informovanost dětí. Příčiny jsou také na straně učitelů, kteří bývají nedostatečně připraveni na práci s minoritami. Nejvýraznější příčina školní neúspěšnosti je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. (Šotolová, 2000) Pro děti totiž český jazyk není jazykem mateřským. To romským dětem často neumožňuje dobrý „školní start“. (Balvín, 1996) Kamiš (Balvín, 2004, s.76) vyučování v mateřštině přikládá také velký význam: „ Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Vedle toho by měla být v předškolním věku zastoupena i jazyková výchova v češtině, a to proto, že romské dítě bude chodit do české školy vyžadující spisovný standard, který je v porovnání s mluvou romského dítěte, pro něj obtížný až nesrozumitelný. To může vyvolávat potenciální kódovou bariéru pro romského mladšího žáka, a to nezávisle na jeho inteligenční kapacitě.“ (Balvín, 2004, s.76) Při doučování romských dětí, jsem mohla osobně identifikovat problémy spojené se znalostí jazyka. Důkazem je i to, že většina romských dětí navštěvujících základní školy, má zhoršené známky v Českém jazyce a při učení českého jazyka má velké obtíže. Rodiny, ve kterých děti žijí, mají zřídka jednotné jazykové prostředí. Ne málokdy se můžeme setkat s tím, že dítě vyrůstá

v rodině, kde např. matka mluví česky, otec slovensky. K tomu se v rodině používá ještě romština. Pak je pochopitelné, že takové dítě má obtíže se jazyk naučit a plně mu porozumět, protože v rodině není jednotný jazykový vzor.

Kovaříková (1998) uvádí několik dalších faktorů, které se na školní neúspěšnosti podílí. Tyto faktory rozděluje na vnější a vnitřní. Mezi vnitřní faktory školní neúspěšnosti patří:

- vliv špatného tělesného stavu,
- nedostatky v psychice žáků.

Do špatného tělesného stavu se řadí například častá onemocnění, špatná životospráva nebo snadná unavitelnost, naopak do nedostatků v psychice žáků lze zařadit nedostatečnou motivaci k učení, nízkou aspirační úroveň, poruchy učení, poruchy schopnosti myšlení, pozornosti a paměti, nesprávná metoda učení apod..

Mezi vnější faktory autorka řadí:

- vliv rodiny,
- vliv školy,
- vlivy mimorodinné a mimoškolní.

Do vlivu rodiny patří nízký vzdělanostní či kulturní kapitál, nesprávný výchovný styl, nevhodné bytové poměry či nepříznivá role žáka v rodině. Do oblasti vlivu školy se řadí nepřiměřenost požadavků na žáka, neakceptování individuality žáků, nízká učební motivace apod. A nakonec vlivy mimorodinné a mimoškolní, kam patří např. nevhodný vliv vrstevníků nebo možnost výdělků bez nutnosti kvalifikace. (Kovaříková, 1998)

4.6 Český školský systém a Romové

Český školský systém není předmětem této práce, přesto se ale domnívám, že k problematice práce je nutné mít alespoň základní znalosti o tomto systému. Zvláště ty, které se vztahují k vzdělávání romských dětí.

V minulosti bylo mnoho dětí umístováno do zvláštních škol, které byly určeny hlavně dětem s mentálním postižením. Romské děti se tam často dostávaly např. z důvodu neznalosti českého jazyka, výchovných problémů, specifických poruch učení, nebo diskriminace. Celkově lze školský systém považovat za nespravedlivý, co se týče rovných příležitostí. Děti ze sociálně slabých rodin, romských rodin, jsou znevýhodněné nejen z důvodu nedostatku finančních zdrojů, ale také kvůli omezenému kulturnímu a sociálnímu kapitálu, tím, že žijí v sociálně vyloučených oblastech, I přes neustálé snahy

jsou multikulturní výchova a vzdělávání v českém prostředí velmi málo efektivní. Mnohdy ještě více prohlubují vzdělanostní nerovnosti a úroveň vzdělání Romů nijak nezvyšují.

To, že v nedávné minulosti byl školský systém nespravedlivý a romské děti diskriminoval, dokládá také rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva. Amnesty International (Amnesti International, 2010, s.10-11) ve své publikaci uvádí: „Evropský soud rozhodl, že statistické údaje předložené žalobci doložily tendenci umisťovat žáky romského původu do zvláštních škol. Rozhodl také, že psychologické testy, které poradenská zařízení v inkriminované době používala, byly vytvořeny pro většinovou populaci a nebraly odpovídajícím způsobem v úvahu kulturní a jazykové odlišnosti testovaných dětí...že vzdělávací opatření na základních školách neposkytovala romským dětem záruky, které by braly v úvahu jejich speciální potřeby vyplývající z jejich znevýhodněné pozice. V důsledku toho byly romské děti umisťovány do zvláštních škol a dostávaly vzdělání, které jejich problémy dále prohlubovalo.“

Podle rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, lze umístění romských dětí do zvláštních škol považovat za diskriminaci. Jednalo se o diskriminaci nepřímou, protože vznikalo při uplatňování zákona, i když tento zákon neměl za cíl poškodit romské děti a byl v podstatě neutrální. Amnesty International považuje toto rozhodnutí Evropského soudu za zákaz separování a poskytování podprůměrného vzdělání romským dětem, ke kterému v České Republice docházelo segregací Romů ve zvláštních školách a třídách nebo vytváření „romských“ základních škol a tříd. Zde romští žáci ve srovnání s majoritními žáky běžných škol dostávali podprůměrné vzdělání. (Amnesti International, 2010)

Český školský systém má ovšem i snahy vyrovnávat šance romských žáků s šancemi žáků z majoritní společnosti. K tomuto účelu jsou využívány různé integrační nástroje, jako jsou například přípravné ročníky, asistent pedagoga nebo nárok na bezplatný poslední rok předškolního vzdělávání. Možnosti navštěvovat mateřskou školu, i přes prominutí školného, využívá málo romských rodičů. Mezi důvody, proč rodiče této možnosti využívají málo, patří nízká vstřícnost ke kulturním odlišnostem a náklady, které se pojí s dopravou dítěte do školky. Přípravné třídy mají za úkol vyrovnat vývoj dětí, které často nenavštěvují mateřské školy a nemají dostatek dovedností potřebných k nástupu do první třídy. Ve srovnání s mateřskými školami je jejich efektivita nižší. Tyto třídy jsou zřizovány především na školách s vysokým počtem romských dětí, ovšem ne každá škola této možnosti využívá. Dalším významným

institutem integračních snah je pozice asistenta pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá překonat dětem studijní potíže a usnadnit romským dětem integraci do majoritních škol. Tyto asistenti mají významný vliv na školní výsledky dětí, protože nejenže se účastní výuky, ale organizuje pro děti také volnočasové aktivity nebo dokonce slouží jako prostředník mezi rodinou a školou. (Amnesti International, 2010) V tomto bodě někteří autoři spatřují kromě výhod i nevýhody. Asistenti pedagoga nemají danou pevnou náplň práce. Náplň práce se odvíjí od domluvy s ředitelem školy, proto se jejich práce může podobat spíše práci sociálního pracovníka. Další nevýhodou je to, že v mnohých případech asistent nepůsobí pouze v jedné třídě anebo se může dostat do pozice, kdy vykonává pouze asistenční práce pro učitelský sbor. (Matějů a kol, 2008)

4.7 Shrnutí

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že pozice romského žáka je odlišná než pozice žáka z majoritní společnosti. Významný vliv má rodinné prostředí, výchovné strategie rodičů a postoj rodiny ke vzdělanostní dráze dítěte. Zde jsou patrné rozdíly oproti rodinám majoritním. Rodiče volí výchovné strategie, které mají dítě chránit nikoli podporovat jeho výkon. Stejně je to i s hodnotami, kulturním a vzdělanostním kapitálem, který rodiče svým dětem předávají.

5 Výzkumy zaměřené na téma aspirací a vzdělávací dráhy romských žáků

5.1 Téma aspirací

Výzkum mezinárodního šetření PISA, program OECD, prováděný v letech 2000-2006 měl za cíl zjišťovat, do jaké míry si žáci před ukončením základních škol osvojili potřebné znalosti pro život ve vzdělanostní společnosti (Martinec, 2007). Tento výzkum se zaměřoval na mnoho oblastí, jednou z nich byly také aspirace na vzdělání a povolání. Tento výzkum se sice nespécializoval na romské žáky, ale na české žáky obecně, přesto přinesl mnoho zajímavých zjištění.

