

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyrilometodějská teologická fakulta**

**Katedra křesťanské výchovy**

**Křesťanská výchova**

Ing. Jana Němečková

**Rom, kamarád i nepřítel**

**Analýza vnímání Romů**  
**žáky druhého stupně základní školy**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Gulová, PhD.

**2011**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem při tom pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 16. dubna 2011

.....

*Jana Němečková*

Děkuji vedoucí práce Mgr. Lence Gulové, PhD. za odborné vedení práce, výběr literatury a především poskytnutí možnosti podílet se na dlouhodobém výzkumném projektu o vzdělávání žáků. Učitelce Mgr. Lence Němečkové děkuji za spoustu cenných rad i podnětů. Zároveň bych chtěla poděkovat všem dětem, které se zúčastnily výzkumu za jejich otevřenost a komunikativnost. Také ředitelům škol a pedagogům za konstruktivní připomínky a vstřícný přístup. Odborníkům z praxe paní Mgr. Daně Gabrielové, otci Mgr. Jiřímu Rousovi a panu Ing. arch. Martinu Vávrovi děkuji za čas a zajímavé a přínosné postřehy z vlastní praxe. Děkuji Bohu, za dary trpělivosti, rozumu a síly, které mě provázely celým studiem.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 ŽIJEME V INTERKULTURNÍ SPOLEČNOSTI?.....	9
1.1 Co je interkulturní společnost .....	9
1.1.1 Rovnost nepředpokládá stejnost.....	9
1.1.2 Modely multikulturní společnosti .....	10
1.2 Demografická data.....	11
1.2.1 Romové v České republice .....	11
1.2.2 Romové na území města Brna .....	12
1.3 Legislativní vymezení – diskriminace a rasové násilí.....	12
1.4 Statistické údaje hovoří jasně.....	13
2 VZDĚLÁNÍ JAKO CESTA INTEGRACE .....	15
2.1 Rovnost přístupů ke vzdělání.....	16
2.2 Diferenciace .....	16
2.2.1 Faktory ovlivňující zařazení žáků do diferencovaných programů .....	17
3 RODINA VERSUS ŠKOLA - SPOLEČNOST .....	18
3.1 Vliv rodinného prostředí.....	18
3.1.1 Rodina možný zdroj předsudků .....	18
3.1.2 Romská rodina a její možné postoje ke vzdělání .....	19
3.1.2.1 Spolupráce se školou.....	19
3.2 Inkluzivní škola.....	20
3.3 Bariéry v edukaci romských žáků .....	21
3.4 Dobrý učitel vnímá potřeby žáků.....	22
3.5 Multikulturní výchova jako šance v odstraňování předsudků .....	23
4 TEORIE VE SVĚTLE VÝZKUMŮ .....	25
4.1 Vzdělání a Romové.....	25
4.2 Aktivní doučování v rodinách.....	26
4.3 Žáci v centru pozornosti výzkumníků.....	26
PROJEKT EMPIRICKÉHO VÝZKUMU .....	29
5 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	29
5.1 Úvod do problematiky výzkumu.....	29
5.1.1 Představení problému.....	29
5.1.2 Stav řešené problematiky .....	30
5.2 Cíl výzkumu.....	31
5.2.1 Hlavní cíl .....	31
5.2.2 Dílčí cíle.....	31
5.3 Výzkumná otázka .....	31
5.4 Druh výzkumu .....	32
5.4.1 Kvalitativní výzkum.....	32
5.4.2 Desing výzkumu .....	33
5.5 Popis výzkumné metody.....	34
5.5.1 Teoretická citlivost.....	35
6 PLÁN VÝZKUMU.....	36
6.1 Harmonogram zpracování výzkumného šetření.....	36
6.2 Sběr dat - plánování ohniskových skupin .....	36
6.2.1 Počet ohniskových skupin a velikost ohniskové skupiny.....	37
6.2.2 Segmentace a homogenita ohniskových skupin.....	37

6.3	Strategie výběru vzorku informantů.....	38
6.4	Etické aspekty výzkumu .....	38
6.5	Míra strukturovanosti diskuze.....	39
6.6	Intenzita moderátorových zásahů do průběhu diskuze.....	40
6.7	Témata rozhovoru v ohniskových skupinách.....	40
7	REALIZACE VÝZKUMU .....	41
7.1	Charakteristika výzkumného prostředí.....	41
7.1.1	Výzkum A – výběr škol s romskými žáky .....	41
7.1.2	Výzkum B – výběr škol bez romských žáků.....	43
7.2	Průběh diskuzí v ohniskových skupinách .....	44
8	ANALÝZA VÝZKUMU .....	49
8.1	Zahajovací otázky – kvantitativní vyhodnocení.....	49
8.1.1	Hodnocení výroků popisu spolužáka .....	49
8.1.2	Hodnocení výroků popisu dětí různých etnik .....	50
8.2	Zakotvená teorie – otevřené kódování .....	54
8.2.1	Otevřené kódování – Výzkum A – přehled kategorií.....	55
8.2.1.1	Kategorie I.: „Jsi můj kamarád“ .....	56
8.2.1.2	Kategorie II.: „Snažím se ti porozumět, ale není to snadné.“.....	59
8.2.1.3	Kategorie III.: „S tvou kulturou si nevím rady“ .....	63
8.2.1.4	Kategorie IV.: „Cítím se ohrožený.“ .....	66
8.2.2	Otevřené kódování – Výzkum B – přehled kategorií.....	70
8.2.2.1	Kategorie I.: „Jak jsem poznal Roma...“ .....	70
8.2.2.2	Kategorie II.: „Nejsou všichni zlí, ale...“ .....	72
8.2.2.3	Kategorie III.: „Romové v Česku - špatná pověst“ .....	76
8.2.2.4	Kategorie IV.: „Pomocná ruka Romům“ .....	79
8.3	Zakotvená teorie - axiální kódování.....	81
8.3.1	Axiální kódování - Výzkum A.....	82
8.3.2	Axiální kódování - Výzkum B .....	84
8.4	Zakotvená teorie - selektivní kódování .....	86
8.4.1	Selektivní kódování Výzkum A .....	86
8.4.2	Selektivní kódování Výzkum B .....	88
9	INTERPRETACE NAMĚŘENÝCH VÝZKUMNÝCH DAT .....	90
9.1	Komparace naměřených dat z předvýzkumu .....	90
9.2	Hlavní poznatky kvalitativního šetření z první a druhé fáze výzkumu .....	93
10	ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ.....	95
10.1	Název výzkumu .....	95
10.2	Hlavní cíl výzkumu.....	95
10.3	Naplnění dílčích cílů výzkumu .....	96
10.4	Zodpovězení výzkumných otázek.....	98
	ZÁVĚR.....	102
	BIBLIOGRAFIE.....	106
	SEZNAM DIAGRAMŮ .....	110
	SEZNAM GRAFŮ .....	111
	SEZNAM SCHÉMAT .....	112
	SEZNAM TABULEK .....	113
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	114
	SEZNAM POPISŮ .....	115
	SEZNAM PŘÍLOH.....	116

Děti se učí tomu, čím žijí<sup>1</sup>

Když děti žijí s *kritikou*,  
učí se *odsuzovat*.

Když děti žijí s *nepřátelstvím*,  
učí se *bojovat*.

Když děti žijí s *posměchem*,  
učí se *bázlivosti*.

Když děti žijí se *zahanbením*,  
učí se *provinilosti*.

Když děti žijí s *tolerancí*,  
učí se *trpělivosti*.

Když děti žijí s *povzbuzením*,  
učí se *sebedůvěře*.

Když děti žijí s *bezpečím*,  
učí se *věřit*.

Když děti žijí s *nestranností*,  
učí se *spravedlnosti*.

Když děti žijí s *chválou*,  
učí se *oceňovat*.

Když děti žijí s *uznáním*,  
učí se *sebeúctě*.

Když děti žijí s přízní a s *přátelstvím*,  
učí se *nacházet ve světě lásku*.

*Rudolf Dreikurs*

---

<sup>1</sup> FISHER R. *Učíme děti myslet a učit se*. Portál: Praha, 1997. s. 68

## ÚVOD

*„Ovládat se tak, abychom si dovedli vážít sebe jako jiných, a jednat s nimi tak, jak chceme, aby oni jednali s námi – to je možno nazvat pravým učením o lásce k člověku. Nad to už není nic vyššího.“*

*Konfucius*

Před několika lety mě zaujala myšlenka z rozhovoru v rozhlase s páterem Františkem Líznou: *„Kdyby se tady dnes narodil Ježíš, bude jeho matka Romka.“* Nedalo mně, abych nad tímto výrokem, člověka, kterého si velice vážím, nepřemýšlela... Romská menšina má jinou kulturu, vlastní jazyk a Romů v České republice žije cca 2 % z celkového počtu obyvatel. Jaký mám vztah já a moji bližní k Romům? A jak je vnímá společnost? A jak se cítí sami Romové?

Uplynulo pár let a mně byla nabídnuta spolupráce na projektech, které se zabývají romskou problematikou. Seznamovala jsem se s odbornou literaturou, výzkumy a projekty v dané oblasti a postupně i vlastní činností jsem získávala zkušenosti a přehled.

Díky tomu jsem dospěla k závěru, že opravdu jedním ze základních a důležitých aspektů pro integraci Romů do majoritní společnosti je *vzdělání*. Vzdelání a k němu vedoucí proces (vzdělávání) má v životě jedince i společnosti naprosto výjimečnou, nenahraditelnou a nezastupitelnou roli. Vzdelávání začíná zpravidla u dětí, a proto teoretická část této práce se věnuje společnému vzdělávání romských a žáků většinové společnosti v České republice.

V práci nejprve představuji čtenáři problematiku integračního modelu společnosti a analyzuji demografické údaje o Romech v rámci České republiky. V oblasti vzdělávání menšin je důležité nastavení legislativy. V roce 2005 nabyl účinnosti nový školský zákon, kde je stanoveno právo rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace.

Na vzdělávání se nepodílí jen škola, ale důležitá je i spolupráce rodiny. Jaké jsou problémy a úskalí vztahu škola a rodina, popisují v další kapitole teoretické části.

Vztahy mezi Romy a většinovou populací v České republice ve vzdělávacím procesu se zabývá řada šetření a výzkumů, některé zajímavé z nich, provedené za poslední dva roky, jejich metody šetření a závěry vám přiblíží poslední kapitola teoretické části. Většina těchto výzkumů se zaměřuje na postoje dospělých z majoritní společnosti (učitelů, rodičů). Některé výzkumy analyzovaly názory romských žáků. Právě přehled daných šetření a jejich závěrů, vztahující se k problematice vzdělání, je určitým úvodem do výzkumu praktické části práce.

Provedené výzkumy a snaha o ověření vztahů dětí majoritní společnosti a romských dětí byly pro mě podnětem pro stanovení hlavního výzkumného cíle: *Zjistit, zda existuje rozdíl v reakcích na romské etnikum u dětí, které zkušenost s romským etnikem mají a u dětí, kterým tato zkušenost chybí.* Pro naplnění cíle výzkumného šetření jsem využila výzkumné metody rozhovorů v rámci ohniskových skupin – focus groups. Tento druh kvalitativního výzkumu, poskytl informantům dostatečný prostor se vyjádřit, obhájit vlastní názor, hodnotit postoje ostatních, popisovat svoje pocity a zároveň komunikovat s ostatními respondenty ve skupině na dané téma.

Výzkum proběhl v šesti školách na území města Brna a okolí. Tři školy se nacházely v prostředí, kde nežije romské etnikum a tři školy v oblastech, kde žijí Romové. Informanty výzkumu jsem vybrala ze žáků šestých a sedmých ročníků základních škol. V rámci šetření jsem realizovala v roli moderátora rozhovor se šesti ohniskovými skupinami. Celkem se výzkumu zúčastnilo padesát pět dětí.

Název „Rom očima dětí“ napovídá obsahu výzkumu. K analýze dat byla vybrána kvalitativní metoda výzkumu, která se používá k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě mnoho nevíme. V průběhu výzkumu docházelo k různým zajímavým zjištěním, které se staly příčinou ke zvolení výstižnějšího názvu výzkumu „Rom, kamarád i nepřítel“. Provedení a výsledky průzkumu jsou detailně popsány v praktické části.

Často převládá názor, že integrace především romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu nemá smysl a má malou šanci na úspěch. A jak tento problém vnímají děti většinové společnosti? Jaký je jejich vztah k romskému spolužákovi a obecně k Romům? Odpovědi na tyto otázky naleznete v této práci. Cílem nebylo vztahy Romů a dětí většinové společnosti řešit, ale především objevit příčiny a následky jednání a postojů, které děti prezentují.

Budu ráda, pokud sdělení v dané práci budou sloužit nejen k zamyšlení nás dospělých, zejména pedagogů a rodičů, ale především se stanou reflexí našeho jednání a chování.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ŽIJEME V INTERKULTURNÍ SPOLEČNOSTI?

„Společnost musíme studovat podle lidí a lidi podle společnosti.“

Jean Jacques Rousseau

#### 1.1 Co je interkulturní společnost

*Rozvoj národa se neuskutečňuje v první řadě penězi ani ne materiální pomocí a také ne technickou strukturou, ale mnohem víc formací svědomí, vyzráváním postojů a zvyků. Člověk je hlavním činitelem rozvoje, ne peníze a ne technika.<sup>2</sup>*

Kulturu lze definovat jako určitý společenský rámec, který jsme si společně pro snazší komunikaci vytvořili a předáváme z generace na generaci a také měníme. Každý člověk je ovlivněn od dětství kulturním prostředím v němž se pohyboval. Národ ze sociologického hlediska je osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.<sup>3</sup>

*Interkulturní společnost* - rozumíme společnost, kde skupiny rozmanitých kultur žijí v jednom sociálním prostoru bez předsudků a dokáží spolupracovat. Je také charakterizována vzájemným přijetím a rovným postavením jednotlivých kultur při zachování maxima jejich různorodosti.<sup>4</sup>

*Kulturní rozmanitost* vytváří možnost vzájemného obohacení kultur. Mezi těmito kulturami jsou pak stěžejními vztahy dialog a spolupráce.

V České republice od začátku jednadvacátého století dochází k posunu pojetí multikulturní společnosti. Odmítá se již pluralitní společnost, hlavní snahou je společnost založená na integraci menšin do většinové společnosti. Jedná se o podporu kulturních specifik jednotlivých menšin, boj proti všem formám diskriminace a snahu o inkluzi<sup>5</sup> sociálně vyloučených menšin.

##### 1.1.1 Rovnost nepředpokládá stejnost

Pro úspěch integrace je nutné vytvořit nejen právní a institucionální opatření. Je třeba i určitý postoj celé společnosti, tj. respektování lidských práv, vlády demokratických hodnot, schopnost přijmout a komunikovat rovnocenně s těmi „jinými“.

<sup>2</sup> JAN PAVEL II., encyklika Redemptoris Missio, O stálé platnosti misijního povolání. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-178-4. čl. 58

<sup>3</sup> Velký sociologický slovník, A-O. Praha: Karolinum, 1996. s. 668

<sup>4</sup> Srov. Policie v multikulturní společnosti [online]. MVP: Praha, 2007. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc](http://www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc).

<sup>5</sup> Tj. zařazení

Součástí těchto práv je ovšem i právo menšin na kulturní sebeurčení, a tedy respekt k odlišnosti.

Majorita v rámci integračního modelu usiluje o zařazení menšin do společnosti při zachování většiny jejich specifík, musejí se na druhou stranu menšiny v určitých ohledech adaptovat na dominantní kulturu, tj. respektovat společenské instituce a přizpůsobit se nejen platnému právu, nýbrž i základním společenským hodnotám. To znamená, že příslušníci menšin se přizpůsobí politickému systému, ale další kulturní a sociální specifika, která tomuto systému neodporují, si mohou ponechat a jsou v nich i podporováni.<sup>6</sup>

Interkulturní společnost aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami. Základními stavebními kameny jsou tolerance, rovnost příležitostí a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů.<sup>7</sup>

### 1.1.2 Modely multikulturní společnosti

*Vyspělost většinové společnosti se pozná vztahem k menšině a kvalitou soužití s ní.*<sup>8</sup>

Výraz národnostní menšina bývá užíván k tomu, aby bylo možno zařadit pod jeden stručný termín všechny typy a kategorie etnických společenství.<sup>9</sup> Česká republika patří mezi státy, kde národností menšiny tvoří pouze pět procent. Národnostní menšina lze definovat jako část obyvatel státu, která se liší od převládající většiny svou národností, jazykem, náboženstvím, rasou. Etnikum historicky vzniklá skupina lidí společného původu, spjatou sociálně příbuzenskými sňatky a jazyka se zvláštními kulturními znaky. Skupina má povědomí o své odlišnosti.<sup>10</sup>

Největší pozornost přitahuje romské etnikum, přestože v Evropě žije několik stovek let. Romové jsou chápáni dosti nejednoznačně buď jako etnická skupina nebo rasová skupina. Romská populace v České republice je chápána z pohledu sociologů jako etnická menšina.<sup>11</sup>

Romové nežijí s námi, ale vedle nás. Jejich staletá tradice je ovlivňuje více, než naše společnost. Proto jsou jiní. Nebudeme-li schopni pochopit jejich jinakost, propast mezi námi a Romy, kterou vybudovali naši předkové, se stane hrozivější a nebezpečnější.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Srov. Policie v multikulturní společnosti [online]. Praha: MVP, 2007. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc](http://www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc).

<sup>7</sup> ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, Praha: Portál, 1998. s. 33

<sup>8</sup> Srov. ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, Praha: Portál, 1998. s. 53

<sup>9</sup> PRŮCHA, J. Multikulturní výchova, Teorie-praxe-výzkum. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. s. 25

<sup>10</sup> Srov. TESAŘ, F. Etnické konflikty. Praha: Portál, 2007. s. 19-24

<sup>11</sup> Tamtéž s. 26

<sup>12</sup> ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, Praha: Portál, 1998. s. 32

Na základě postoje majoritní skupiny lze rozlišit dvě skupiny, které mají buď multikulturní nebo interkulturní charakter.<sup>13</sup>

Společnost, kde se zdůrazňuje **homogenita**, vedou k *integraci nebo asimilaci*.

- *Asimilační model* směřuje ke zrušení různorodosti. Rovnost tady předpokládá stejnost a příslušníci minorit jsou tlačeni směrem ke ztrátě své menšinové identity nebo možnosti ji veřejně uplatňovat.<sup>14</sup>

Pokud se klade velký důraz na **různost**, vede to k pluralitní společnosti nebo k *segregaci, etnickým čistkám a genocidě*.

- *Segregační model* představuje takové pojetí společnosti, kde jsou menšiny jasně odlišovány a oddělovány od většiny a příslušnost k menšině je provázená výraznou nerovností v přístupu ke společenským hodnotám a institutům.
- *Etnicita* je chápána jako kategorie, která vyjadřuje sociokulturní příslušnost jedince ke skupině na základě jazyka, kultury a původu.
- *Genocida* představuje model vztahů většiny a menšiny, v jehož rámci dochází k fyzické likvidaci příslušníků menšiny. Cílem je homogenní společnost.

## 1.2 Demografická data

### 1.2.1 Romové v České republice

*„Sebeidentifikace Romů s romstvím je přitom krajně komplikovanou záležitostí. V zásadě platí, že každá osobnost tak činí na základě individuálního osobního rozhodnutí, či častěji podle úzu panujícího v rodině nebo v širší společnosti.“<sup>15</sup>*

Odborník na demografii odlišuje národnost jako příslušnost k určitému národu a je chápána jednak ve smyslu *etnickém* je soubor obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím a jednak ve smyslu politickém jako soubor občanů určitého státu<sup>16</sup>

K romské národnosti se na základě vlastního vyjádření přihlásilo při posledním Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001 necelých dvanáct tisíc osob a k romskému jazyku jako mateřskému se přihlásil zhruba dvojnásobek těchto osob.<sup>17</sup> Ve srovnání s rokem

<sup>13</sup>Srov. Policie v multikulturní společnosti [online]. MVP: Praha, 2007. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc](http://www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc).

<sup>14</sup>Srov. Policie v multikulturní společnosti [online]. Praha: MVP, 2007. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www.skolamy.cz/publikace/multikul.doc](http://www.skolamy.cz/publikace/multikul.doc).

<sup>15</sup>Srov. ŠEVČÍKOVÁ, V. Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. s. 31

<sup>16</sup>Srov. ROUBÍČEK, V. Úvod do demografie. Praha: Codex Bohemia, 1997. s. 152

<sup>17</sup>Sčítání lidu v r. 2001 [online]. ČSÚ, *Census 2001*. [cit. 22. 03. 2011] Dostupné na <http://www2.czso.cz/csu/>.

1991<sup>18</sup>, kdy se přihlásilo k romské národnosti na principu sebeurčení cca třicet tisíc Romů, jsou data z roku 2001 o třetinu nižší. Počet Romů na našem území je tedy nutno pouze odhadovat. Uznávají odborníci na romskou problematiku J. P. Liégois odhadl počet Romů v Česku v rozmezí dvěstapadesát až třistatisíci obyvatel, přičemž horní hranici lze, podle našich demografů, považovat za mírně nadhodnocenou.<sup>19</sup> Třetina až polovina z nich je postižena sociálním vyloučením. Ostatní Romové jsou svým životním stylem integrováni do společnosti.<sup>20</sup>

### 1.2.2 Romové na území města Brna

Na území statutárního města Brna žije podle kvalifikovaných údajů asi patnáct až sedmnáct tisíc Romů, přičemž pouze osm až deset tisíc z nich bydlí v sociálně vyloučených lokalitách.<sup>21</sup> V Brně se nachází cca deset sociálně vyloučených lokalit. V Brně se přihlásilo k Romské národnosti při Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001 přihlásilo jen cca třistasemdesát Romů. V souvislosti s přijetím Zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů se přestala evidovat data etnického charakteru.

### 1.3 Legislativní vymezení – diskriminace a rasové násilí

V této kapitole je uveden přehled důležitých právních norem vztahujících se k diskriminaci a rasovému násilí. Jedná se především o normy mezinárodní, které jsou pro Českou republiku závazné. Všeobecná deklarace lidských práv<sup>22</sup> má pouze deklarativní charakter. Závaznými mezinárodními normami jsou:

- ☞ Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace (95/1974 Sb.), která obsahuje definici rasové diskriminace.
- ☞ Mezinárodní pakt o občanských a politických právech (120/1976 Sb.)
- ☞ Mezinárodní úmluva o potlačování a trestání zločinu apartheidu (116/1976 Sb.)
- ☞ Úmluva o zabránění a trestání zločinů genocidia (32/1955 Sb.)
- ☞ Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (120/1976 Sb.)
- ☞ Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (209/1992 Sb.)
- ☞ Úmluva o právech dítěte (104/1991 Sb.)
- ☞ Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (96/1998 Sb.)

<sup>18</sup> Romové se mohli po více než dvaceti letech díky Listině základních práv a svobod přihlásit ke své národnosti.

<sup>19</sup> *Romanies as the ethnic group*. [online]. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.mighealth.net/>](http://www.mighealth.net/).

<sup>20</sup> FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. Transformace sociální vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 8

<sup>21</sup> *Zpráva o činnosti Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2009*. [online]. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/>](http://www.socialni-zaclenovani.cz/).

<sup>22</sup> Vyhlášena Valným shromážděním OSN dne 10. 12. 1948

☞ Evropská sociální charta (14/2000 Sb.), kde se uvádí, že užívání sociálních práv by mělo být zajištěno bez diskriminace z důvodu rasy, barvy,  
Vymezení základních vnitrostátních právních předpisů zakazující projevy diskriminace, včetně rasové v kontextu právní síly:

☞ Zákon č. 1/1993 Sb., (Ústava ČR) čl. 6

☞ Zákon č. 2/1993 Sb., (Listina základních práv a svobod) čl. 1 – Lidé jsou svobodní a navzájem sobě rovní v důstojnosti i v právech. 1. 24 - Příslušnost k jakékoliv národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu.

☞ Zákon č. 140/1961 Sb., (trestní zákon), ve znění pozdějších předpisů; ve vztahu k rasismu a extremismu se jedná především o tato ustanovení trestního zákona:

§ 196 Násilí proti skupině obyvatel a proti jednotlivci

§ 198 Hanobení národa, rasy a přesvědčení

§ 198a Podněcování k národnostní a rasové nenávisti

§ 259 Genocidium

§ 260 Podpora a propagace hnutí směřující k potlačení práv a svobod občanů

☞ Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Zákon říká: „Příslušníkem národnostní menšiny je ten občan České republiky, který se za takového sám považuje.“

#### 1.4 Statistické údaje hovoří jasně

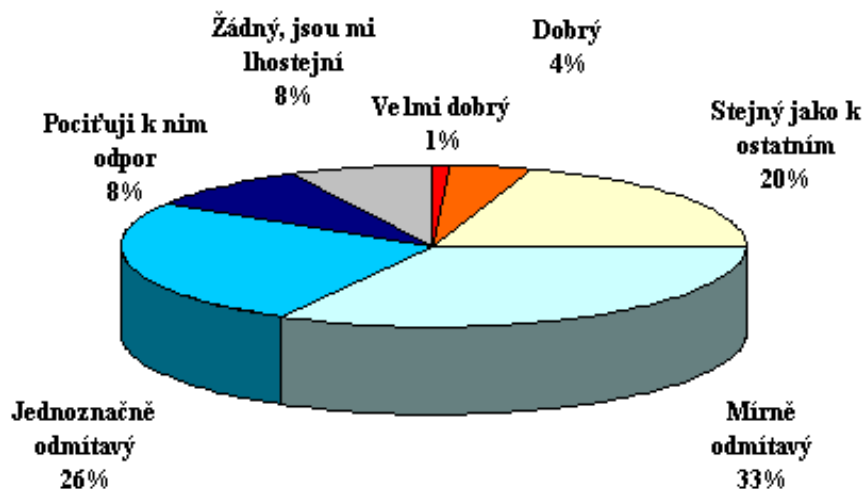
*Cesta plného společenství mezi Romy a neromy teprve začala. Vyžaduje ode všech velký obrat mysli, srdce i chování. To je první hybatel k takovému společenství, neboť víme, že u kořene veškerého odmítání a nespravedlnosti se nachází bolestný fakt hříchu.*<sup>23</sup>

Česká společnost svůj převážně negativní vztah k Romům, dlouhodobě zaznamenávaný ve výzkumech, nezměnila: nepříznivé postoje k nim zaujímají dvě třetiny lidí (67 %). Třetina z nich deklaruje mírně odmítavý vztah k Romům (33 %), pětina (26 %) se vyjádřila jednoznačně odmítavě a 8 % lidí dokonce pocituje k Romům odpor.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> PAPEŽSKÁ RADA PRO PASTORACI MIGRANTŮ A LIDÍ NA CESTÁCH. *Směrnice pro pastorační Romů*. Česká biskupská konference: Praha, 2006. Čl. 4