V tomto projektu byly měřeny vzdělanostní a profesní aspirace patnáctiletých žáků, tedy žáků v posledním ročníku základní školy. Výsledky v období zkoumaných let 2000 až 2006 jsou v oblasti vzdělanostních aspirací poměrně stabilní, dochází k minimálním odchylkám. Více než polovina žáků by si přálo absolvovat vysokou či vyšší odbornou školu, cca. deset procent jeví zájem pouze o vyučení a ostatní žáci chtějí ukončit vzdělání maturitou. Aspirace jsou zkoumány také podle různých kritérií jako je například i pohlaví. Výzkumníci přichází se zjištěním, že dívky mají vyšší aspirace na vzdělání než chlapci. Tento fakt může být způsoben tím, že u dívek je často kladen větší důraz na odpovědnost a konformitu, naopak chlapci jsou častěji v konfliktu s autoritami ve škole, což se odráží na jejich školním výkonu. Aspirace jsou ale nepřímou ovlivněny i např. typem školy, jakou žáci navštěvují nebo jaké je jejich domácí prostředí. V oblasti profesních aspirací došlo naopak oproti vzdělanostním aspiracím, které jsou poměrně stabilní, k mírnému růstu, což znamená, že žáci mají stále vyšší představy o svém budoucím povolání, avšak méně uvažují o potřebném vzdělání. Stejně jako u vzdělanostních aspirací jsou aspirace dívek v oblasti aspirací na povolání vyšší. (Martinec, 2007)

Výzkum se dále zaměřil na faktory, které vzdělanostní a profesní aspirace žáků ovlivňují. Domnívám se, že pro potřeby této práce není nutné se zabývat dopodrobna tím, do jaké míry tyto faktory aspirace ovlivňují, přesto je velmi důležité brát tyto faktory na vědomí.

Jak už bylo řečeno, pohlaví je stále významným faktorem a obecně lze říct, že patnáctileté dívky mají vyšší aspirace než patnáctiletí chlapci. Aspirace jsou také ovlivněny typem střední školy, kdy žáci gymnázií mají vyšší aspirace než například žáci učebních oborů. (Martinec, 2007) Aspirace dětí ovlivňuje i to, zda žijí v úplné či

neúplné rodině nebo jaké je zaměstnanecké postavení a vzdělání rodičů, kulturní kapitál rodiny a to jaký význam vzdělání přikládají rodiče (Matějů a kol., 2006).

Je velmi obtížné ale určit, zda jsou šetření prováděna v rámci projektu PISA věrohodná a doráží skutečnou realitu. Liessmann (2008, s.53) šetření PISA kritizuje kvůli jeho nespolehlivosti, což souvisí už od samotných omezení spojených s tímto výzkumem: „I když PISA nemůže změřit úroveň vzdělání celé populace žáků, jedno jistě umí – ukazuje, kde žijí experti na vzdělání té které země.“ Dále také nesouhlasí s hlavním cílem tohoto šetření, za které považuje pouhé „určení pořadí v žebříčku“ určité země, určené slouží pro mezinárodní srovnání, zjednodušené řečeno určení, která země je lepší a která naopak horší To podle něj způsobuje jev, kdy školy trénují žáky na očekávané zadání, které se v testech objeví. (Liessmann, 2008).

5.2 Téma vzdělávacích drah romských dětí

Výzkum zaměřený na vzdělávací dráhy romských dětí, prováděný v roce 2009, vycházel z dat získaných od pracovníků škol a neziskových organizací pracujících s romskými dětmi a mládeží. Ze zjištěných dat byly identifikovány tyto čtyři hlavní faktory, které ovlivňují vzdělávací dráhy romských dětí a dospívajících. Jedná se o tyto faktory:

- špatná adaptace na školu,
- vztah ke škole,
- profesní aspirace,
- klima na škole. (Matějů a kol., 2008)

Špatná adaptace na školu se týká především romských dětí v prvních třídách a obecně romských dětí navštěvujících třídy prvního stupně. Děti navštěvující třídy prvního stupně zažívají školní neúspěch spojený především s nedostatečnými kompetencemi, které od žáků školský systém očekává. Děti např. neumí držet tužku nebo jejich společenské a hygienické návyky nejsou dostatečné. Další příčina byla identifikována v rodinném prostředí, kdy z pohledu pracovníků mnoho rodičů projevuje zájem o vzdělání svých dětí jen v prvních ročnících nebo dětem nezakoupí vhodné pomůcky. Děti doma nemají ani vhodné prostředí pro školní přípravu. Absence školní přípravy se začíná více projevovat ve vyšších ročnících, kdy se zvětšuje náročnost učiva. Přibývají také zameškané hodiny či výchovné problémy.

Vzdělávací dráhy Romů jsou dále určovány také jejich vztahem ke škole. U romských dětí jsou časté absence. Na první stupni je za reálnou příčinu považována

častá nemocnost, která je způsobena nevhodným bydlením. Na druhém stupni je příčinou absence snaha se škole vyhnout. Zde může být souvislost se špatným prospěchem nebo sníženými známkami z chování, které mohou způsobovat u dítěte frustraci. Dítě následně odmítá do školy chodit.

Dalším významným faktorem jsou profesní aspirace, které většinou nepřekračují povolání, pro které je potřeba pouze výuční list. Pouze malé množství romských žáků má zájem o povolání, ke kterým je potřeba střední nebo dokonce vysoká škola. Stejně tak významné je i klima na škole či v samotné třídě. Významným činitelem je etnická homogenizace školy, tedy poměr romských a neromských žáků. V případě, že na školu chodí větší procento romských dětí, zažívají školy odliv majoritních žáků. Školy tedy mnohokrát nemají snahu zavádět integrační či jiné programy určené pro romské děti ze strachu z odlivu majoritních žáků. Romští žáci jsou méně úspěšní na školách „hlavního proudu“, kde je podíl romských žáků 20-50% než na školách s většinovým podílem Romů, což je způsobeno nedostatečnou snahou o integraci. (Matějů a kol., 2008)

6 Výzkumná část

6.1 Výzkumný přístup: případová studie

S ohledem na výzkumný problém jsem rozhodla provést výzkum jako případovou studii. Můžeme ovšem spatřovat drobné odlišnosti v pojetí případové studie u jednotlivých autorů. Hendl (2009) charakterizuje případovou studii takto: „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů... V případové studii jde o zachycení složitosti případů, o popis vztahů v jejich celistvosti.“ Stake (Hendl, 2009) popisuje případovou studii jako „úsilí porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexivitě...“ a dále zdůrazňuje, že případ je něco specifického než jen téma nebo problém. Yin (Hendl, 2009) definuje případovou studii jako „strategii pro zkoumání předem určeného jevu v přítomnosti v rámci jeho reálného kontextu...“ A právě z tohoto důvodu se využití designu případové studie jeví jako nejvhodnější strategie. Cílem výzkumu je totiž zachycení postojů dospívajících Romů ke vzdělání, s ohledem na lokalitu, ve které žijí, jaké vzdělanostní aspirace tyto dospívající mají, a které významné faktory tyto aspirace a postoje formují. Případová studie umožní vytvořit podrobný vhled do této problematiky a zachytit subjektivní názory a postoje jednotlivých aktérů, kteří se na vytváření vzdělanostních aspirací dospívajících podílejí.

Protože tento výzkum budu provádět z pozice sociálního pracovníka, nikoliv sociologa, pokusím se být spíše neutrální a využívat výhod všech přístupů s ohledem na vhodnost dané problematiky. Případová studie je prováděna v těchto následujících krocích:

1. určení výzkumné otázky
2. výběr případu, stanovení metod sběru dat a analýza dat
3. příprava sběru dat
4. samotný sběr dat
5. analýza a interpretace dat
6. vytvoření zprávy (Hendl, 2009)

6.2 Výzkumný problém

Při stanovení výzkumného problému jsem vycházela nejen z odborné literatury a dalších dostupných zdrojů, ale také ze svých vlastních zkušeností a poznatků, které jsem získala jako realizátor volnočasových aktivit pro romské děti a mládež, kdy jsem sama

mohla poznat problémy během vzdělanostních drah Romů. Hlavním cílem výzkumu je zjistit vzdělanostní aspirace dospívajících Romů, kteří žijí ve dvou vyloučených lokalitách v Olomouci, a to, jak tyto aspirace ovlivňuje jejich rodinné a vrstevnické prostředí. Dále se zaměřím na jejich vztah ke škole, a jakou má pro ně dosažené vzdělání hodnotu či jak je ve vzdělání podporují jejich rodiče.

6.3 Výzkumné otázky

Ve výzkumu jsem stanovila tuto hlavní otázku:

Jaké mají dospívající Romové, kteří žijí v lokalitě na ulici Přichystalova a v městské části Hejčín, vzdělanostní a profesní aspirace?

Tuto výzkumnou otázku jsem následně v průběhu své práce, během studia odborné literatury a pozorování ve výzkumném prostředí rozvinula do následujících specifických otázek:

Jaký význam má pro respondenty vzdělání a jaké místo zastávají v žebříčku jejich hodnot v životě?

Jaké faktory měly/mají vliv na vzdělanostní dráhu a profesní volbu respondentů?

Jakou roli zastávají jejich rodiče v otázkách vzdělávání a profesní volby?

Jaké povolání zastávají jejich rodiče, mají pro tuto profesi odborné vzdělání?

Mají/měli respondenti vhodné prostředí pro školní přípravu?

V případě předčasného či brzkého odchodu ze studia, jaké faktory měly na tento odchod vliv?

Jak respondenti vnímají prostředí školy?

Účastnili se respondenti některého školního „speciálního programu“ pro romské žáky, jako jsou např. přípravné třídy apod.?

Jaké další klíčové osoby kromě rodičů působí na jejich vzdělanostní dráhy?