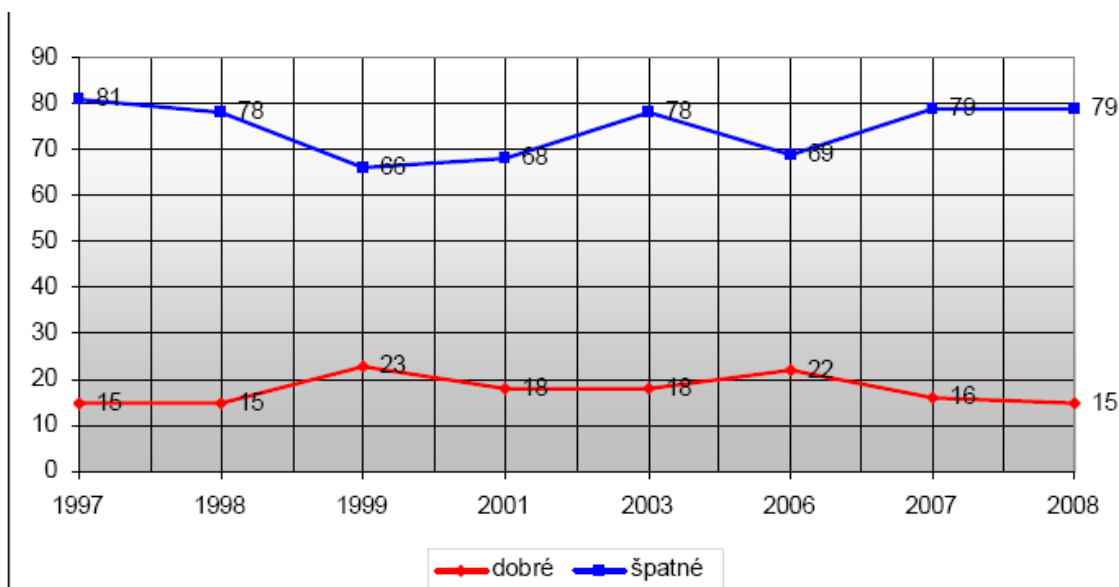
<sup>24</sup> Citovaný výzkum STEM byl proveden na reprezentativním souboru 1196 obyvatel České republiky starších 18 let, vytvořeném metodou kvótního výběru. Sběr dat proběhl ve dnech 1. – 10. 4. 2010.

Graf 1: Výpovědi Čechů na otázku: „Jaký je Váš vztah k Romům?“<sup>25</sup>



V časovém horizontu ukazuje vývoj Graf 2, který sleduje odpověď na dotaz: „Jak celkově hodnotíte soužití romské a neromské populace v České republice? Jako velmi dobré, spíše dobré, spíše špatné, velmi špatné?“<sup>26</sup> Lze pozorovat, že se opět zvyšuje křivka negativních odpovědí v letech 2007 až 2008.

Graf 2: Soužití romské a neromské populace – časové srovnání<sup>27</sup>



<sup>25</sup> Středisko empirických výzkumů: Informace z výzkumu stem trendy 4/2010 [online]. Stem, s. r. o.:2010. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://www.stem.cz/clanek/1943 >](http://www.stem.cz/clanek/1943).

<sup>26</sup> Občané o soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti [online]., Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR: 2009. cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100790s\\_ov80529.pdf >](http://http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100790s_ov80529.pdf).

<sup>27</sup> Položka „dobré“ představuje součet odpovědí „velmi dobré“ a „docela dobré“ a položka „špatné“ součet odpovědí „docela špatné“ a „velmi špatné“. Dopočet do 100 % ve sloupci tvoří odpovědi „neví“.

## 2 VZDĚLÁNÍ JAKO CESTA INTEGRACE

*„Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“<sup>28</sup>*

Pro podrobnější zkoumání bylo zvoleno téma vzdělávání, a to zejména z toho důvodu, že představuje jeden z klíčových faktorů, který může sociální vyloučení eliminovat. Je základním procesem, který pomáhá naplňovat lidský potenciál a integruje jedince do společnosti.

Vzdělání je prvotní podmínkou účasti na politickém, společenském a ekonomickém životě v míře shodné s druhými lidmi. Vzdělání je zdůrazňováno jako klíčový obrat a prolomení znevýhodněné pozice sociálně vyloučených.<sup>29</sup>

Představitelé různých sdružení Romů a iniciativ se shodují v tom, že mezi hlavní problémy romské minority patří nedostatek vzdělání. A právě vzdělání považují za hlavní předpoklad pro úspěšnou integraci romské minority do majoritní společnosti.

Romové nepřipisovali a dodnes nepřipisují školnímu „gádžovskému“ vzdělání velký význam. Potřeba vzdělání stojí v jejich hodnotovém žebříčku hluboko pod materiálními hodnotami. Z toho plyne, že hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských občanů je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání.<sup>30</sup>

Právě oblast vzdělání může být zásadní a východiskem pro změnu společenské pozice Romů. Díky ní se mohou formovat postoje mladé generace romské komunity. Z tohoto pohledu se jeví nutné a nezbytné zařadit tuto problematiku jako součást profesního vybavení učitelů.<sup>31</sup>

Zkušenosti s dětmi minoritních kultur zemi západní Evropy ukazují, že je nutné přizpůsobit školní vzdělávání jejich vlastní kultuře a není nutné zakládat speciální třídy nebo školy.<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Srov. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 27 in The Salamanca statement and framework for action on special need education. World conference on special needs education. Paris. 1994. Unesco.

<sup>29</sup> Srov. Zpráva o činnosti Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2009. [online]. Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách: 2008. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na www: < <http://www.socialni-zaclenovani.cz/>>.

<sup>30</sup> HEJKRLÍKOVÁ, J. Vzdělávání romským dětím v ČR. [online] 2009. [cit. 23. 4. 2011]. Dostupné na www: < <http://www.tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.doc/>>.

<sup>31</sup> Srov. HEJKRLÍKOVÁ, J. Vzdělávání romským dětím v ČR. [online] 2009. [cit. 23. 4. 2011]. Dostupné na www: < <http://www.tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.doc/>>.

<sup>32</sup> KOVAŘÍKOVÁ, M. A KOL. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. s. 13.

## 2.1 Rovnost přístupů ke vzdělání

*Je též nezbytné podporovat zdravé kritické myšlení a odpovědnost, které jsou nutné pro budování lidské společnosti, spočívající na principech spravedlnosti, rovnosti a bratrství.<sup>33</sup>*

Spravedlnost hraje nejen roli v životě jednotlivce, ale především v uspořádání vztahů mezi jedinci ve společnosti. Ve vzdělávání se prosadil koncept spravedlivosti především jako koncept rovnosti příležitostí či rovnosti šancí. Důraz na spravedlnost a rovnost příležitostí ke vzdělávání se naplno rozvinul v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha).

Jen velmi těžko lze spravedlnost rovnosti příležitostí vyhodnotit, protože dosud nebylo zavedeno monitorování spravedlnosti vzdělávacího systému.<sup>34</sup> Nezbytným předpokladem pro měření úspěšnosti přijatých kroků je právě sběr etnických dat, pak by bylo možno zhodnotit dopad investovaných finančních prostředků.

Otázka rovného přístupu romských dětí ke vzdělání představuje v České republice stále nevyřešený problém. Diskriminace Romů v přístupu ke vzdělání, za niž byla Česká republika už před čtyřmi lety odsouzena štrasburským soudem, stále přetrvává. Přes řadu let trávající kritiku a doporučení mezinárodních institucí i nevládních organizací monitorujících dodržování lidských práv i přístup k menšinám, je vidět velmi pomalý posun v přístupu vlády, krajů i škol samotných k otázce zajišťování práv romských dětí.<sup>35</sup>

## 2.2 Diferenciace

*“Dlouhodobé zisky ze vzdělání nevyplývají z toho, čemu se děti konkrétně vyučují, nýbrž z toho, jak to působí na postoje dětí k učení, na jejich sebeúctu a na jejich přístup k úkolům.“*

*Michael Rutter*

Diferenciace systému základního vzdělávání je v České republice vysoká. Zastánci diferenciace uvádějí, že jde vlastně o racionální postup, který se běžně děje ve všech druhých organizací. Značně heterogenní skupina je rozdělena na homogenní. Upozorňují, že skupina stejně nadaných studentů se lépe a efektivněji vzdělává než skupina velmi heterogenní. Je třeba dokázat, že dělení a segregace je efektivní pro všechny skupiny žáků.<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Srov. Závěry z VI. Světového kongresu o pastoraci Romů Sdružení Dženo ve Freisingu. [online]. Sdružení Dženo: 20. 10. 2008. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://www.dzeno.cz/?c\\_id=17119>](http://www.dzeno.cz/?c_id=17119).

<sup>34</sup> Srov. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 32

<sup>35</sup> Srov. KOLEKTIV AUTORŮ. Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy  
Brno: Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv, 2007. s. 70

<sup>36</sup> Srov. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 27



Odpůrci diferenciacie tvrdí, že není udržitelná z hlediska rovného spravedlivého přístupu ke vzdělání. Segregace je v rozporu s demokratickými hodnotami a je nespravedlivé, pokud se různým skupinám žáků dostává odlišného a jinak kvalitního vzdělání.

### 2.2.1 Faktory ovlivňující zařazení žáků do diferencovaných programů

Základní roli při zařazování žáků do programu výsledky žáků, jednoznačně ukazují, že při zařazování žáků do vzdělávacích proudů hrají důležitou roli faktory jako gender, rasa či socioekonomický status. Zvláště nápadný je vliv socioekonomického postavení a vzdělání rodičů. Rodiče s vyšších sociálních vrstev se přímo angažují při rozhodování školy o zařazení žáků a snaží se to ovlivnit.<sup>37</sup> Na diferenciaci tedy doplácejí nejslabší žáci pocházející ze sociálně nejslabšího prostředí.

Dostupné informace z výzkumů dokazují, že diferenciacie systému povinného vzdělávání je v České republice vysoká. Lze říci, že v důsledku nekontrolované diferenciacie systému může dojít ke zvyšování rozdílů ve výsledcích žáků v jednotlivých školách a zároveň se zvětšují rozdíly v podmínkách, které mají žáci škol ke vzdělávání. Dosud neexistuje mnoho přesvědčivých argumentů pro zachování diferenciacie.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Srov. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 60

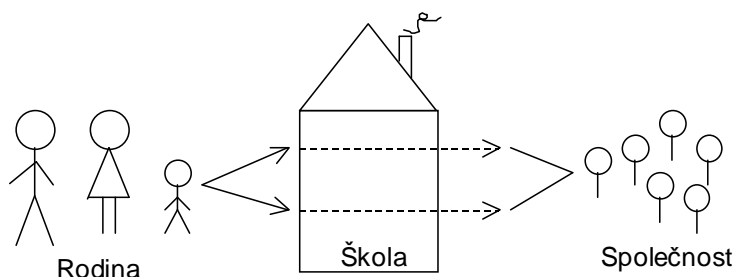
<sup>38</sup> Tamtéž s. 66

### 3 RODINA VERSUS ŠKOLA - SPOLEČNOST

*Vychovat monokulturní lidi tak, že si co nejlépe osvojí slušnost své kultury a její principy. Na jejich základě se pak seznámí s jinými kulturami, vůči kterým budou uctiví právě proto, že budou hluboce kulturní.*<sup>39</sup>

Bez kooperace rodiny a školy se nemůže výchově a vzdělání dařit. Vztahy mezi rodinou a školou však nejsou příliš uspokojivé a problémy z toho plynoucí se řeší všude.

*Schéma 1: Škola, rodina a společnost*<sup>40</sup>



#### 3.1 Vliv rodinného prostředí

Ve výzkumu vlivu rodinného prostředí na studijní výsledky získala ČR jedno z předních míst. Česká škola by proto měla účinněji zmírňovat negativní vlivy méně podnětného rodinného prostředí, umět se vyrovnávat se sociální a kulturní nerovností.

##### 3.1.1 Rodina možný zdroj předsudků

*„Bylo by možné rodit vychované děti, kdyby byli vychovaní jejich rodičové.“*

*Johann Wolfgang von Goethe*

Prvními učiteli dítěte jsou rodiče. V dětství automaticky přejímáme některé názory, neboť ještě nedokážeme nad vším kriticky přemýšlet. Negativní postoje k Romům, které zaujímají někteří z rodičů, se potom přenáší i na jejich děti.

*Postoj* je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, který zahrnuje i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Výzkumy dokládají, že změna postojů je složitý proces, je možno apelovat na subjekty, aby „opravili“ své nesprávné znalosti o určitém etniku, ale nemusí to změnit jejich negativní emocionální vztahy k tomuto etniku.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> PÍŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. s. 21

<sup>40</sup> KAISER, A. *Učebnice pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

<sup>41</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova, Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. s. 145-149

Rodiče mohou svými názory a stereotypy ovlivnit své potomky. *Stereotypy* jsou chápány jako mínění o třídách individuů, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují, nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.<sup>42</sup>

Děti jsou převzatými myšlenkami od rodičů nevědomky ovlivňovány.

*Předsudkem* rozumíme fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu bez ohledu na jeho reálnou znalost.<sup>43</sup> Právě výchova v rodině může ovlivňovat utváření předsudků. Některé děti vyrůstají v prostředí, kde jsou lidé nebo skupina lidí cíleně „očerňováni“.

U dětí také napomáhá vytváření předsudků především přijímání informací bez přemýšlení a možnosti diskuze o nich. Nedostatek informací a jejich jednostrannost. Je třeba vést děti, aby se dokázaly k poznatkům kriticky vyjadřovat, diskutovat a polemizovat s nimi. Aby přemýšlely nad tím, co je jim sdělováno a co samy sdělují.

### 3.1.2 Romská rodina a její možné postoje ke vzdělání

*„Jejich moudrost není napsaná v žádné knize, ale proto není méně významná.“<sup>44</sup>*

Romská rodina má pro etnické Romy obrovský význam. Pro všechny může být vzorem zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy. Úcta a respekt jsou vždy jejími přirozenými vlastnostmi.<sup>45</sup>

Romové nežili pro budoucnost, ale pro současný moment, a proto se stali silně závislími na svých rodinách, které pro ně byly jedinou jistotou. Tyto zkušenosti se přenášely z generace na generaci a i dnes se u nich velmi silně projevují. V minulosti právě kvůli stálému pronásledování bylo pro ně vzdělání bezpředmětné. Vzhledem k tomu, že pronásledování bylo schvalováno státním aparátem, lze chápat jejich negativní postoje ke všem státním institucím, které přetrvávají dodnes. Škola jako součást státního systému se vnímá negativně, vyvolává obavy nebo pocit něčeho omezujícího, která klade náročné požadavky.

#### 3.1.2.1 *Spolupráce se školou*

Rodiče tedy často vnímají školu jako nepřátelskou instituci a nutné zlo. Vzdělání pro ně není důležité a tento postoj přenáší i na své děti. Vše se odráží nejen v přístupu ke vzdělání, ale i ve spolupráci rodiny se školou. Rodiče nevidí potřebu zajímat se o studijní

<sup>42</sup> PRŮCHA, J. Multikulturní výchova, Teorie-praxe-výzkum. I. vyd. Praha: ISV, 2001. s. 36

<sup>43</sup> Srov. PRŮCHA, J. Multikulturní výchova, Teorie-praxe-výzkum. I. vyd. Praha: ISV, 2001. s. 37

<sup>44</sup> Jan Pavel II., Discorso ai partecipanti al III Convegno Internazionale della Pastrale per gli Zingari. 9. listopadu 1989: Insegnamenti Di Gioi Paolo II, XII, 2 /1898/, 1195

<sup>45</sup> Srov. FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. Transformace sociální vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 12

výsledky dětí. Bohužel to má vliv i na záškoláctví. Rodiče děti omlouvají i v případě, že dětem se do školy nechce.<sup>46</sup>

Existují dvě skupiny rodičů romský dětí. První skupina jsou rodiče, kteří se o vzdělání svých dětí zajímají, ale pouze do té míry, že přesouvají veškerou zodpovědnost za vzdělání na školu. S touto skupinou rodičů se učitelům těžko komunikuje. Druhou skupinou rodičů jsou rodiče sociálně slabí, s těmi pedagogové komunikují lépe, ale bývá častým problémem, že po domluvě na konkrétních nápravných krocích, například v domácí přípravě dítěte, rodič nápravu nezjedná.

Rodiče často nemají důvěru k učitelům, a to vše se odráží v neochotě spolupracovat. V takové situaci rezignují i učitelé na spolupráci s rodinou. Bohužel bez spolupráce rodiny a školy nelze očekávat od romských žáků uspokojivé studijní výsledky.

Určitým řešením se nabízí spolupráce s asistenty pedagoga. Například u žákyň a žáků ze sociálně vyloučených rodin chodí na třídní schůzky pouze asi třetina rodičů. Naprostou většinu komunikace mezi školou a rodiči obstarávají právě asistentky a asistenti pedagoga. Ve srovnání se situací před deseti lety vyučující uvádějí, že rodiny si na asistentky a asistenty zvykly, respektují je, dají na jejich doporučení. Co se týká zájmu rodičů o vzdělání svých dětí, lze rozlišit na dvě skupiny.<sup>47</sup>

### 3.2 Inkluzivní škola

*„Ideální škola - je to místo, kde vás vedou k tomu, abyste byl sám sebou. Očekávají od vás to nejlepší a cítíte se tam doma. Je to místo, kam se vždycky v duchu můžete vrátit.“<sup>48</sup>*

Atmosféra školy je životním prostředím, které na žáky působí, formuje jejich chování a ovlivňuje jejich osobnost. Škola je samostatný svět se svými pravidly a řádem.

Právě atmosféra školy by měla být tím, co vychovává. Má-li škola plnit svou pozitivní výchovnou roli, pak musí být oblastí slušného chování, poctivých a přátelských vztahů. Výchova ke slušnosti měla by být dimenzí všeho dění na škole a osou veškerého snažení.<sup>49</sup>

Důležité je také klima na škole, resp. míra etnické homogenizace. V okamžiku, kdy podíl romských žáků na škole překročí určitou hranici, zaznamenají tyto školy velmi často

<sup>46</sup> BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Vyd. 1. Praha: Radix Hnutí R, 2004. s. 64

<sup>47</sup> Srov. Zpráva o činnosti Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2009. [online]. Agentury pro sociální začleňování: 2009. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: < http://www.socialni-zaclenovani.cz/>](http://www.socialni-zaclenovani.cz/).

<sup>48</sup> Definice školy slovy žáka v knize FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. s. 58

<sup>49</sup> Srov. PÍŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. s. 35

výrazný odliv ostatních žáků. Dochází pak k postupné etnické a sociální homogenizaci vzdělávací instituce.<sup>50</sup>

V současnosti lepších výsledků dosahují školy s větším podílem romských žáků (nad 50 % romských žáků na škole). Tyto školy přijaly status tzv. romské školy rozvíjejí a využívají řadu integračních nástrojů a zároveň přitahují profesionály schopné se sociálně vyloučenými dětmi pracovat.

Významný úkol v procesu integrace kultury do nitra okolní kultury vyžaduje velkou změnu mentality a rozhodující úlohu zde hraje také výchova získaná ve školách. Běžné školní texty často představují historický a sociologický pohled na romskou populaci zatížený předsudky z jedné generace na druhou. Nadále se podporuje obvyklý postoj nedůvěry.<sup>51</sup>

### 3.3 Bariéry v edukaci romských žáků

Za romského žáka považujeme žáka všech typů základní škol, jehož rodiče, se sami za Romy považují a jsou si vědomi svého původu, hlásí se ke svému romství a jsou za Romy považováni. Romský žák ve školních podmínkách je pojímán jako žák se sociálním znevýhodněním.

Obecně romské děti mají na základní škole výrazně nižší úspěšnost než děti z majoritní společnosti. Tuto nerovnost šancí ukazuje například pravděpodobnost toho, že dítě setrvá do osmé třídy ve stejné třídě základní školy, do které nastoupilo. Tedy ani nepropadne, ani neodejde do základní školy speciální.<sup>52</sup>

Významným obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte, formování jeho postoje ke škole a vzdělávání je první ročník. Už v nejnižších třídách se některé romské děti setkávají s nepříjemnými zážitky. Pokud je žák dlouhodobě frustrován svými nezdary a zároveň nemá oporu jak ze strany učitelů tak vlastní rodiny může docházet k narušení vývoje jeho osobnosti.

Jeví se jako vhodné již od prvních ročníků zřizovat ve školách s převážně romskými dětmi, třídy s malým počtem žáků. Učitel se může žákům věnovat více individuálně a do jisté míry se sníží rozdíly v připravenosti dítěte na školní docházku a počáteční překoná jazykovou bariéru. Dalším rizikovým obdobím, kdy romské dítě vyžaduje individuální

<sup>50</sup> Srov. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 123

<sup>51</sup> Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO PASTORACI MIGRANTŮ A LIDÍ NA CESTÁCH. *Směrnice pro pastorační Romů*. Česká biskupská konference: Praha, 2006. Čl. 44

<sup>52</sup> Závěrečná zpráva výzkumného projektu: Analýza postojů vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. [online]. Praha: GAC. 2007. [cit. 24. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://www.gac.cz/cz/nase-prace/ >](http://www.gac.cz/cz/nase-prace/).

péči, aby vyrovnalo handicap daný odlišnou hierarchií hodnot romské rodiny, odlišným životním stylem a nulovou domácí přípravou je přechod na druhý stupeň.<sup>53</sup>

Romské děti nejsou na rozdíl od dětí majoritní společnosti vedeny k individuální odpovědnosti, individuální práci a úspěchu. Vysvědčení je v mnoha rodinách bezcenný kus papíru, kterému nikdo nevěnuje pozornost. Je tedy nutná motivace, která by mohla výrazným způsobem ovlivnit vzdělání Romů. V případě, že dítě není motivováno doma, je důležitá motivace ze strany školy, resp. učitele.<sup>54</sup>

Frustrace ze špatného prospěchu pak zpětně negativně může ovlivnit i míru absence. Množství zameškaných hodin i prospěch stoupá s přibývajícými ročníky. Tento vztah platí u romských dětí i u majoritní populace. U romské populace je však počet zameškaných hodin výrazně vyšší.<sup>55</sup>

Nepříznivých faktorů ovlivňujících vzdělávání romské populace je mnoho. Je potřeba na jejich odstranění postupně pracovat, a to nejen z hlediska majoritní společnosti, ale i prostřednictvím rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstají. Důležité je pracovat s dětmi již od útlého věku a snažit se působit také na rodinu dítěte.

### 3.4 Dobrý učitel vnímá potřeby žáků

*„Každý učitel ve škole stojí jako vzor a jako ochránce správného jednání, odpovědný za to, že nikdo nebude kazit pohodu a atmosféru školy, což se týká i jeho a kolegů.“<sup>56</sup>*

Základním přesvědčením českých pedagogů je, že žák by se měl přizpůsobit škole, nikoli škola žákovi. To platí pro všechny žáky, ale u romských žáků jsou důsledky tohoto sdíleného přesvědčení nejviditelnější.<sup>57</sup>

Pedagogové, kteří úspěšně pracují s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí se shodují v tom, že základní podmínkou úspěchu je úzká spolupráce s rodinami žáků. Ovšem úspěšná spolupráce školy s rodiči vyžaduje od pedagogů profesionální a angažovaný přístup.<sup>58</sup>

*„Lidský vztah je základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti.“*

*C. R. Rogers*

<sup>53</sup> Srov. KOVAŘÍKOVÁ, M. A KOL. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. s. 22 -28

<sup>54</sup> KOVAŘÍKOVÁ, M. A KOL. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. s. 21-24

<sup>55</sup> Závěrečná zpráva výzkumného projektu: Analýza postojů vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. [online]. Praha: GAC. 2007. [cit. 24. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://www.gac.cz/cz/nase-prace/ >](http://www.gac.cz/cz/nase-prace/).

<sup>56</sup> PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. s. 45

<sup>57</sup> STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. *Nerovnosti ve vzdělání*. Praha: Slon, 2010. s. 437

<sup>58</sup> Tamtéž s. 438

V rámci podmínek vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se za nejdůležitější činitel pro úspěšné vzdělávání považuje především učitel, který by měl žáky i jejich rodinné prostředí dobře znát, dovést tedy volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima.

*Došel jsem k děsivému závěru, že rozhodujícím prvkem ve třídě jsem já.*

*Atmosféru vytvářím svým osobitým přístupem, a pohodu svou každodenní náladou.*

*Jako učitel mám obrovskou moc vnášet do života děti déšť i slunce.*

*Umím být nástrojem trýznění, ale i zdrojem inspirace.*

*Umím pokořovat i ustupovat, zraňovat i uzdravovat.*

*Jen na mně pokaždé záleží, zda se krize vystupňuje, nebo zažehná,  
a zda se dítě polidští, nebo odlidští.*

*Haim Ginnot*

Ve třídě se pedagog má snažit prosazovat rovnocenné postavení všech zúčastněných. Možná lze zmínit větu: „Před nikým se neponižuj a nad nikoho se nepovyšuj!“ I ze strany pedagogů se můžeme setkat také s předsudky, které ovlivňují jejich vztah k romskému dítěti. Ne vždy učitelé připraveni na výchovu a vzdělávání romských dětí. Mnohdy nemají ani základní znalosti o psychice romských dětí, prostředí, ve kterém vyrůstají, kultuře apod.

Vše se může ještě zhoršit nevlí, neochotou dítě pochopit a věnovat mu individuální péči vzhledem k jeho potřebám, které jsou odlišné od potřeb dětí majoritní společnosti. Určitým způsobem se tak vytváří vztah nedůvěry, napětí a vzájemného odcizení.<sup>59</sup>

### *3.5 Multikulturní výchova jako šance v odstraňování předsudků*

*Mezikulturní dialog je totiž možný jen mezi kulturními lidmi. Multikulturní vzdělání pojaté jako rovnoměrné poučení o mnoha kulturách je nutně povrchní a bohužel nevede k ničemu jinému než k mravní laxnosti a při vážnějším střetu zájmů k probuzení nekultivovaných kořenů jedné kultury, k níž přese vše každý patří. Snaha vylhat se z kulturních odlišností a mezikulturních problémů tím, že se hranice kultur smažou, povede k jedinému, totiž k ošklivým výbuchům fanatismů. Za člověka multikulturně vychovaného lze považovat jen toho, u koho je zbudována připravenost žít v různých kulturních prostředích, aniž by to vedlo ke ztrátě jeho identity.<sup>60</sup>*

<sup>59</sup> BALVÍN, J. Společně:(spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství) : setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. s. 60

<sup>60</sup> PÍTHA, P. Výchova, naděje společnosti. Praha: Poustevník, 2006. s. 21

V posledních letech získali pedagogové legislativou určený nástroj – multikulturní výchovu. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání je vedena jako průřezové téma, tzn. že multikulturní témata jsou zařazována do průběhu výuky. Čím se multikulturní výchova zabývá a co řeší? Bylo by málo, kdyby pomocí zážitkových, sebezobnavacích a prožitkových forem učení vedla děti k toleranci a poznávání kultur kolem nás. Je třeba, aby si děti zároveň uvědomili svoji vlastní kulturu, co nás spojuje a co rozděluje, naučili se ji poznávat a uměli o ní mluvit. Multikulturní výchova si klade nesnadný cíl a její realizace v praxi naráží na problémy. Jsou to nedostatky v oblasti vzdělání pedagogů, které mají multikulturní výchovu vyučovat, stejně jako nedostatečné množství kvalitních materiálů k výuce.