6.4 Techniky výzkumu

Jak už bylo výše uvedeno, bude prováděn kvalitativní výzkum v designu případové studie. S hledem k tomuto faktu a možnostem výzkumu jsem zvolila tyto techniky: pozorování, rozhovor a studium dokumentů. V následujícím textu tyto techniky specifikuji a vymezím, které budu používat pro potřeby výzkumu.

Protože už rok tyto lokality navštěvuji s většinou respondentů se znám osobně a důvěrně v profesionální rovině, volím jako první techniku *zúčastněné pozorování*. Hendl (2009) jmenuje tyto výhody zúčastněného pozorování: „Zúčastněným

pozorováním je možné popsat co se děje, kdo nebo co se účastní dění, jak se objevují a proč.“ Hendl (2009) považuje za vhodné využití této strategie v případových studiích především pokud je zkoumaný jev málo prozkoumaný, existují velké rozdíly mezi pohledy členů a nečlenů skupiny nebo jev není dostupný pohledu osob, které nejsou součástí skupiny. Pozorovatel zastává aktivní roli, participuje se na dění v sociální situaci, v níž se předmět zájmu výzkumu projevuje a je v osobním vztahu s pozorovanými.

Ač v kvalitativním výzkumu můžeme využít rozmanité druhy rozhovorů, za nejvhodnější techniku pro tuto případovou studii považují *rozhovor pomocí návodu, problémově zaměřeného rozhovoru a neformálního rozhovoru*. Pokud pracujeme s rozhovorem pomocí návodu, využíváme při dotazování seznam otázek, na které chceme v rozhovoru získat odpovědi. Tento rozhovor je částečně strukturovaný, čímž si zajišťujeme získání informací o tématech, které potřebujeme, a také dává poměrně velkou svobodu tazateli přizpůsobit otázky situaci či respondentům. Dále lze využít i prvky *problémově zaměřeného rozhovoru*, který je specifickým typem rozhovoru pomocí návodu. Tento typ rozhovoru je zaměřen na určitý problém, ke kterému se v průběhu celého rozhovoru neustále vrací. K použití této techniky je nutné již určité teoretické zakotvení problému, jelikož se nejedná o techniku s explorativními ambicemi. Využity budou i poznatky získané během *neformálních rozhovorů*, které jsem získala v době svého působení ve výzkumném prostředí, a to jak v průběhu výzkumu, tak i v době předešlé. (Hendl, 2009)

V přípravné fázi projektu je významné studium literatury vztahujícího se k výzkumnému problému. Nejen osobní zkušenosti, ale také teoretické poznatky mi byly velkou oporou při identifikaci výzkumného problému a stanovení výzkumných otázek. Umožnily mi orientovat se v dané problematice se všemi souvislostmi a potvrdily mi význam tématu vzdělanostních aspirací pro sociální práci s etnickými menšinami.

6.5 Prostředí výzkumu - „Sociálně vyloučené“ v Olomouci

Výzkum bude prováděn ve dvou vyloučených lokalitách v Olomouci. Mým původním záměrem bylo zaměřit se pouze na lokalitu v městské části Hejčín. V přípravné fázi projektu byla ovšem odhalena blízká souvislost a propojenost se sociálně vyloučenou lokalitou na ulici Přichystalova. Použití rozhovorů respondentů

z obou lokalit může umožnit odhalit specifické, ale i shodné body, které ovlivňují vzdělanostní aspirace a postoj dospívajících Romů ke vzdělání z těchto dvou lokalit.

První lokalita se nachází na ulici Přichystalova, druhá v městské části Hejčín, kde v několika rodinných domech žijí romské rodiny. Nejdříve vymezím, co vyloučené lokality charakterizuje, následně se pokusím osvětlit specifika lokality na ulici Přichystalova a lokality v Hejčíně.

Sociálně vyloučené lokality jsou různého typu. Rozdíly mohou být ve velikosti, charakteru místa i mírou sociálního vyloučení. Může se jednat třeba jen o malé izolované domy, ale také i o činžovní byty, paneláky nebo ubytovny, dokonce i celá paneláková sídliště. Hranice těchto vyloučených lokalit mohou být symbolické („špatné“ adresy) nebo fyzické (oddělení např. od zbylé části města průmyslovou zónou, voním tokem apod.). (Matějů a kol., 2008)

6.5.1 Lokalita ulice Přichystalova

Ulice Přichystalova se nachází v městské části Nový Svět v Olomouci. Ač může název této lokality svádět k dojmům, že se jedná o celou ulici, objekt ohrožený sociálním vyloučením je pouze jeden panelový dům s nájemními byty, které z velké části obývají romské rodiny. Jedná se spíše o okrajovou část Olomouce. Vzdálenost od centra města je větší než v lokalitě v městské části Hejčín, přesto je dobře dostupná pomocí spojů autobusové dopravy. Nevýhodou této lokality je, že ulice Přichystalova patří v Olomouci mezi „špatné adresy“. Mnoho obyvatel Olomouce považuje její obyvatele za osoby sociálně nepřizpůsobivé. Obyvatele zmíněného domu jsou ohroženi sociálním vyloučením, je tu vysoká míra nezaměstnanosti. Lidé žijí převážně ze sociálních dávek a to v naprosto nevyhovujících prostorech. V okolí panelového domu není moc dobře upraveno a uklizeno, po okolí bývají mnohdy rozházené odpadky. Některé rodiny, které panelový dům obývají, spolu dobře nevycházejí, dochází k častým konfliktům a objevují se potíže se vzájemnou domluvou. Stejně tak vztahy s ostatními obyvateli ulice nejsou zrovna ideální, občas dochází i ke konfliktům.

Ulice Přichystalova je místem působení státních i neziskových organizací, které poskytují obyvatelům sociální služby jako je profesní, dluhové poradenství apod. V prostorách panelového domu se dokonce nachází dvě nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. Tyto zařízení využívají převážně romské děti a dospívající, kteří bydlí přímo na ulici Přichystalova nebo z jiných oblastí. Tyto nízkoprahová zařízení nabízejí každý

všední den různé volnočasové aktivity a také možnost doučování, které probíhá pod vedením pracovníků a dobrovolníků.

6.5.2 Lokalita v městské části Hejčín

Lokalita v městské části Hejčín v Olomouci splňuje některé charakteristiky sociálně vyloučené lokality, přesto označit ji jako vyloučenou lokalitu by bylo velmi nepřesné. Z pohledu fyzického umístění není lokalita příliš izolovaná. Ač se nenachází v centru města, je z pohledu autobusových spojů přístupná. V blízkém okolí se také nachází základní školy, obchody, restaurační zařízení nebo např. sportovní areál. Lokalita je místem působení terénní sociálních pracovníků, a to jak ze státních, tak z nestátních neziskových organizací. Romští obyvatelé této lokality mají stejné problémy jako mnoho jiných romských obyvatel žijících v sociálně vyloučených lokalitách v Olomouci (např. ulice Holická nebo Přichystalova), proto se stávají klienty sociálních služeb, především z důvodu dluhové problematiky, nezaměstnanosti. V lokalitě působí sociální pracovníci také za účelem prevence sociálně patologických jevů.

Nejzjevnější specifikum této lokality spočívá ve faktu, že rodiny, které tu žijí, se na tuto adresu přistěhovaly dobrovolně, např. k svým vzdálenějším členům rodiny. Tuto lokalitu s ryze romským obyvatelstvem tvoří pouze několik rodinných domků. Přesto lze spatřovat určitou izolovanost a obtíže s integrací, protože sousedské vztahy s neromskými sousedy nejsou naprosto ideální. Nedochozí k otevřeným střetům, přesto si obyvatelé od svých Romských sousedů drží odstup.

6.6 Výzkumný vzorek

Protože se jedná o výzkum kvalitativní, nestanovuje si tento výzkum v oblasti množství zkoumaných respondentů příliš vysoké ambice. S ohledem na metodu případové studie a omezeného množství potenciálních respondentů vzhledem ke zkoumanému prostředí, se jeví jako nejideálnější technika *účelového výběru*.

Podle Dismana (2005) je účelový výběr založen „na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat.“ Jeho nevýhodou je, že neumožňuje širokou generalizaci závěrů. Naopak se hodí pro výzkumy týkající se etnických minorit. Výběr respondentů budu tedy provádět na základě osobního úsudku a zkušeností, které jsem získala v době působení v lokalitě.

6.6.1 Výběr respondentů

Jak už bylo v části o romské etnicitě uvedeno, za Roma nelze považovat jen osobu, která se k Romství otevřeně hlásí. Autoři uvádí, že za romského žáka lze považovat také žáka, který užívá romský jazyk nebo hovoří etnolektem, o němž učitelé, terénní sociální pracovníci vědí, že je Rom nebo pochází ze sociálně vyloučené lokality. Ovšem to, že dítě nebo dospívající pochází ze sociálně vyloučené lokality „ještě nemusí znamenat, že se jedná o Roma, proto musí být i shoda v některém předchozím bodě. (Disman, 2005)

Ač je výzkum primárně zaměřen na vzdělanostní aspirace dospívajících Romů, jsem si vědoma, že pro objasnění souvislostí je nutné mezi respondenty zařadit nejen je, ale také osoby, které mají přímý či nepřímý vliv na jejich vzdělanostní a profesní aspirace, protože jsou s dospívajícími v častém kontaktu. Rozhodla jsem se provést rozhovory s těmito osobami:

- dospívající Romové, kteří žijí ve zmiňovaných vyloučených lokalitách, s tím, že jsem následně rozdělila respondenty na ty, kteří navštěvují stále základní školu a ty, kteří základní školu již opustili,
- rodiče respondentů ,
- romská asistentka z nízkoprahového zařízení, kam respondenti dochází,
- sociální pracovník, který s respondenty pracuje.

Pro potřeby výzkumů vycházím z věkového rozpětí od jedenácti let, od spodní hranice dospívání, po dvacet let, kdy již začíná dospělost. (Vágnerová, 1999)

V rámci tohoto výzkumu bylo provedeno jedenáct účelově zaměřených rozhovorů, jednotlivé rozhovory byly uskutečněny s následujícími respondenty:

- Dospívající Romové navštěvující základní školy – Valerie, Sára, Marek, Petr
- Dospívající Romové s ukončenou školní docházkou – Anna, Libor
- Romští rodiče – paní Jana, paní Eva, paní Julie
- Romská asistentka
- Sociální pracovník

6.7 Průběh výzkumu

Před vstupem do terénu, za účelem sběru dat, jsem se věnovala studiu odborné literatury a odborných časopisů relevantních k tématu výzkumu. Dále jsem se zaměřila na reflexi svých osobních zkušeností a informací, které jsem získala formou neformálních rozhovorů v roli realizátora kroužků a volnočasových aktivit ve

zmíněných lokalitách. Následně jsem se zaměřila na výběr respondentů. Situaci mi velmi ulehčil fakt, že mnoho obyvatel daných lokalit znám osobně, proto nebylo obtížné získat jejich souhlas k poskytnutí rozhovoru. Jednotlivé respondenty jsem se snažila vybírat tak, aby se jednalo o různorodou skupinu respondentů, nikoliv o skupinu homogenní.

Konkrétní rozhovory probíhaly vždy po domluvě na místě, které vybral respondent. Na začátku rozhovoru jsem každého respondenta seznámila s tématem našeho rozhovoru, vysvětlila jsem účel jeho pořízení. Také jsem jim objasnila způsob, jak budu se získanými daty zacházet a že jejich výpovědi budou anonymizovány. Z tohoto důvodu neuvádím pravá jména respondentů a nezaměřuji se na jejich bližší charakterizaci.

Po získání souhlasu k použití získaných dat jsem začala samotný rozhovor. Rozhovory s jednotlivými respondenty probíhaly podle různých scénářů s ohledem na typ respondenta. Tyto scénáře se lišily podle toho, zda rozhovor byl prováděn s dospívajícími Romy, s jejich rodiči či s pracovníky. Pro tento účel jsem klíčové tématické okruhy upravila tak, aby odpovídaly potřebám jednotlivých rozhovorů. Konkrétní podobu otázek rozhovoru jsem nevytvářela, protože každý rozhovor měl jinou podobu, která záležela na tom, jak dobře respondenta jsem respondenta znala, jakým otázkám respondent dokáže porozumět, zda rozhovor bude probíhat spíše ve formální nebo v neformální rovině apod.

Setkání s respondenty jsem nepojímala pouze jako získávání dat pro potřeby výzkumu, ale jako „přátelský dialog“. Podle Miovského (2006) tento postoj výzkumníka vychází z humanistických teorií a setkání účastníků výzkumu má širší kontext lidského setkání osob, které si mají co říct a jsou schopny vzájemné výměny názorů a zkušenosti, a nezaměřuje se pouze na podtext výzkumu. Nejenže tento přístup vytvářel přátelštější a uvolněnější atmosféru, ale také povzbudil respondenty ke sdílení svých názorů a zkušenosti. Byli více zainteresovaní do tématu, než při pouhém odpovídání na otázky.

Během rozhovorů s respondenty jsem mohla identifikovat různá úskalí. Někteří respondenti působili během hovoru nejistě a měli obtíže hovořit na některá témata obsírněji. Za možná příčiny především považuji nezáměr o téma nebo to, že pro respondenty nebylo příjemné, a v některých případech snad i nepřírozené vést, rozhovor s výzkumníkem. Na chování respondentů během rozhovoru jsem se tedy zaměřovala blíže a zvýšenou pozornost jsem věnovala i jejich neverbálním projevům. Následně jsem

došla k zjištění, že někteří respondenti, kteří měli obtíže vyjadřovat se k tématům pouze ve společnosti výzkumníka, se více rozmluvili v přítomnosti dalších členů jejich komunity. Příčinu si troufám pouze odhadnout. Domnívám se, že pro některé Romy je přirozenější komunikace ve větší skupině a nemají strach mluvit otevřeně i o intimních problémech před členy široké rodiny. Mnoho informací užitečných pro výzkum jsem tedy získala někdy až po ukončení samotného rozhovoru, kdy se k nám přidali další členové rodiny.

K záznamu rozhovorů jsem používala diktafon a to se souhlasem respondentů. Po návratu z terénu jsem rozhovor vždy přepsala a doplnila o poznámky. Také jsem doplnila informace z pozorování či neformálních rozhovorů s jednotlivými respondenty. Jakmile byla ukončena fáze sběru dat a byla provedena transkripce získaných dat, zaměřila jsem se na popis dat pomocí kódování. Kódování jsem prováděla s ohledem na výzkumný problém a výzkumné otázky, tzn. k jednotlivým výroky respondentů jsem přiřadila kódy, různé kategorie, čímž bylo docíleno redukce dat a podařilo se mi provést selekci dat pro výzkum nepodstatných. Poté jsem data roztřídila podle jednotlivých kategorií a zaměřila se na analýzu.

Analyza a interpretace dat

6.7.1 Postoj ke vzdělání a význam vzdělání

Většina respondentů se shodla na tom, že v souvislosti s aktuální situací na trhu práce roste důležitost dosaženého vzdělání. Stále se zvyšující požadavky v oblasti kvalifikace pracovní síly si uvědomují. Respondenti z řad dospívajících Romů ovšem vzdělání nepovažují za klíčový faktor, který by výrazným způsobem mohl ovlivnit to, jakou práci si konkrétně oni najdou. Obsah výše uvedené věty přijímají spíše formálně, sami se s ním ovšem neztotožňují. Vzdělání si navíc často spojují pouze s povinností chodit do školy a dělat to, co je nebaví. Ve vzdělání nevidí ani možnost dozvědět se něco nového či rozvíjet svou osobnost. Možnost seberealizace spatřují spíše ve svých volnočasových aktivitách.

Někteří říkají, že se jim nechce, proč by tam měli poslouchat nějakou buzeraci. Oni nevnímají školu, že by je to mohlo něco naučit, ale spíš jako nějakou nutnost, prostě něco proti nim.

Sociální pracovní

Pracovníci, kteří s dospívajícími pracují, se domnívají, že za tím, že dospívající Romové vzdělání nepřikládají dostatečný význam, stojí postoj jejich rodičů. Dochází k reprodukci hodnot z generace na generaci, bez tendence přizpůsobit své hodnoty aktuální potřebám doby. Domnívám se, že samotní rodiče si tento fakt neuvědomují, protože z jejich výpovědí je patrné, že vzdělání svých dětí považují za významné a potřebné. Přesto praktické snahy rodičů tomu často neodpovídají.

Tak jako, oni když to nezažili, tak jakože proč by to měli dávat nebo co mají předat dále? Co máš předat dál, když nevíš, jak to má vypadat, jak má vypadat, že má chodit každým den do školy, mít pomůcky, mít bačkůrky, mít svačiny. prostě šetřit na to děcko žejo.

Sociální pracovník

Někteří rodiče vyjadřovali dokonce pocity bezmoci, protože jejich děti vzdělání považují za nedůležité i přes jejich snahu a motivaci. Dospívající se často odvolávají na situaci rodičů, kdy rodiče nemají práci, i přes to, že školu dokončili a jsou vyučení.

Stejně tak je mnohokrát podobná situace v celé rodině, u vzdálených příbuzných a sousedů.

Rodiče chtěou, aby děcka studovali, protože vijou, že neměli žádněj život, že nedodělali školu a jak jsme ted'ka bez práce, bez toho, kde je chyba? Nechodili jsme do školy. Proto se snažijou ty děcka tam tlačit, ale ty děcka řeknou – a tys chodila do školy? Tys to taky neudělala...

Romská asistentka

Ve vyloučených lokalitách je vysoká absence pozitivních vzorů. Je tu vysoký počet obyvatel, kteří dokončili jen základní školu nebo mají pouze výuční list. Tito obyvatelé jsou často bez práce či jsou zaměstnávání příležitostně. Rodiny, kde jsou zaměstnání oba rodiče, jsou výjimkou. Rodiče, kteří jsou vyučení a pracují, se nachází ve výhodnější situaci než rodiče, kteří školu nedodělali nebo nemají práci. Význam vzdělání nemusí tolik argumentovat.