Multikulturní výchova je také často chápána jako pedagogický nástroj, který patří zejména do škol. Je třeba si však uvědomit, že vzdělávání není omezeno pouze na školní instituci, ale že probíhá v každodenním životě napříč generacemi a působí na nás z mnoha směrů.



## 4 TEORIE VE SVĚTLE VÝZKUMŮ

*Kdo se hodně ptá, hodně se dozví a bude uspokojen, zvláště však tehdy, když bude klást otázky podle toho, co tázaný osoba zná, neboť tím jí dá příležitost prožít radost z hovoření a sám bude přitom stále získávat poznání.* Sir Francis Bacon

Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na přehled výzkumných analýz a závěrů, které s výše uvedenou problematikou souvisí a jsou zaměřeny na oblast vzdělávání Romů žijících na území České republiky. Analýzy se soustředí především na oblast vzdělávání těch příslušníků národnostních menšin, které mají odlišné sociokulturní zázemí, jsou ohroženi jazykovou deprivací či sociálním vyloučením. Vzhledem k velkému množství kvalitativních a kvantitativních průzkumů, zde budou zmíněny pouze šetření, jednak zaměřená na vzdělání romských žáků, provedená v posledních dvou letech na území města Brna a zapadající do kontextu výzkumu, který je uveden v praktické části této práce.<sup>61</sup>

### 4.1 Vzdělání a Romové

Téměř deset let se problematikou integrace sociálně znevýhodněných skupin zabývá tým odborníků sociální a speciální pedagogiky. Proběhla řada výzkumných šetření patřící k hlavnímu výzkumnému záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu. Výzkumy zaměřující se na problematiku vzdělávání romských žáků byly zaměřené na analyzování, popsání jejich vzdělávacích problémů a vysvětlení je v kontextu romské rodiny, školy vztahu s učitelem a žákem. Výsledky těchto analýz by měli přispět ke zlepšení atmosféry na škole, přinést poznatky pedagogickým pracovníkům a v neposlední řadě dosáhnout změn v rámci legislativních opatření.

Jedním ze zajímavých výzkumných oblastí bylo zaměření se na problematiku vzdělávání romských žáků a hlavním cílem bylo získat stanoviska expertů i laiků k této problematice. Analýza prokázala, že k edukaci romských žáků se vztahuje několik oblastí, které jsou navzájem velice provázané. Chce-li společnost dosáhnout kvalitního vzdělání romských žáků, musí se zabývat společně nejen výchovou v rodině se specifickými romské rodiny, ale i zaměřit na situaci na škole, připravenost učitelů a zároveň na celou společnost. Vzniká tu požadavek na prezentaci romské kultury nejen na škole, ale i v médiích, při studiu a ve volnočasových aktivitách.

<sup>61</sup> Srov. GULOVÁ, L. a kol. Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 105-180

## 4.2 Aktivní doučování v rodinách

V rámci výzkumu Analýzy vzdělávacích potřeb romských žáků proběhla evaluace předmětu Doučování romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Doučování se zúčastňují studenti, kteří docházejí do romských rodin. Projekt je významný jak pro studenty, kteří se seznamují s romským prostředím, tak i pro samotnou romskou rodinu, s níž student komunikuje, radí se vzděláváním a výchovou. Důležitými aspekty pro zdárný vývoj projektu je získání důvěry studenta u romské rodiny a zároveň rovnocenný přístup tohoto pedagogického pracovníka k Romům. Právě úcta k Romům je jedním z důležitých aspektů, díky němuž může být vytvořen vzájemný kvalitní a bezproblémový vztah. Setrvali studen v rodině co nejdéle a jsou-li vztahy s dítětem pozitivní, stává se vzorem pro dítě a zejména to má velký vliv na zlepšení školních výsledků.

## 4.3 Žáci v centru pozornosti výzkumníků

Jak lépe poznat bariéry ve vzdělání u sociálně znevýhodněných dětí? Jak proniknout hlouběji do zkušenosti romských dětí? Zodpovězení těchto otázek bylo cílem výzkumu, který si kladl za úkol zmapovat, jakým způsobem romské děti v porovnání s neromskými konstituují pojem škola a jak je tuto skutečnost možné interpretovat za využití Meanin constitution analysis<sup>62</sup> (dále jen MCA). MCA je metodou analýzy mluveného či psaného textu a vychází z fenomenologie Edmunda Husserla. Autor metody Rogers Sages uskutečnil s MCA množství výzkumů na poli interkulturní psychologie. Výzkumníci oslovili bílé a romské děti z jedné školy, aby jim formou písemných výpovědí popsali školu a dospěli k následujícím zjištěním. Romský žák, pokud hovoří o škole, vyjadřuje se z pohledu „subjektu“. Pro romské dítě je ve škole podstatné to, co se týká jeho samotného. Uvádí činnosti a aktivity probíhající mezi lidmi daleko více, než by hovořil o škole jako o budově, o vybavení školy. Romské děti dávají důraz na vztahovost, škola je pro ně místem, kde se setkávají lidé. U dětí většinové společnosti mají největší procentuální zastoupení neosobní výroky a popis („škola je budova“, „dělí se na dva stupně“, atd.), kde není subjekt vyjádřen.

Výzkum s názvem Rasové postoje u dětí byl zajímavý především zjištěním předsudků u dětí a formou zjišťování těchto předsudků. Studie zahrnuje vzorek sedmnáct dětí ve věku pět až osm let. Vzhledem k těmto dílčím závěrům a navzdory zahraničním výzkumům, z nichž tato práce vychází, můžeme věc uzavřít tak, že předsudky se u věkové kategorie dětí pět až osm let neprojeví. Teoretickou podporu tohoto zjištění poskytuje Developmental social identity of prejudice, což je teorie sociální identity aplikovaná na

<sup>62</sup> MCA zkoumá zkušenost subjektů vzhledem ke konkrétním situacím, konkrétním okolnostem přirozeného světa.

děti. Zdůrazňuje potřebu jedince identifikovat se sociální skupinou, která je hodnocena pozitivně a je nadřazená ostatním. Podle této teorie se předsudky objevují až kolem sedmého osmého roku, což je věk, který výzkumný vzorek nepřekročil, a proto se u něj předsudky neprojeví. O další vysvětlení toho, proč české děti do osmi let nemají předsudky, jsem se pokusila na základě teorie prostředí a kontaktní hypotézy. Na rozdíl od tradičních multikulturních zemí, nemají děti, a to zvláště na venkově, příležitost setkat se s jedincem jiné rasy/etnika. Pokud dítě žije v takto homogenní komunitě, nesetkává ani s problémy jako projevenými xenofobními postoji a konflikty, obvykle soužití přináší. Nesetkává se zkrátka s rasou jako významným tématem, a proto mu ani nepřikládá zvláštní váhu. Jiné rasy rozpozná, ale automaticky z tohoto rozpoznání nevyplývá hodnocení.<sup>63</sup>

Rasové předsudky u dětí různého věku a vliv školního vzdělávání byly tématem výzkumu, který byl proveden v Austrálii v roce 1996. Žáci ze dvou škol (škola X v prostředí homogenní a škola Y v prostředí multikulturním) měli, aplikováním evaluačního nástroje měřící rasové postoje, přiřazovat pozitivní nebo negativní atributy k posuzovaným etnickým skupinám. Ve výzkumech se potvrdilo, že širší sociokulturní kontext působí významně na vývoj postojů u dětí. I přes velký počet realizovaných edukačních programů zaměřených na multikulturní vzdělávání ve škole Y multikulturní, které měly vytvářet pozitivní interakci mezi žáky různých etnik, projevovali žáci silnější negativní postoje, než žáci ze školy X, kde byla homogenní populace a nebyli v denním kontaktu s jiným etnikem. Tyto výstupy jsou důležité především proto, že doložili malé působení programů multikulturní výchovy. Větší vliv mělo na žáky prostředí a osobní zkušenost.<sup>64</sup>

České centrum pro vyjednávání a řešení konfliktů se rozhodly reagovat na některé negativní důsledky vztahu k menšinám. Začaly projektem *Výchova k toleranci a proti rasismu* v pražských školách a součástí projektu byl výzkum *Analýza prací žáků osmých a devátých tříd*. Před besedou s lektory měli děti napsat práci, v které budou reflexe na daná témata: *„Popiš své setkání s někým, kdo je odlišné rasy než ty sám. Pokud jsi se s někým podobným nesetkal, napiš, co si myslíš o lidech jiné rasy? Co si myslíš o lidech různých ras, kteří v naší zemi žijí a do ní přicházejí a o nově se tvořící multikulturní společnosti?“*<sup>65</sup>

Analýza osmi set prací žáků osmých a devátých tříd na pražských školách, které se dobrovolně přihlásili školy přinesla následující závěry. Na postoje dětí má vliv přítomnost příslušníka jiné rasy ve třídě. Nacházíme zde rozpor mezi hodnocením kamaráda Roma a

<sup>63</sup> DOBIÁŠOVÁ K., Rasové postoje u dětí. [online] 2008. Brno, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Katedra sociální pedagogiky. s. 79[cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://is.muni.cz/th/>](http://is.muni.cz/th/).

<sup>64</sup> Srov. The Development of Racial Prejudice in Children Educational Practice and Theory in PRŮCHA, J. Multikulturní výchova, *Teorie-praxe-výzkum*.1. vyd. Praha: ISV, 2001. s. 148

<sup>65</sup> ŠIŠKOVÁ, T. a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. s. 139

obecným negativním hodnocením Rom, které je evidentně přejímané z rodiny, od kamarádů a z médií. Výzkum upozorňuje na nedostatky výchovy k toleranci a proti rasismu v daném vzorku škol, také sděluje, že úvahy by mohl potvrdit či vyvrátit jen seriózně založený a rozsáhlý sociologický výzkum.

Odstranit negativní postoje vůči romským žákům ze strany majoritních spolužáků a naopak by mohla hlubší psychologická analýza zabývající se výchovně vzdělávacím procesem, konkrétními programy na odstranění kulturních bariér.<sup>66</sup> Po seznámení s výzkumy v rámci řešené problematiky byly výsledky<sup>67</sup>

„Proces získávání předsudků není výhradně (ani hlavně) dílem vnějších vlivů. Předsudek není pouze záležitostí propagandy, toho, že mladému člověku předkládáme hotové postoje, že na něj působí filmy, zábavná literatura či rozhlas. Není to záležitost jenom specifické rodičovské výchovy ani racionalizace všech příhod „završováním“. A není to ani záležitost slepého napodobování nebo zrcadlení dané kultury. Jsou to všechny tyto věci dohromady, pod podmínkou, že jejich vliv je podřízený růstu životní filozofie dítěte. Pokud se jeví, že odpovídají jeho obrazu sebe sama, že mu propůjčují určité postavení, že mají „funkční význam“, je tu větší pravděpodobnost, že se dítě lekci naučí.“<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. Transformace sociální vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 28

<sup>67</sup> ŠIŠKOVÁ, T. a kol. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 1998. s. 130-146

<sup>68</sup> Allport, G. W. O povaze předsudků. Praha: Prostor, 2004. s. 339

## PROJEKT EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

### 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 5.1 Úvod do problematiky výzkumu

##### 5.1.1 Představení problému

Stanovení výzkumného problému by mělo přinést jak praktický tak teoretický přínos. Předpokladem je, aby se s výsledky výzkumu dále dalo pracovat na základě již zjištěných skutečností.

Na území města Brna se nachází několik lokalit viz Obrázek 1, které jsou vnímány jako romské, ale Romové nemusí v těchto lokalitách tvořit statistickou většinu. V daných lokalitách či jejich blízkosti se nacházejí základní školy, které navštěvují romské děti. Pro lokality je typické segregované základní školství, které je vyústěním prostorové segregace v bydlení. Současná převaha romského žactva na zdejších spádových základních školách je vyústěním pětiletého procesu, v němž po sloučení romských a neromských škol došlo k odlivu neromských žákyň a žáků a zároveň k přílivu romských.

V roce 2009 proběhla určitá sondáž těchto základních škol.<sup>69</sup> Mezi základními školami je pocíťována hierarchie, nepřímo odvozená z toho, kolik romských žákyň a žáků se zde nachází. V posledních letech přibývá romských rodičů, kteří se rozhodnou své děti posílat na základní školy mimo lokalitu, jedná se však zatím o jednotlivce. V Tabulce 1 jsou uvedeny lokality a školy s uvedeným poměrem romských žáků.

*Obrázek 1: Město Brno - přehled romských lokalit<sup>70</sup>*



<sup>69</sup> Srov. Zpráva o činnosti Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2009. [online]. Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách: 2008. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/>](http://www.socialni-zaclenovani.cz/).

<sup>70</sup> Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [online]. MPSV.:2005. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www:<http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html>](http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html).

Tabulka 1: Město Brno – základní školy v romských lokalitách<sup>71</sup>

LOKALITA	INFORMACE - ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ							Odhad počtu Romů v dané lokalitě
	Základní škola	Celkový počet žáků	Odhad podílu romských žáků na škole	Vzdělávací program	Existence přípravného ročníku	Počet asistentů pedagoga	Poznámka	
A	I.	385	71 – 80 %	ZŠ, vybrané třídy- Modifikace vzdělávacího programu Základní škola pro specifické potřeby dětí se sociálním nebo	Ano	5	V létě 2004 byla škola sloučena s jinou. V důsledku toho ze školy odešlo cca 180 neromských dětí.	3000-5000
	II.	700	11 – 20 %	základní škola	Ano	5	V létě 2005 byla škola sloučena s jinou. V důsledku toho ze školy odešlo cca 80 neromských dětí.	
	III.	228	71 – 80 %	ZŠ (modifikace vzdělávacího programu ZŠ pro specifické potřeby sociálně znevýhodněných skupin)	Ano	4		
	IV.	150	81 – 90 %	zvláštní škola, pomocná škola	Ano	3		
	V.	685	do 10 %	základní škola	?	?		
B	I.	536	do 10 %	základní škola	?	?	Škola má od 3. ročníku jazykové zaměření.	901 - 1 000
	II.	700	11 – 20 %	základní škola s výukou podle modifikovaných vzdělávacích programů.	Ano	5	V létě 2005 byla škola sloučena s jinou. V důsledku toho ze školy odešlo cca 80 neromských dětí.	
	III.	150	81 – 90 %	zvláštní škola, základní škola	Ano	3		
C	I.	228	71 – 80 %	základní škola pro specifické potřeby sociálně znevýhodněných skupin	Ano	4		40 % z počtu obyvatel lokality
	II.	150	81 – 90 %	zvláštní škola, pomocná škola	Ano	3		
D	I.	228	71 – 80 %	základní škola (Modifikace vzdělávacího programu ZŠ pro specifické potřeby sociálně znevýhodněných skupin)	Ano	4		40 – 50 % z počtu obyvatel lokality
	II.	?	?	zvláštní škola, pomocná škola	Ano	?	Autistická škola	
Pro dané lokality		112	81 – 90 %	zvláštní škola, základní škola	Ano	2		?

Definování a stanovení výzkumného problému proběhlo se zřetelem na výzkumnou činnost v rámci rozsáhlém projektu, který měl za úkol zmapovat vzdělávací potřeby romských žáků.<sup>72</sup>

Výzkumný problém probíhal na vybraných základních školách, jednak z výše uvedených lokalit a jednak z prostředí, kde Romové nežijí. Výzkum je rozdělen na dvě fáze. V rámci vybraných základních škol byl proveden výzkum reakcí a postojů žáků majoritní společnosti k Romům. V první fázi byli vybráni respondenti ze základních škol, které navštěvují romští žáci. V druhé etapě pak byli vybráni respondenti z řad žáků škol, kde žáci romského etnika nejsou.

### 5.1.2 Stav řešené problematiky

V dané oblasti proběhla řada šetření a výzkumů, které mohou sloužit pro určité srovnání. Většina výzkumů se zaměřovala na postoje dospělých z majoritní společnosti (učitelů, rodičů). Řada z nich analyzovala názory romských žáků. Přiblížení konkrétních výzkumů a jejich závěrů týkající se dané problematiky je uvedeno v Kapitole 4. Tamtéž jsou uvedeny tři výzkumy, jejichž závěry budou využity pro srovnání výstupů z daného výzkumného problému.

<sup>71</sup> Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [online].

MPSV.:2005. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www:<http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html>](http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html).

<sup>72</sup> GULOVÁ L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

Srovnání vyhodnocených závěrů bude s výzkumem s názvem *Rasové postoje u dětí*<sup>73</sup>, který kvantitativní metodou hodnotil postoje dětí základních škol ve vztahu k dětem různého etnika.

Renomovaný výzkum *Analýza prací žáků osmých a devátých tříd*, v rámci projektu *Výchova k toleranci a proti rasismu v pražských školách*<sup>74</sup>, který měl sloužit určitému srovnání vývoje řešeného výzkumného problému, vyjadřuje názory žáků osmých a devátých tříd na minoritní společnost. Nevýhodou analyzovaných výstupů tohoto výzkumu je především, že své názory děti zaznamenávaly písemnou formou. Písemný projev může být určitou překážkou k vyjádření svých pocitů a názorů. Každopádně je tento výzkum použitelný k určitému srovnání se stanoveným výzkumným v rámci naší země.

## 5.2 Cíl výzkumu

### 5.2.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumu je definovat způsoby vnímání rozdílů kultur u dětí druhého stupně základní školy. Zmapovat a popsat názory a pocity dětí k Romům. Analyzovat a vyhodnotit vzájemné vztahy, chování a postoje bílých dětí k romským kamarádům, spolužákům a obecně k Romům.

Konečné vymezení hlavního cíle lze shrnout do věty: Zjistit, zda existuje rozdíl v reakcích na romské etnikum u dětí, které zkušenost s daným etnikem mají a u dětí, kterým tato zkušenost chybí.

### 5.2.2 Dílčí cíle

- ⇒ Definovat nejčastějších druhů popisů blízkých osob (kamarádů, spolužáků) žáky druhého stupně základní školy.
- ⇒ Popsat s jakými pojmy děti při popisu druhých (tj. osob jiného etnika) pracují.
- ⇒ Posoudit, zda žáci druhého stupně základní školy používají rozdílné pojmy k těm, které neznají a jsou odlišní než k svým kamarádům a spolužákům. Jaká hodnocení používají ve vztahu k těm, kteří jsou odlišní.

## 5.3 Výzkumná otázka

Problém, který potřebuje řešení, lze přeformulovat do otázky.<sup>75</sup> *Výzkumnou otázkou je ve výzkumu podle zakotvené teorie výrok, který identifikuje zkoumaný jev. Tento výrok říká, na co přesně se chceme zaměřit a co chceme o daném předmětu vědět. Otázky se*

<sup>73</sup>Srov. DOBIÁŠOVÁ K., *Rasové postoje u dětí*. [online] 2008. Brno, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Katedra sociální pedagogiky. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné z [www: <http://is.muni.cz/th/>](http://is.muni.cz/th/)

<sup>74</sup> Srov. ŠIŠKOVÁ, T. a kol. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. s. 130-146

<sup>75</sup> Srov. PUNCH, K. F. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. s. 31

*často orientují na dění a průběh.*<sup>76</sup> Otázky v kvalitativním interview by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné.<sup>77</sup> Otázky lze zařadit do skupin, které vymezují jednotlivé výzkumné problémy. V daném výzkumu jsou uvedeny otázky, které lze uspořádat a zařadit do deskriptivního<sup>78</sup>, relačního<sup>79</sup> a kauzálního<sup>80</sup> výzkumného problému.

⇒ *Deskriptivní výzkumný problém*

1. Zaujímají žáci druhého stupně základní školy odlišné postoje k těm, kteří jsou jiní?

⇒ *Relační výzkumný problém*

2. Jaký je rozdíl mezi hodnocením postojů dětí z multikulturní třídy/školy a dětí z třídy/školy kde nejsou žáci jiného etnika?

3. Jaký je rozdíl mezi výpovědí žáka, který kamarádí s Romem a žáka, který nemá žádného kamaráda romské příslušnosti?

4. Má multikulturní třída/škola rozhodující vliv na postoje dětí k jinému etniku /sociální citění/?

⇒ *Kauzální výzkumný problém*

5. Co je hlavní příčinou vlivu na postoje dětí k lidem odlišného etnika?

6. Dokáže a umí školní prostředí (výchova, výuka) vytvořit v dětech povědomí o hodnotách (tolerance, sociální citění atd.)?

Formulací výzkumných otázek je zároveň zpřesňován výzkumný problém, který má být ve výzkumu řešen. Během výzkumného procesu se postupně objevují a zavrhuje pojmy a vztahy mezi ním a tím se výzkumná otázka neustále zužuje a zaostruje.<sup>81</sup>

## 5.4 Druh výzkumu

### 5.4.1 Kvalitativní výzkum

*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*<sup>82</sup>

Dle charakteru výzkumného problému byl zvolen především kvalitativní vědecký postup.

Předvýzkum, kde byly získány odpovědi informantů na úvodní otázky, byl zpracován kvantitativní formou výzkumu. Výzkum tedy kombinuje obě možnosti a tím podporuje validitu<sup>83</sup> výzkumného nástroje.

<sup>76</sup> STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 25

<sup>77</sup> Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 38

<sup>78</sup> Tj. popisného, jeho řešením hledáme odpověď na otázku "jaké to je?" Popis situace, stav nebo výskyt určitého jevu.

<sup>79</sup> Tzn.: zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak je vztah těsný

<sup>80</sup> Tzn.: zjišťuje příčinu, která vedla k určitému důsledku

<sup>81</sup> Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 44

<sup>82</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 10

<sup>83</sup> Tj. platnost výzkumu



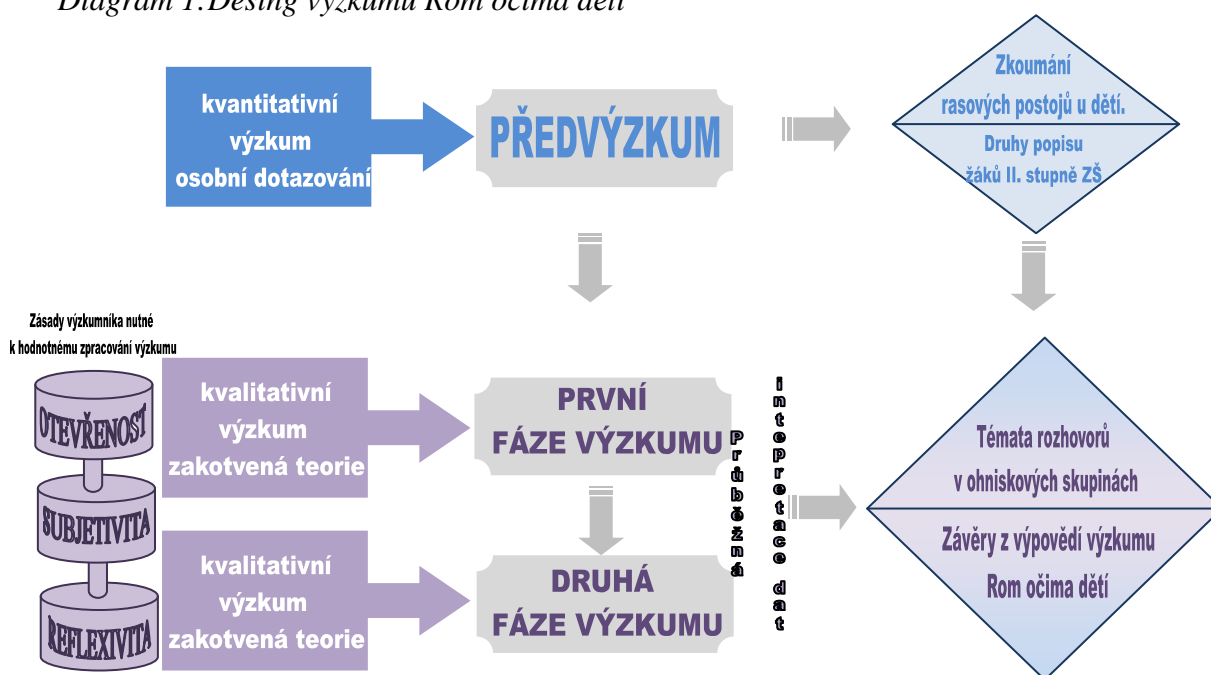
Předpokladem pro zvolení kvalitativních metod výzkumu pro shromažďování a analýzu dat je možnost získat těmito metodami zajímavé výsledky v dané zkoumané oblasti. *Text v kvalitativním výzkumu není jen prostředkem pro zachycení a analýzu dat, je současně médiem pro sdělení toho, co jsme zjistili.*<sup>84</sup>

Název výzkumu „Rom očima dětí“ napovídá jeho obsahu. Jedním ze specifik kvalitativního výzkumu je, že často lze během výzkumného šetření určit hlavní směr či jev, který byl dosud pro výzkumníka neznámým, případně pouze jedním z mnoha vedlejších cílů. Základním sociálním jevem v daném výzkumu je multikulturní prostředí. Konkrétní Výzkum bude proveden v první fázi na multikulturních základních školách se žáky šestých a sedmých tříd, v druhé fázi pak na základních školách homogenního charakteru bez výskytu národnostních menšin. Výzkum je zaměřen na sběr, analýzu a následnou interpretaci dat týkajících se vztahu dětí k romskému etniku.