Mama do práce chodí. Ona teda vyučená není, protože učňák nedodělala kvůli tatovi, že se za ním stěhovala. Ale práci má. A chtěla, ať si taky udělám alespoň učňák, protože jinak by mě nikam nevzali...sestřenice se vyučila na kadeřnicu a práci má, baví ju to, takže je to potřeba to mít dneska, tu školu. Doma bych stejně nemohla říct, že nikam nendu, protože mama chce, abych dělala školu.

Valerie

Rodiče mohou zastávat ale i naprosto odlišný přístup, který se může odvíjet od jejich osobních zkušeností a na řešení situace rezignují. Tento postoj následně předávají vědomě či nevědomě svým dětem. Rozhodnutí dítěte nepokračovat ve studiu akceptují, protože nespátřují žádné důvody či výhody v tom, aby dítě ve studiu pokračovalo.

No a potom máte další, že ty rodiče nějaký řeknou úplně jako – já jsem se vyučila, já jsem školu udělala a stejně je mi to nanic, protože práci stejně nemám, ty taky tu práci mít nebudeš, tak než abych měla problémy a ty stejně chodil za školu, protože do té školy chodit nechceš, tak radši zůstaň doma.

Romská asistentka

Na formování postoje ke vzdělání se podílí také vrstevnická skupina. Dospívající, kteří žijí ve vyloučených lokalitách, tráví svůj volný čas ve většině případů pouze s romskými vrstevníky, kteří ke vzdělávání zaujímají negativní nebo lhostejný postoj. Dospívající pak mohou tento postoj přebírat, i když jsou doma ve studiu podporováni. Jestli studovat chtějí nebo ne, je nakonec pouze jejich rozhodnutí.

A většinou u těch romskejch děcek je to tak, jestliže se dobře učí a nebo má tu snahu, tak je to ten šprt, ten špatnej a už nezapadá do toho kolektivu, do té party. Tak když sou tady ty děcka z baráku, a chtěou zapadnout do té party, tak přece se nebudou učit, aby měli jedničky nebo dvojky, když musí zapadnout do toho kolektivu, aby s něma někdo kamarádil...a na tom druhým stupni ten rodič na ty děcka moc vliv nemá..může nadávat, může dávat zákazy...pokud to děcko samo nebude chtít se učit, tak se učit nebude. Ono bude nad tou knížkou nebo sešitem, ale půjde mu to úplně jinam. Prostě to dítě fakt musí chtít.

Romská asistentka

Přikládání významu vzdělání je do značné míry určováno postavením romské menšiny ve společnosti, především na trhu práce. Zvláště výrazné jsou negativní zkušenosti u potencionálních zaměstnavatelů při žádosti o zaměstnání. Tyto zkušenosti získávají dospívající buď sami osobně nebo prostřednictvím rodičů.

„Tak k čemu mi bude, že budu vyučená, že stejně uviděj, že jsem černá a tu práci mi nedaj. A nebo, když mě ju daj, abych měla strach, co na mě jako najdou. Tetu vyhodili z práce, protože se něco ztratilo a hned se řeklo, že to udělala ta cikánka...“

Petra

Já si myslím, že stigma může být už to, že mají romský jméno – Baláš, Gábor a tak. Takže už je to první stigma a to druhý je, že přijde a vidí že je černej.

Sociální pracovník

V tomto případě dosažené vzdělání ztrácí na významu, protože dospívající se musí profesně připravovat na práci, kterou stejně nezískají. Tento fakt snižuje motivaci dospívajících a odráží se v tom, jakou hodnotu vzdělání přikládají. Rodiče se snaží své

děti i v těchto chvílích podpořit. V rozdílné etnicitě oproti majoritě překážku při získání práce sice spatřuj, ale ta podle nich není tak velká, aby se nedala překonat.

Když maj někdy špatnou chvíli, že řeknou, že jakej to má smysl, když jsem Rom, stejně mě nikam nevezmou, tak jim říkám – o to víc se musíte snažit, abyste ukázali co umíte, o to víc se musíte chovat slušně, o to víc ten zájem musíte dat najevo.

Pani Eva

6.7.2 Rodinné prostředí a podpora rodiny

Romští rodiče ze zkoumaných lokalit až na výjimky své děti ve studiu podporují. V mnoha případech tato podpora zůstává ovšem pouze na verbální rovině a konkrétní chování nebo snahy tomu neodpovídají. Rodiče jsou přesvědčení o významu vzdělání a jeho potřebnosti, ovšem podnikají poměrně malé množství kroků, aby se jejich dítě na škole udrželo nebo aby prospívalo lépe. Tento přístup rodičů je určen mnoha faktory. Některé faktory rodiče ovlivnit nemohou, jiné ano, ačkoliv nemusí projevovat snahu svůj přístup měnit. To, jak romské rodiny své děti podporují ve vzdělání, a jaké prostředí jim ke školní přípravě vytváří, záleží na konkrétních rodičích a na tom, jak využívají dostupné zdroje. Zde není možné zobecnění, některé společné rysy ovšem můžeme nalézt u většiny rodin.

Velkým problémovým a diskutovaným tématem je školní příprava a to, kolik času jí rodiče věnují. Někteří rodiče se školní přípravě svého dítěte nevěnují a vše nechávají na samotném dítěti. Zde pak záleží na odpovědnosti dítěte, zda se připravuje či ne. Příprava dítěte následně probíhá tak, že si dítě v lepším případě pouze nachystá pomůcky na druhý den, ale neučí se, protože látce třeba nerozumí.

Mezi důvody, proč rodiče školní přípravu odbývají, může patřit např. to, že rodiče nejeví zájem, jsou vytíženi a na učení s dětmi nemají čas nebo i to, že například školní přípravu nezvládají po odborné stránce. Rodiče většinou zvládají učit se s dětmi na prvním stupni, na druhém stupni se na školní přípravě dítěte podílejí příležitostně nebo vůbec.

Doma se škola ani moc neřeší. Já se s něma neučím, oni jsou starší a nerozuměj tomu. Jako když jsem byla v první třídě nebo v tý druhý, to ještě jo, ale pak už se se mnou nikdo neučil.

Valerie

Oni se prostě s něma nepřipravujou, oni spolíhají na tu školu. Ale oni prostě nedělají to, že každý den se jim věnujeme, každý den s něma čtou a procvičují to, co je ve škole. Hlavně ta první druhá třída je strašně důležitá žejjo. A to je ta chyba právě, tam to začíná a už se to s nima táhne.

Romská asistentka

Rodiče mohou projevovat snahu se s dětmi připravovat, ale pokud je rodina početná, rodiče školní přípravu se všemi dětmi nezvládají a věnují se jen těm nejmenším. V romských rodinách je výchova dětí i školní příprava ve většině případů pouze v režii matek. Pokud matka chodí do fyzicky náročné práce a domů se vrací unavená, není v jejích možnostech se dětem adekvátně věnovat. Pozice těchto matek je nezavidělná. Do práce chodit musí, protože na jejich příjmu je rodina závislá. Mnohdy se jedná o pracovní pozice pro ženy nepřiměřeně náročné a velmi špatně finančně ohodnocené. Přesto si nemohou dovolit takové místo opustit, i když vědí, že kvůli vytížení musí výchovu a vzdělávání dětí „odbývat“. Neromské okolí však chování matky považuje za nezodpovědné a myslí si, i že matka se dětem věnuje málo, protože se věnovat nechce.

Tak já přijdu domů po třetí hodině, když mám přesčas tak později. Nakoupím, uklidím a nachystám večeři a jsem ráda že si sednu. To když se pak mám ještě s klukem učit, to už nezvládám tak dobře, jako když jsem do práce nechodila...tak mu řeknu ať si vezme sešity a něco dělá, ale on si to pak stejně vezme, čte to a nic z toho neví.

Paní Jana

Když ty rodiny mají čtyři nebo pět dětí, oni to nezvládají. Mě to taky zabere hodně času, ale mám první třídu, prvníčka, jednoho, holka už je starší že a zabere mi to taky hodně času, a jestli oni mají tři nebo čtyři děti, tak to prostě nestíhají. To nejde, že.

Paní Julie

Fakt, že rodiče, kteří mají větší počet dětí, jsou více vytíženi a na školní přípravu mají méně času, je nesporný. Přesto lze vidět i rodiny, kde se rodiče školní přípravě nevěnují vůbec a raději využívají možnost doučování v rámci sociálních služeb.

Zatímco jeden dobrovolník doučuje třeba i tři nebo čtyři děti naráz, rodiče sledují televizi nebo odpočívají.

Někteří rodiče zaujímají nepřiměřeně shovívavý přístup ke školním absencím svých dětí. Pokud dítě neudělá do školy úkoly a má strach tam jít, nechají dítě doma. Stejně je to i v případě, pokud rodiče nemají na svačiny. Raději nechají dítě doma, než by jej posílali do školy, a tím je stavěli do nepříjemné situace před spolužáky.

Já vždycky myslím na to, aby děcka měli svačinu. Ale zas vím, že tu jsou matky, který to dítě nepošlou do školy, když maj třeba před dávkami a nevyjdou. Já se jim nedivím, protože jak se má pak to děcko cejtít před spolužákama.

Paní Jana

Já si říkám, když vidím ty rodiče kouřit a pak třeba neposílají svoje děcko proto, že nemají na svačinky, tak si říkám, proč nezahlodí cigára za sedmdesát korun a nekoupí několik svačinek. I chleba s máslem může být svačinka, akorát Romové tohle neumí.

Sociální pracovník

Dalším problémem jsou školní pomůcky. Děti doma nemají potřebné školní pomůcky nebo je nemají v dobrém stavu. Jedná se především o pomůcky, jako jsou pravítka, kružítko, pastelky, ale i tužky. Nedostatek školních pomůcek má vliv nejen na to, že dítě například nemůže splnit domácí úkol, ale může mít z tohoto důvodu i kázeňské postihy.

Stane se že mají třídní důtku, ředitelskou důtku, stane se. Ale není to u většiny děček je to menšina. Tam je většinou to za zapomínání. A zase. Komu to dávat za vinu? To děcko, když se bude snažit, co udělá. Nachystá si věci co má doma, ale jestliže mama mu nekoupí sešit, protože je na dávkách a nemá na to jo, nebo třeba nevynde s rozpočtem, tak to děcko, kde si má vzít ten sešit. No dostane zapomínání automaticky. Jestliže mu dojde pero a to děcko je roztržitý nebo na to zapomene, taky se stane, a nemá to, protože mamě to neřekne a řekne to mamě ráno, až jde do školy, tak co. Tak dostane samozřejmě zapomínání.

Romská asistentka

Výrazný vliv na školní přípravu romských žáků má také domácí prostředí. Početné romské rodiny žijí v malých bytech, děti nemají vlastní pracovní plochu a učí se převážně v kuchyni. Na učení nemají dostatečný klid, jsou rozptylováni mladšími sourozenci. To, že v rodině je někdy až pět nebo šest dětí, se podepisuje na tom, že děti nemají na učení klid. Pokud jsou děti starší, musí pomáhat se školní přípravou mladších sourozenců nebo je musí hlídat a sami pak mají na učení méně času.

Určité nedostatky lze spatřovat ve i výchově. Romští rodiče jsou málo důslední a přísní, mnohdy přespříliš shovívaví. Dětem ponechávají poměrně velkou volnost a svobodu, a to i ve věcech školy. To se odráží např. v oblasti prospěchu. Jen málo rodičů řeší včas problémy s prospěchem svých dětí. Často se spoléhají na to, že děti si známky spraví z vlastní vůle, bez jejich pomoci. Jen rodiče, kteří přistupují ke vzdělávání svých dětí odpovědně, mají snahu, aby si děti prospěch zlepšily. V mnoha případech však rodiče začnou špatnou situaci s prospěchem řešit pozdě a dítě musí ročník opakovat. Zkušenost s opakováním některého ročníku na základní škole má stále zkušenost velké množství Romů, přitom by stačila včasná intervence rodičů.

Mama se zajímá, když je špatná známka, tak jí to jedno není. Pokud tomu nerozumí, tak se jde zeptat třeba vedle, jestli nevědí. Když jsou nějaký problémy, tak jde i do školy a řeší to s učitelem.

Anna

Oni ani neví jaký mám známku. Hlavně abych jako prošel v pololetí, jinak je jim to jedno. Jako když je to hodně špatný, tak mama chce, abych si to opravil. Tak se pak snažím, ale když tomu nerozumím, tak to jako neopravím.

Petr

Já nedostávám moc špatný známky, já dostávám maximálně trojky, ale stane se, že dostanu pětku. Tak to mama řekne, pojd', sedni si, vysvětlí mi to. A pak se nechám vyvolat a je to lepší.

Sára

Během svých návštěv v jednotlivých romských rodinách jsem nabyla dojmu, že to, do jaké míry se rodiče dětem věnují, není ovlivněno tím, že rodiče jsou Romové, ale spíše jejich osobními rysy či situací, ve které se rodina nachází. Přístup rodičů je

v každé rodině odlišný, odvíjí se od možností a schopností rodičů, od jejich zkušeností a osobní angažovanosti v otázkách vzdělání svých dětí. Jediným společným rysem všech rodin je nevyhovující domácí prostředí. Romské rodiny v těchto lokalitách jsou početné a bydlí v malých bytech. Děti opravdu nemají na školní přípravu ideální prostředí, nemají vlastní psací stůl apod. Domácnosti jsou rušné, rodiny se mezi sebou navštěvují, po bytech pobíhají mladší sourozenci a hrají si. Přesto to neznamená, že rodiče nejsou schopni vytvořit dětem prostor pro učení i v těchto podmínkách. Děti si mohou napsat úkoly v kuchyni a členové rodiny dokáží být ohleduplní a ztišit se, pokud se některé z dětí učí.

6.7.3 Školní prostředí a přístup ke škole

Ač by školní prostředí mělo vzdělanostní a profesní aspirace Romů podporovat, mnohdy tomu tak není. Škola pro dospívající není moc atraktivním místem. Někdy je to z důvodu, že je do školy nebaví chodit a nechce se jim učit. Do procesu, kdy se formuje vztah ke škole a školnímu prostředí, vstupuje mnoho dalších činitelů, které následně mají vliv na to, zda dítě či dospívající považuje prostředí školy za bezpečné a přitažlivé místo či naopak. Všichni dotázaní dospívajících uvádí školu jako první místo, kde se setkali s tím, že je někdo posuzoval podle toho, že jsou Romové. Někdy se jedná pouze o „přátelské popichování“ ze strany spolužáků, které nemá za cíl ublížit. Romové tyto situace přijímají, protože dokáží rozeznat, kdy jim někdo chce doopravdy ublížit a jsou si vědomi toho, co už si nemají „nechat líbit“.

Když jsem chodila na první stupeň, do páté, do čtvrté třídy, tak furt do mě valili, že jsem cigánka. Jsem vždycky řekla učitelce, učitelka to pak s něma probírala a vysvětlovala jim co a jak. Třeba teď, když se učíme v dějepise něco o Romech, tak se všichni začnou smát a dívají se na mě, ale to není ve zlým. To už poznám.

Sára

V případě, že chování spolužáků nebo dokonce i učitelů přesáhne únosnou míru, odráží se to nejen na chování dítěte, na stavu jeho psychiky nebo školním prospěchu, ale také na jeho postoji ke škole. Zvyšují se absence nebo dítě situaci řeší „útekem do nemoci“. Výrazné je to v případě, kdy dítě je ve třídě jediný Rom.

S děckama jsem měl problémy, furt narážely, že jsem rRom, nadávali mi, chtěly se se mnou bít. Hlavně kluci. Ale jenom některý. Učitelka to neřeší. Doma to neříkám, stejně by nepřestaly. Někdy mi to vadí. Pak se mi kvůli tomu nechce do školy.

Marek

Rodiče popisují neprofesionální přístup některých učitelů nejen v chování k jejich dětem, ale i k nim samotným. Rodiče si přesto povolání a osobnosti učitele velmi váží. V některých případech je ale chyba na straně rodičů. Se školou nespolupracují a nabízené pomoci nevyužívají. Pak záleží na osobnosti učitele, zda na spolupráci s rodiči rezignuje nebo se snaží hledat alternativní řešení. V některých případech je komunikace efektivnější, pokud je zprostředkována přes romského asistenta nebo sociálního pracovníka.

Mě to řekla vlastně i učitelka, že bych měla maminku naučit, jak se tomu malému věnovat, jak vůbec pravidelně posílat do školy. Protože maminka mi řekla, že paní učitelka si myslí, že špatně doučujem. Mě ale paní učitelka řekla, že doučujeme dobře, že prostě je potřeba, aby maminka kluka posílala do školy.

Sociální pracovník.

To že školy využívají romského asistenta nezjednodušuje pouze komunikaci, ale také je to přínosné pro dítě. Ne každá škola, kterou respondenti navštěvují, služby romského asistenta využívá. Romský asistent působí převážně na školách, kde je větší počet romských žáků. Mnoho dětí z ulice Přichystalova navštěvuje nedalekou základní školu, která romského asistenta zaměstnává. Rodiče tuto možnost vítají, protože romský asistent je často prostředníkem mezi rodiči a školou.

6.7.4 Vzdělanostní a profesní aspirace

Vzdělanostní a profesní aspirace dospívajících Romů ve zkoumaných lokalitách jsou nízké, velmi často až nepřiměřeně nízké, s ohledem na možnosti konkrétních dospívajících. Vzdělanostní aspirace nabývají na významu především v posledním ročníku základní školy, když se dospívající rozhodují, na kterou školu po ukončení základní školy nastoupí. Jedním z hlavních kritérií, podle kterých se respondenti rozhodují nebo se rozhodovali o tom, jaká bude jejich budoucí vzdělanostní dráha, je to, aby studovali školu, respektive studijní obor, který je bude bavit. Dalším významným kritériem při rozhodování o studiu je pro dospívající Romy to, jak dlouho bude studium

trvat. Už i prodloužení studia o jeden rok v případě výběru střední odborné školy je pro ně mnohokrát důvod, proč si zvolit spíše učební obor.