#### 5.4.2 Desing výzkumu

Design výzkumu znamená uspořádání nebo plán výzkumu viz Diagram 1. Návrh designu výzkumu určuje základní podmínky v kterých se bude výzkum realizovat.<sup>85</sup>

Diagram 1: Desing výzkumu Rom očima dětí



Kvalitativní výzkum uplatňuje některé zásady, které jsou nutné k jeho hodnotnému zpracování. Jednou ze zásad je otevřenost kvalitativního výzkumu, kterou se rozumí otevřenost vůči zkoumaným osobám, včetně jejich zvláštností a také otevřenost vzhledem ke zkoumané situaci a otevřenost vůči použitým metodám. Projevuje se především zvýšenou vnímavostí a citlivostí k druhým. Také otevřenost znamená, že plán výzkumu se

<sup>84</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 52

<sup>85</sup> ŠVARČÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007. s. 124

dotváří během výzkumu, to neznamená, že žádná koncepce výzkumu není vytvořena. Kvalitativní výzkum také zahrnuje subjektivitu, tento postoj zaručí, že výzkumník má šanci získat přístup k subjektivním interpretacím zkoumaných osob. Připravenost výzkumníka reagovat na nové nečekané momenty nebo konstelace, které si v průběhu získávání interpretativního porozumění znamená reflexivita.<sup>86</sup>

### 5.5 Popis výzkumné metody

*Zakotvená teorie používá systematický soubor postupů ke tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem jsou teoretické slovní vyjádření zkoumané reality. Podle této metodiky jsou pojmy a vztahy mezi nimi nejen vytvářeny, ale také prozatímně ověřovány. Výsledkem výzkumu je teoretické vyjádření zkoumané reality.*<sup>87</sup>

Pro tento výzkum byla vybrána zakotvená teorie, která je jedním z typů kvalitativního výzkumu. Formulace výzkumné otázky byla hlavním předpokladem pro výběr metody. Otázky, které jsou k danému výzkumu kladeny, lze zařadit do kvalitativní terminologie a jsou směrnici, které vedou k prozkoumání dané oblasti. Analýza údajů, která začíná již prvním shromažďováním údajů, umožnila v průběhu výzkumu otázky tříbit a zpřesňovat až do konečné podoby. Nezačíná se tedy teorií, která se následně ověřuje, ale začíná se zkoumanou oblastí, až se vynoří to, co je v této oblasti významné.<sup>88</sup>

Zakotvená teorie především analyzuje výpovědi zkoumaného vzorku respondentů a vyvozuje závěry pomocí analytických a výpovědních postupů. Používá se především v oblastech, kde se pátrá po příčinách, souvislostech a nových názorech na dosud málo či vůbec prozkoumané jevy.<sup>89</sup> Zakotvená teorie je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří hlavních typů kódování. Jsou to otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování<sup>90</sup>. Hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou velice uměle vytvořené. V praxi lze z jednoho typu přecházet k jinému a to zejména v oblasti axiálního kódování. Přestože tyto dva typy kódování jsou na začátku analýzy výzkumu, může se stát, že se vyskytnou často i na konci výzkumného procesu a to především tehdy, když u selektivního kódování se vyskytnou kategorie, které nejsou dostatečně propracované.<sup>91</sup> Při daném výzkumu se tento jev potvrdil a bylo nesmírně

<sup>86</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. s. 141

<sup>87</sup> BORGATTI S. Discussion drawn from: The Discovery of Grounded Theory and Basics of Qualitative Research. Social Network Analysis Software [online]. 2010. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>](http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm)

<sup>88</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999.s.14-15

<sup>89</sup> Tamtéž s.18

<sup>90</sup> Bližší rozbor jednotlivých typů kódování v zakotvené teorii viz Kapitoly 8.2, 8.3 a 8.4

<sup>91</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 40

užitečné, že selektivní kódování proběhlo v době, kdy ještě zbývalo dostatek času a prostoru, aby byly určité pojmy znovu objevovány a zjišťovány.

Hlavní a obecnou technikou, která prolíná celým kódováním, je kladení otázek. Výzkumník musí neustále vyvíjet, tvořit a hledat otázky, které se týkají hlavního jevu.<sup>92</sup> Právě tato metoda je zajímavá především proto, že ve výzkumu je třeba rozmanitých analytických otázek a dá se říct, že je to svým způsobem hra, která nutí hráče přemýšlet, analyzovat a neustále se dívat na zkoumaný problém z různých úhlů pohledu.

### 5.5.1 Teoretická citlivost

Teoretická citlivost je důležitým tvořivým aspektem zakotvené teorie.<sup>93</sup> Teoretickou citlivostí se rozumí schopnost vhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího. To vše se děje spíše na pojmové než na konkrétní úrovni.<sup>94</sup> Pro daný výzkum je důležité být vyzbrojen touto teoretickou citlivostí. Bylo by velmi zavádějící sdělení, že teoretické studium zajistí výzkumníkovi všechny potřebné znalosti k provedení výzkumu. Bylo důležité, že výzkumník dané oblasti výzkumu byl vybaven řadou zkušeností, pedagogických a sociálních. Měl za sebou praxi ve školství a mimoškolních činnostech. Důležité pro zdárný průběh výzkumu je také znalost vývojové psychologie dětí a dovednost jednat a komunikovat s dětmi v určitém věku jejich zralosti. Vzhledem k praxi v rámci výzkumů dle zakotvené teorie má výzkumník schopnost poznat a rozpoznat, co je důležité a co méně. Umět mít schopnost vhledu a oddělit související od nesouvisejícího.<sup>95</sup>

Je třeba si uvědomit, že všechna teoretická vysvětlení nebo kategorie vnesené do výzkumu a brát jako provizorní, do té doby než budou potvrzeny reálnými údaji. Záměrně ve výzkumu docházelo k střídání postupů shromažďování údajů a analýzy, tak aby byla zajištěna kritičnost výzkumu. Především šlo o to, že jednotlivé části výzkumu byly navrženy až po analýze již získaných údajů z výzkumu.<sup>96</sup> Nejen, že to umožňuje shromažďování údajů založené na pojmech, které se nám vynořují jako podstatné pro zkoumanou situaci, ale také to podporuje ověřování hypotéz již při jejich formulaci.

<sup>92</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 25

<sup>93</sup> Tamtéž s. 25-28

<sup>94</sup> Tamtéž s. 26

<sup>95</sup> Tamtéž s. 27

<sup>96</sup> Více Kapitola 6 Realizace výzkumu

## 6 PLÁN VÝZKUMU

Před realizací výzkumu je důležité naplánování výzkumné práce. Podstatné pro plánování je především určení harmonogramu zpracování výzkumného šetření, zajištění konkrétních míst sběru dat a naplánování kritérií výběru informantů a způsobu sběru dat.

### 6.1 Harmonogram zpracování výzkumného šetření

Výzkum byl proveden ve dvou fázích, pro srozumitelnější a jednoznačnější vymezení výzkumu jsou tyto dvě fáze dále rozděleny. První fáze na Výzkum A a druhá fáze na Výzkum B. Výzkum A byl zahájen na podzim roku 2009 a ukončen na jaře roku 2010. Výzkum B byl zahájen v zimě v roce 2010 a ukončen v únoru roku 2011. Přesný harmonogram udává Tabulka 2.

Tabulka 2: Časový plán výzkumu

Období	Činnost
srpen - září 2009	konzultace s odborníky o výzkumném záměru
	studium odborné literatury
	vytvoření výzkumného rámce
	zpracování výzkumných cílů
říjen - listopad 2009	návrh metody výzkumu
	zpracování okruhů dotazů pro výzkum A
	konzultace
	výběr výzkumného prostředí - multikulturní prostředí
	plánování ohniskových skupin
listopad – prosinec 2009	výběr respondentů - ohniskové skupiny
	sběr dat - kvalitativní výzkum
únor - leden 2010	zpracování výstupů z výzkumu
	dokončení zpracování výzkumného materiálu
říjen - listopad 2010	zpracování okruhů dotazů pro výzkum B
	konzultace
	výběr výzkumného prostředí - homogenní prostředí
	plánování ohniskových skupin
prosinec - leden 2010	výběr respondentů - ohniskové skupiny
	sběr dat - kvalitativní výzkum
leden - únor 2011	zpracování výstupů z výzkumu
	dokončení zpracování výzkumného materiálu
	komplementizace
	diskuze nad výstupy z výzkumu

### 6.2 Sběr dat - plánování ohniskových skupin

Pro sběr dat byla využita technika ohniskových skupin. Ohniskovou skupinu lze charakterizovat jako malou sociální skupinu, díky níž prozkoumáváme určité téma a hledáme nové teorie a závěry. Tato metoda se jevila jako nejlepší, vzhledem k časové

náročnosti samotného výzkumu, možnosti výběru respondentů a také s ohledem na zaměření výzkumu: „*Dvě osmičlenné ohniskové skupiny vytvoří stejné množství postřehů jako deset individuálních interview. Práce s ohniskovými skupinami se jeví jako výrazně efektivnější.*“<sup>97</sup>

Výhoda ohniskových skupin jako techniky dotazování spočívá v jejich schopnosti pozorovat interakci vyvolanou daným tématem. Skupinové diskuze poskytují přímý důkaz podobností, rozdílů názorů a zkušeností účastníků.<sup>98</sup>

Jednou z možných nevýhod skupinové diskuze je nízká reliabilita<sup>99</sup> dat.

Výhodou je vysoká validita<sup>100</sup>. Od dotazovaných získáme kompletní a konkrétní odpovědi na své otázky, informanti nejsou ve výpovědích omezováni a informace takto vytěžíme v plném rozsahu.

### 6.2.1 Počet ohniskových skupin a velikost ohniskové skupiny

Ukončit sběr dat lze v okamžiku, kdy badatel je schopen odhadnout o čem bude hovořit následující skupina. Nebo spíše, kdy další sběr dat již negeneruje porozumění věci z nového úhlu.<sup>101</sup>

Dalším hlediskem byl počet ohniskových skupin. Zde bylo důležité brát v úvahu časovou náročnost přípravy, realizaci a vyhodnocení celkového výzkumu. Byly stanoveny dvě ohniskové skupiny, vzhledem k časovému prostoru a průběžným zpracovaným výsledkům bylo rozhodnuto, že Výzkum bude zrealizován v rámci tří ohniskových skupin. Počet ohniskových skupin byl stanoven shodně jak pro Výzkum A, tak pro Výzkum B. Celkem tedy bylo do výzkumu zapojeno šest ohniskových skupin. Každá skupina reprezentovala jednu multikulturní školu a konkrétní multikulturní třídu. Také každá ohnisková skupina měla shodný cíl a to zjištění vztahu respondentů k romskému etniku. Počet dětí v ohniskové skupině se předpokládá na osm až deset respondentů.

### 6.2.2 Segmentace a homogenita ohniskových skupin.

Kompozice skupiny by měla zajistit, aby účastníci v každé skupině k předmětu výzkumu co říci a zároveň se cítili při vyslovování svých myšlenek bezpečně.<sup>102</sup>

Ohnisková skupina byla dle etnika homogenní. Při sestavování ohniskových skupin byl jednou z nutných podmínek pocit dětí. Bylo třeba, aby se cítili ve skupině příjemně a uvolněně. Předpoklad byl vybrat komunikativní žáky (bez ohledu na prospěch či sociální

<sup>97</sup> Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 2001. s. 27

<sup>98</sup> Tamtéž s. 24

<sup>99</sup> Tzn. při opakování výzkumu není zaručeno, že získáme shodný výsledek – velice záleží na složení respondentů.

<sup>100</sup> Tj. spolehlivost výsledku

<sup>101</sup> MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 2001. s. 60

<sup>102</sup> Tamtéž s. 52

status rodiny) neromského původu. K tomu vedlo rozhodnutí vytvořit ohniskovou skupinu pouze v rámci jedné třídy.

Před zvolením ohniskových skupin bylo vhodné položit si otázku, jak aktivně a lehce budou účastníci diskutovat o předmětu zájmu.<sup>103</sup> S výběrem výzkumného vzorku respondentů výrazně pomohli pedagogové, kteří znali žáky v dané třídě. Tato skutečnost byla velice dobrým krokem. Děti se jednak znaly, jednak měly pocit jistoty. I přesto, že sdělovaly stejné zážitky, měly často rozdílné názory na události. Jejich výpovědi v rámci ohniskové skupiny byly emocionální a otevřené. Často spolu vedly diskuzi. Lze konstatovat, že díky příjemné atmosféře provázející výzkum, děti velice brzy zapoměly, že je celý rozhovor nahráván.

### 6.3 Strategie výběru vzorku informantů

Výběr informantů pro každou ohniskovou skupinu dle daného výzkumu byl určen dle následujících kritérií výběru:

#### Výzkum A

- žáci z jedné multikulturní školy a třídy (škola se nachází v prostředí, kde žijí Romové a do školy dochází žáci romského etnika)
- komunikativní a otevření k diskuzi děti ve věku 10 -12 let
- žáci neromského původu

#### Výzkum B

- žáci z jedné školy a třídy (škola se nacházela v prostředí, kde se nevyskytuje romské etnikum)
- komunikativní a otevření k diskuzi děti ve věku 10 -12 let
- žáci neromského původu

### 6.4 Etické aspekty výzkumu

Etické požadavky se při plánování a provádění výzkumu soustředí na přístup, souhlas a ochranu účastníka. Protože přímý kontakt výzkumníka s lidmi, situacemi nebo daty pro výzkumný účel není snadný, musí se ucházet o podporu a souhlas těchto lidí. Patří sem mimo jiné informovaný souhlas, diskrétnost a anonymita.<sup>104</sup>

Výzkum v ohniskové skupině probíhá formou dialogu, který byl nahráván na diktafon. Vzhledem k tomu, že účastníky ohniskovým skupin byly nezletilé děti, bylo nutné oslovit rodiče, kteří poskytli souhlas k účasti na tomto výzkumu. Rodiče byli osloveni prostřednictvím písemné žádosti o možnost účasti jejich dítěte ve výzkumu (viz Příloha 1: Žádost o účast na výzkumném šetření). Velice cennou byla spolupráce s třídními pedagogy na školách, kteří byli vybráni ke konzultaci pro naplnění ohniskových skupin.