Už se mi tam nechce chodit, devět let je jako dlouho, už chci od tady odejít, na učňák, něco nového, bude aji praxe a bude mě to víc bavit. Už mi to de na nervy, je to dlouhý těch devět let. Je to moc pro mě.

Valerie

Oni řešijou roky. Strašně. Protože chodit v devatenácti do školy? Ježíšmarja to je něco hrozného, to oni nemůžou, to je pro ně hrozná ostuda, chodit v tolika, jim prostě ujede vlak.

Romská asistentka

Velkým problémem je i to, že od dospívajících se ze strany rodičů mnohdy ani vysoké aspirace neočekávají. Pokud rodiče vůbec se svými dětmi o výběru školy a jejich vzdělanostní dráze mluví, jejich očekávání nepřesahují hranice učebních oborů. Děti nejsou k vyšším aspiracím podporovány. Dokončení učebního oboru je dokonce někdy považováno za nadstandard a za velký úspěch.

Oni to nechávaj na tom dítěti - vyber si to, co tě bude bavit, abys tam chodil než abys tam nechodil.

Romská asistentka

Někteří dospívajících vzdělávací dráhu ukončí základní školou. Jejich přístup ke vzdělání je spíše pasivní a se základním vzděláním se spokojí. V tomto bodě se odráží také to, jaký význam dospívající vzdělání přikládají. Rodiče, aby se vyhnuli konfrontacím nebo problémům, to mnohokrát raději akceptují nebo selhání dítěte považují za svou chybu.

To, že holka nedodělala školu, si nikdy neodpustím, to byla totiž moje chyba. Já ji chtěla chránit, ale nakonec jsem jí tím v ničem nepomohla. Měla jsem bejt přísná. Protože teď nemá práci, sedí doma, nudí se a co s tím teď.

Paní Jana

Do vzdělanostních aspirací dospívajících se promítá také zkušenost rodičů se školským systémem. Většina rodičů chodila do školy před rokem 1989, kdy bylo běžnou praxí, že se romské děti posílaly do zvláštní školy, aniž by k tomu byl důvod. Respondenti z řad rodičů popisovali, že když měli nastoupit na základní školu, byli automaticky zapsáni na zvláštní školu, aniž by měli nějaké problémy.

Já byla Romka, tak jsem šla hned do zvláštní. Stejně tak moji sourozenci, všichni tři. Nikoho nezajímalo, jestli na normální základku nemáme. Byla jsem Romka, tak jsem prostě musela rovnou do zvláštní.

Paní Jana

Stejně tak to bylo s výběrem školy. V mnoha případech samotní respondenti nebo jejich rodiče nemohli ovlivnit výběr střední školy nebo učiliště, kam po základní škole nebo zvláštní škole půjdou. V tomto ohledu byly respondenti většinou v „moci“ učitele, které rozhodl o tom, na kterou školu půjdou. Rozhodování o výběru školy nebylo v podstatě vůbec v kompetenci rodičů. Ty dětem poradit nedokázali, protože mnohdy nedochodili ani na základní školu, neměli představu o možnostech a dá se říct, že se to od nich ani neočekávalo. Současní rodiče mnohdy stále očekávají, že výběr střední školy má na starost škola, nikoliv oni. Také jejich představy o možnostech jejich dětí jsou stále deformovány jejich osobní negativní zkušeností.

Já vůbec nevěděla, kam na školu půjdu, to vybrala učitelka. To kam půjdu jsem se dozvěděla, až když mi dala na podepsání dom přihlášku, tak jsem si to přečetla. Do té doby jsem nic nevěděla.

Paní Julie

Já jsem myslela, že prostě dítě který má čtverky nesmí jít na střední odbornou školu, jo. A proč jsem si to myslela? Protože když já jsem měla nastoupit na nějakou školu, ještě byla osmá třída, nebyla devátá, tak prostě nám učitelka, byly takový brožury a učitelka prostě podtrhla na co můžeme jít, jo? V té brožurě to vybrala učitelka podle známek, to tam podtrhla a měli sme to zanést rodičům, co na to ty rodiče a že budou ty přihlášky a že rodiče je musí podepsat a musí je odevzdat. Tak mamka taky nevěděla co a jak, tak jsem prostě šla...no učitelka se mě jako ptala, no dala mi třeba dvě možnosti

jenom jo, a tak já jsem nevěděla, tak jsem prostě šla na to, co učitelka řekla, ale že jsem mohla jít na středné odbornou, což jsem mohla jít, to já jsem vůbec nevěděla.

Paní Eva

Na výběr školy má významný vliv také vrstevnická skupina. Dospívající Romové v mnohých případech nenastoupí na školu, kterou si vybrali a na kterou se přáli úspěšně dostat jenom z důvodu, že by na škole byli sami, jediní Romové nebo že by nikoho neznali. Proto si vybírají mezi školami, kde už studují jejich sourozenci nebo kamarádi nebo kam se nastoupit teprve chystají. Z tohoto důvodu někteří dospívající čekají třeba i rok, než budou jejich kamarádi v deváté třídě, aby mohli na učiliště nastoupit do stejné třídy nebo alespoň do stejného ročníku.

Já tam mám už bráchu. Budu tam mít ho a jsou tam taky jiný děcka, co znám., který chodily k nám, co šly třeba na cukrářku tak tam jsou.

Valerie

A je to blbý, ted'ka s těma děckama, protože oni fakt nechcou. Ted' vyšlo, minulej rok, vyšlo tady asi pět dětí...na školu nastoupily a nikdo ji nedodělal, odešl během roku a nebo je vyřadili z té školy, protože oni se tam blbě cítili, že jsou tam jediný Roma.

Romská asistentka

V oblasti profesních aspirací mají žáci málokdy vyšší aspirace než měli jejich rodiče. Většina dospívajících Romů si vybírá převážně z profesí, ke kterým stačí výuční list nebo dokonce není potřebná kvalifikace žádná. Často se opakují profese jako zedník, automechanik, kuchař, číšník, kadeřnice, kosmetička, cukrářka, prodavačka apod. Profesní aspirace dospívající spojují s obory, které chtějí studovat nebo již studují. Někteří dospívajících nemají o své budoucí profesi konkrétní představu. Není pro ně tolik důležité, jakou profesi budou vykonávat, ale spíše to, zda si najdou vůbec nějaké zaměstnání. Dospívající si jsou vědomi jejich nelehkého postavení na trhu práce, a toho, že když budou mít výuční list ještě neznamená, že si práci najdou.

Tak já jsem vyučená jako švadlena, ale práci v oboru to nenajdu. Pokud jo, tak stejně, to jsou malý peníze, to si víc vydělám jako uklízečka...

Paní Julie.

Tak já bych chtěl jít na automechanika, ale je mně to jedno, co pak budu dělat po škole. Jako když si budu hledat práci, tak abych si nějakou našel, to nemusí bejt automechanik. Co bude volný prostě.

Petr

I když si romští dospívající vybírají většinou školy a obory s odůvodněním, že o tento obor mají zájem („chci dělat co mě baví“), neobjevuje se u nich zájem o profese, ve kterých by mohli využít to, co umí a co jim nejlépe jde. Romské děti totiž vynikají v předmětech jako je hudební nebo tělesná výchova, umí mnoho tradičních romských i moderních společenských tanců. Někteří Romové mají výborné výsledky v matematice nebo fyzice. Přesto málokdy hledají studijní obory, kde by mohli tyto dovednosti uplatnit. Je těžké určit do jaké míry je to ovlivněno jejich vzdělanostními aspiracemi, tlakem vrstevníků, situací v rodině nebo tím, že dospívající Romové o tyto oblasti nejeví zájem.

6.8 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit vzdělanostní aspirace dospívajících Romů, kteří žijí ve dvou vybraných sociálně vyloučených lokalitách v Olomouci, a následně rozpoznat, jak jsou tyto aspirace ovlivňovány jejich rodinným a vrstevnickým prostředím. Pozornost byla věnována také jejich postoji ke škole a tomu, jaký význam dospívající Romové vzdělání přikládají. Klíčovým tématem výzkumu byly vzdělanostní aspirace. Aspirace respondentů z řad dospívajících Romů byly spíše nízké, stejně jako aspirace profesní.

Na výši aspirační úrovně se podílí mnoho faktorů. Za nejvýraznější považují tyto faktory:

- to, jaký význam dospívající vzdělání přikládají,
- postoj rodičů a pozornost rodičů k oblasti vzdělávání svých dětí,
- aspirace vrstevníků, především blízkých kamarádů,
- vztah ke škole a školnímu prostředí,
- negativní zkušenosti získané dospívajícími osobně či zprostředkovaně.

Pozoruhodné je rozdílné vnímání významu vzdělání ze strany respondentů. Rodiče ve vzdělání svých dětí vidí šanci získat dobrou práci a mít lepší život než mají oni sami. Dospívající ztotožňují pojem vzdělání pouze se školou, která pro ně představuje jen povinnost.

Analýza dat ukázala, že nejvýznamnějším faktorem, který se podílí na míře vzdělanostních aspirací, je rodinné prostředí. Někteří rodiče se dětem věnují nedostatečně a školní přípravu podceňují. Odhalena byla ale i obtížná pozice romských rodičů. Protože sami mají většinou pouze základní vzdělání, nemohou být svým dětem v oblasti vzdělání pozitivním vzorem a nemohou jim během jejich vzdělanostní dráhy poskytnout adekvátní podporu. Kulturní a vzdělanostní kapitál rodiny je mnohdy nedostatečný. To se podepisuje nejen na vzdělanostních aspiracích, ale také na tom, do jaké míry rodiče mohou svým dětem pomáhat se školní přípravou či být jim rádci v důležitých okamžicích jejich vzdělávací dráhy. Podpora ze strany rodičů má navíc často podobu pouze verbální podpory a motivace, její efektivita je sporná.

Situace, kdy dospívající začnou podobu své vzdělanostní dráhy více promýšlet, nastává většinou až v deváté třídě, když je nutné učinit rozhodnutí, kam jít na střední školu či odborné učiliště. Rodiče očekávají, že s rozhodnutím jejich dětí pomůže škola. Škola toto rozhodnutí zase nechává na rodičích. Rodiče vychází ze svých vlastních

zkušeností, kdy byly odkázání na učitele, jaký učební obor jim vybere. V oblasti rozhodování o vzdělanostní dráze svých dětí se necítí dostatečně kompetentní. V těchto případech rozhodnutí zůstává na dospívajícím. U dospívajících Romů je patrná orientace na přítomnost, podobu své vzdělanostní dráhy nepromýšlí. Většinou si respondenti volí tu nejjednodušší cestu. Aspirace dospívajících zahrnují převážně učební obory, střední odborné školy zakončené maturitou jen zřídka. Při výběru konkrétního oboru se rozhodují i podle volby svých kamarádů, aby na škole nebyli sami. Z tohoto důvodu jsou dospívající schopni upustit od svých cílů a představ o své budoucí profesi.

Vzdělanostní aspirace a postoj ke vzdělání je utvářen také ve škole. Respondenti z řad dospívajících školu nepovažují za příliš atraktivní místo. Mezi důvody, proč se jim ve škole nelíbí, uvádí málokdy špatný prospěch či to, že je škola nebaví. Připadá jim, že ve škole tráví až zbytečně moc času (myšlena je délka studia) a že tak o něco v životě přichází. Dalším a významnějším důvodem jsou vztahy s učiteli nebo spolužáky. Všichni respondenti uvedli, že se ve škole setkali s šikanou či jiným pro ně nepříjemným chováním a narázkami ze strany spolužáků, někdy dokonce i učitelů. Většina těchto situací nastala z důvodu, že dotyčný je Rom. Také z výpovědí respondentů vyplynulo, že některé romské děti jsou stále bezdůvodně přeřazovány do praktických škol (dříve zvláštní školy). Respondenti popisují i dobré zkušenosti se školou. Ty jsou vesměs spojeny s osobou učitele, který má snahu romskému žákovi pomoci a má snahu navázat s rodinou spolupráci.

V oblasti integračních programů školského systému mají respondenti zkušenost pouze s osobou asistenta pedagoga. Ne však každá škola, kam dospívající ze zmíněných lokalit chodí, této možnosti využívá. Rodiče si ovšem této pracovní pozice velmi váží, protože asistent v některých případech slouží i jako prostředník v komunikaci mezi rodiči a školou.

Slabiny výzkumu spatřuji v nemožnosti jeho generalizace na romské obyvatele jiných vyloučených lokalit. Výzkum totiž odhalil, že romská menšina je vnitřně velmi diferenciovaná, každá rodina má jiné zvyky a tradice. To se odráží také v hodnotové orientaci a chování jednotlivých aktérů. Dále se domnívám, že téma je velmi obsáhle a prostor bakalářské práce k jeho popsání není dostatečný. Téma aspirací totiž souvisí s dalšími pro romské obyvatelstvo problémovými oblastmi. Výsledky odhalené výzkumem neumožňují vytvoření komplexních metod intervence sociálního pracovníka. Přesto jsou výsledky velmi zajímavé, odhalují chybějící části mozaiky a

umožňují pochopení jevů, které se na tvorbě vzdělanostních aspirací dospívajících Romů podílí.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké vzdělanosti a následně i profesní aspirace mají dospívající Romové žijící ve vybraných sociálně vyloučených v Olomouci. Práce v teoretické části předkládá popis vzdělanostních aspirací dospívajících Romů a jejich interpretaci v odborné literatuře s odkazem na výzkumy, které se tématice vzdělanostních aspirací věnují. Pozornost byla věnována především teoriím zaměřeným na vzdělanostní aspirace a vzdělanostní nerovnosti, na současný i historický kontext problematiky vzdělávání romské menšiny. Byla představena specifika romského dítěte v roli žáka s ohledem na jeho rodinné prostředí, výchovný styl romských rodičů a dalším souvisejícím jevům. Dále byla popsána souvislost mezi dosaženým vzděláním, nezaměstnaností a sociálním vyloučením, což potvrdilo oprávněnost intervence sociálního pracovníka v oblasti vzdělávání Romů.

Ve výzkumné části byl proveden kvalitativní výzkum v konkrétních vyloučených lokalitách v Olomouci. Následná analýza získaných dat umožnila hlubší porozumění souvislostem, které se podílí na tvorbě konkrétní podoby vzdělanostních aspirací dospívajících Romů. Šetření ukázalo důležitost rodinného prostředí a prostředí školy ve vztahu ke vzdělanostním a profesním aspiracím. Nově, jako významný faktor ve vztahu k vzdělanostním a profesním aspiracím, vystoupili vrstevníci .

Domnívám se, že cíle, které jsem si stanovila, se mi podařilo naplnit. Až v průběhu práce jsem si ale uvědomila složitost a propojenost jevů, které se týkají vzdělanostních aspirací Romů. Práce svou velikostí přesahuje původně očekávaný rozsah, a to i přes to, že musela být provedena redukce některých popisovaných jevů. Přesto věřím, že práce obsahuje mnoho zajímavých výpovědí a nedochází ke zkreslení reality, kterou popisuje. Práce předkládá postřehy z prostředí působnosti mnoha sociálních pracovníků a odhaluje souvislosti, jejichž pochopení může ovlivnit kvalitu prováděné intervence.

Tématu vzdělávání Romů, se odborný časopis Sociální práce/Sociální práce věnuje velmi málo. Centrem sociální práce s Romy je především téma sociálního vyloučení. To sice se vzděláním úzce souvisí, přesto prostor věnovaný přímo vzdělávání Romů je nedostatečný. Ač by se mohlo zdát, že vzdělávání patří spíše do oblasti pedagogické, do kompetencí učitelů, z osobní zkušenosti vím, že tomu tak vždy není. Sociální pracovník pracující s Romy věnuje velkou část své práce i této oblasti. Domnívám se, že bylo vhodné, aby na toto téma byla vedena širší diskuze, než tomu bylo doposud, protože

může pomoci mnoha sociálním pracovníkům pochopit souvislosti neúspěchu Romů na poli vzdělání a trhu práce.

Proces tvorby této práce mě velmi obohatil po profesní i osobní stránce. Měla jsem možnost nahlédnout do života členů romské menšiny, slyšet autentické výpovědi jednotlivých aktérů a mít možnost pohlédnout na tuto problematiku očima Romů. Znalosti získané během tvorby této práce již využívám při svém profesním působení ve zmíněných lokalitách. Činnosti spojené s tvorbou této práce zvýšily mé kompetence v oblasti sociální práce.

8 Seznam literatury

Amnesty International. (2009). *Nedokončený úkol: Romští žáci stále čelí překážkám ve vzdělání*. London: Amnesty International Publications.

Balvín, J. (1996). *Sborník materiálů a příspěvků z 3. setkání Hnutí spolupracujících škol R Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Via Lucis.

Balvín, J. (2004). *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.

Disman, M. (2005). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita.

Davidová, E. (2001). *Romové a česká společnost – hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha : Karolinum.

Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria publishing.

Hendl, J. (2009). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Horváthová, J. (2002). *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní.

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

Kaleja, M., Knejp, J., (Eds). (2009). *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: CKD.

Kovaříková, M. a kol. (1998). *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Liessmann, K. P.(2008). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Martinec, L. a kol. (2007). *Motivace, aspirace, učení II*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání.

Maříková, H., Petrušek, M, Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Matějů, P., J. Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Matějů, P., Straková, J., Veselý (Eds.). (2010) *Nerovnosti ve vzdělání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Miovský, M. (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha : Sociologické nakladatelství.

Navrátil, P. (2003). *Romové v České společnosti*. Praha: Portál.

Navrátil, P. (2002). *Integrace Romů*. Sociální práce/Sociální práce, 2/2002, (s.34-56).

Nečas, C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2004). *Interkulturní Psychologie*. Praha:Portál.

Rybář, R.(2000). *Společenské soužití s národnostními menšinami (Romové)*.
Praha: Portál.

Šotolová, E. (2000). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing.

Vágnerová, M. (2009). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M.(2002). *Vzdělávanie Rómov a multikulturní koexistence*. Bratislava: SPN.