<sup>103</sup> MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 2001. s. 30

<sup>104</sup> Srov. PUNCH, K. F. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. s. 87

Třídní učitelé vysvětlili dětem a posléze i rodičům cíl a průběh výzkumu. Rodiče sami rozhodli, zda se jejich dítě zúčastní výzkumného šetření. Návratnost souhlasných stanovisek k účasti na výzkumu byla v každé třídě téměř vždy kolem třiceti procent, což umožnilo bezproblémový výběr, dle výše uvedených kritérií, respondentů pro ohniskovou skupinu.

### 6.5 *Míra strukturovanosti diskuze*

Míra strukturovanosti diskuze znamená, do jaké míry bude předem daný obsah diskuze. Bylo třeba naplánovat a rozhodnout, jakým způsobem budou ohniskové skupiny strukturovány. Okruh témat ve výzkumu u jednotlivých ohniskových skupin byl shodný a vedl se pomocí volněji strukturované diskuze. Ve výzkumu diskuze se začalo vedlejším velice úzkým tématem určeným pro začátek diskuze na uvolnění atmosféry. Tento začátek pomohl respondentům i moderátorovi pro uvolnění počátečního napětí.

Informanti v průběhu začátku diskuze, k moderátorovu překvapení, změnili různé polohy nejen způsobu sezení ale i míst. Někteří se přesunuli co nejbližší k moderátorovi, jiní se vzdálili, druzí si sedli blíž k někomu ze spolužáků, který ho např. v diskuzi pozitivně oslovil. Přesunem míst a způsobu sezení došlo k určitému uvolnění napětí a možnosti vést otevřenější dialog. Díky úvodnímu tematickému okruhu na uvolnění atmosféry mohl moderátor pozorovat a poznat, kdo se dokáže ve skupině rychle prosadit, komu bude třeba dát prostor a přímo ho vyzvat k sdělení názoru... atd.

Diskuze byla vedena strukturovaně dle daných témat. Nicméně byl dán prostor také pro vyjádření, které souviselo s tématem velice okrajově a spontánně napadlo respondenta. Méně strukturované skupiny – minimalizace moderátory angažovanosti v diskuzi dá účastníkům možnost věnovat se v diskusi právě tomu, co zajímá je. Největší nevýhodou méně strukturovaných skupin je to, že jsou mezi sebou obtížněji srovnatelné a data se analyzují daleko složitěji než údaje získané v diskusích, které jsou výsledkem strukturovanějšího přístupu.<sup>105</sup>

Je dobré klást důraz na to, aby výzkumník aktivně naslouchal, ale nesděloval informantovy své úsudky, nebo aby se nenechal odradit tím, že dotazovaný hned na první otázku neodpoví, a zkoušel klást otázky jiné. Také je dobré naučit se používat ticho jako prostředek stimulace. Během rozhovoru musí tazatel udržovat motivaci dotazovaného k vyprávění tím, že se určitým způsobem chová, ale zároveň nesmí svým chováním ovlivnit obsah sdělení tím, že kladně nebo záporně reaguje na odpovědi dotazovaného.<sup>106</sup>

<sup>105</sup> Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 2001. s. 58

<sup>106</sup> Srov. Barker, G. (1999): Použití kvalitativních výzkumných metod při postupech rychlého posuzování zneužívání drog ve společnosti. Boskovice, Albert

Často se stávalo, že děti měly připomínky, názory a znovu se vracely k tématu, který byl již ukončen. Díky dvěma vlastnostem, které se objevily u dětí všech ohniskových skupin - tolerance a umění vyslechnout druhého, diskuze byla plynulá a moderátor neměl problém zjistit reakce na svoje specifické témata, která ho zajímala a zároveň měl příležitost objevit, kam se ubírá zájem respondentů. Je třeba uvést, že pro informanty hlavní témata byla natolik zajímavá a inspirující, že bylo téměř vzácným jevem, když se někdo svými výroky zcela od hlavních okruhů a otázek vzdálil.

### 6.6 *Intenzita moderátorových zásahů do průběhu diskuze*

Intenzita zapojení moderátora do průběhu diskuze se omezila na kladení dotazů, případně vyzvání respondentů k hovoru. Pouze na začátku práce s ohniskovou skupinou bylo důležité stanovit pravidla, která se budou během nahrávání respektovat. Šlo především o to, upozornit respondenty, že je rozhovor nahráván a tudíž je třeba, aby hovořil vždy pouze jeden člověk a ostatní pokud chtějí něco sdělit, tak se budou postupně hlásit a na výzvu moderátora hovořit. Zřejmě proto, že se daný průzkum konal v prostředí školy žáků ohniskové skupiny, pro děti bylo snadné tato pravidla splnit. A snad proto klid a soustředění během celé diskuze - k moderátorovu překvapení – zajišťovali sami informanti, kteří hlučnější spolužáky uklidnili.

### 6.7 *Témata rozhovoru v ohniskových skupinách*

Úspěch projektu jako celku závisí na kombinaci promyšleně definovaných výzkumných cílů, systematické volbě otázek, jež mají být položeny.<sup>107</sup> U strukturovanějších skupin je užitečné uspořádat diskusní otázky do průvodce, jímž se moderátor řídí v téměř stejném sledu ve všech skupinách. Flexibilnější formou organizace průvodce je soubor diskusních témat, která jsou pouze volně formulována jako otázky. To umožňuje moderátorovi, aby nemusel lpět na fixních otázkách, mohl přeskočit téma již naplněné a zůstat u tématu nenaplněného.<sup>108</sup>

Přestože byl zvolen kvalitativní výzkum a je zcela pravděpodobné, že témata se během výzkumu změní, je nutné připravit pro každé téma několik obecných otázek, které informanti nasměrují, otevrou jim bránu k vlastním úvahám a naznačí cestu k diskuzi.

Byly zvoleny čtyři hlavní témata a jedno vedlejší pro zahajovací otázky (hlubší rozbor jednotlivých témat včetně otázek viz Příloha 2.

<sup>107</sup> Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 2001. s. 91

<sup>108</sup> Srov. Tamtéž s. 91-93



## 7 REALIZACE VÝZKUMU

### 7.1 Charakteristika výzkumného prostředí

V obou výzkumech byl kladen důraz na výběr základních škol, kde měly být výzkumy provedeny. Základní školy a konkrétní třídy museli splňovat určitá kritéria.<sup>109</sup> Díky vstřícnosti jejich vedení i pedagogického personálu měl vlastní výzkum na školách bezproblémový průběh. Respondenty výzkumu byly vybrány děti šestých a sedmých ročníků základních škol.<sup>110</sup>

#### 7.1.1 Výzkum A – výběr škol s romskými žáky

Hlavní předpoklad pro místo, kde bude proveden sběr dat a výběr informantů byla multikulturní škola, tj. škola, kterou navštěvují žáci romského původu společně s neromskými. Další podmínkou bylo, aby se sídlo školy nacházelo přímo nebo v sousední blízkosti oblasti, kde žijí Romové. Při vyhledávání škol se zjistilo, že pokud došlo ke sloučení škol (romská a neromská škola), aby byla vytvořena multikulturní škola v rámci implementace integračních modelů, většina neromských dětí nastoupila na jinou základní školu. Tudíž na území města Brna bylo náročné nalézt školu, která by uváděla desítky procent romských žáků s převahou neromských žáků. Bylo zřejmé, že rodiče žáků multikulturní školu nepřijímají a i ve výpovědích některých informantů je tento fakt potvrzen. Přesto na území města Brna existují a fungují školy, které navštěvuje kromě majority i určité procento žáků romského etnika. Vzhledem k tomu, že celý výzkum byl anonymní, tyto školy byly pro daný výzkum označeny kódy A1, A2 a A3.

#### Popis školy A1

Škola se nachází v centru města. Školu navštěvuje na druhém stupni cca 3 % romských žáků. Na škole čtvrtým rokem funguje školní poradenské pracoviště. Škola má vlastního psychologa, který pravidelně pracuje s dětmi skupinovou zážitkovou metodou. Dle výroční zprávy školy (školní rok 2008/2009) se tato práce projevila výrazně pozitivně v primární prevenci sociálních patologických jevů. Vždy na začátku školního roku se realizuje společný adaptační výjezd všech žáků šestých tříd. Právě informanti ohniskové skupiny z této školy absolvovali adaptační kurs a také v diskuzi o něm hovořili. Cílem je stmelení kolektivu, nastartování rozvoje pozitivních vazeb mezi žáky šestého ročníku, prevence psychopatologických jevů ve třídě, řešení konfliktů a problémových situací ve škole. Aktivně se ho účastní také třídní učitelé, metodička prevence a školní psycholog.

<sup>109</sup> Viz Kapitoly 7.1.1 Výzkum A – výběr škol s romskými žáky a 7.1.2 Výzkum B – výběr škol bez romských žáků

<sup>110</sup> Blíže charakteristika informantů viz Kapitola 7. 2

Ohnisková skupina A1 také uváděla některé konflikty, které vznikají na škole mezi bílými a romskými žáky nebo jen mezi romskými žáky s různých tříd. Závěrem vždy sdělili, že dotyční žáci šli za psychologem a pak už bylo vše v pořádku.

### Popis školy A2

Škola se nachází v centru města. V Tabulce nalezneme počty žáků na škole. Školu navštěvuje na druhém stupni cca 10 % romských žáků.

Ve škole vládne dobrá atmosféra. Informanti, tj. žáci pátých tříd, byli spokojení na nic si nestěžovali a informovali, že mají dobré vztahy ve třídě z toho se dalo určit jaké je klima třídy. Dle moderátora a výpovědí jim nechybí komunikace mezi učiteli a žáky. Také z výpovědí informantů o škole bylo zřetelné, že se ve škole cítí dobře a bezpečně. Jeden respondent z ohniskové skupiny si postěžoval, že jsou velice hlučná třída, protože u nich ve třídě je hodně romských spolužáků. Odkazoval svou výpověď na rodiče, kteří to říkají. Ostatní se k tomuto respondentu nepřidali. Omlouvali romské spolužáky a co se týkalo chování ve třídě upozorňovali, že existují i bílí spolužáci, kteří vyrušují, tak by se nic nezměnilo. Bylo poznat, že mají svou třídu rádi.

Podle výroční zprávy (školní rok 2007/2008) všichni vyučující stanovili konzultační hodiny, se kterými byli seznámeni žáci i rodiče. V době těchto hodin mohou žáci vyhledávat u vyučujících pomoc. Opakovaně je dětem nabízena pomoc ze strany učitelů, kteří si doplnili vzdělání studiem speciální pedagogiky. Výchovná poradkyně pravidelně uskutečňovala společné schůzky s vyučujícími a školní psycholožkou a hledali společné řešení.

### Popis školy A3

Škola se nachází v centru města. Problémy se vyskytly, když vedení této čistě „bílé“ prestižní školy podpořilo sloučení s vedlejší romskou základní školou, viz citace z médií: „...Já jsem sloučení chtěla a podporovala a myslela jsem, že se nám podaří děti z obou budov nějak normálně promíchat,“ říká ředitelka školy... „Část bílých rodičů nám ale poslala jasný signál hned na začátku – na nic nečekali a přehlásili své děti na jiné školy. „Uvědomili jsme si, že musíme postupovat takticky a dospěli jsme k závěru, že ideální je, když budou tři čtyři romské děti v „bílé“ třídě,“ dodává ředitelka. „I tak je to těžké, někteří bílí rodiče jsou tak rasističtí, že je to až k nevěře.“<sup>111</sup>

Poslední ohnisková skupina A3 byla vybrána z šestého ročníku této základní školy. Je na místě dodat, že děti se často v diskuzi snažily popsat situaci na škole a konkrétně jak je na tom jejich třída. Popisovaly neshodu s ostatními třídami a za příčinu udávaly

<sup>111</sup> KOMÁREK M., *Děti na odpis*. [online] 2009. in Časopis Respekt 45. s. 12. [cit. 12. 03. 2011] Dostupné na [www <http://respekt.ihned.cz/>](http://respekt.ihned.cz/)

především to, že tam jsou romští spolužáci. V rámci ohniskové skupiny moderátor zjistil, že negativní vztah k těmto spolužákům byla příčina určitých pocitů, především obav. Z jejich slov, aniž moderátor předem znal situaci školy, vyplynulo, že jejich škola je špatná, protože tam začali chodit romští žáci. Že si s tím učitelé neví rady a taky se bojí. Nedostatečná komunikace se žáky a v tomto ročníku, zřejmě neřešení problematických vztahů mezi jednotlivými třídami se velice projevilo během diskuze v ohniskové skupině.

### 7.1.2 Výzkum B – výběr škol bez romských žáků

Hlavní předpokladem pro sběr dat a výběr respondentů byla škola, kterou nenavštěvují žáci romského původu. Další podmínkou bylo, aby se sídlo školy se nacházelo v oblasti, kde téměř nežijí Romové. Školy byly vybrány v menších městech, kde výskyt romských obyvatel je téměř minimální nebo vůbec žádný. Takové školy nebylo vůbec žádným problémem nalézt. Největší problém však se objevil v přístupu rodičů žáků těchto škol, kdy rodiče měli souhlasit s účastí žáku ve výzkumu. Vzhledem k tomu, že celý výzkum byl anonymní, byly školy pro daný výzkum označeny kódy B1, B2 a B3.

#### Popis školy B1

Škola se nachází v centru města s desetitisícovým počtem obyvatel. K 1. září 2010 navštěvovalo školu 661 žáků, z toho na prvním stupni 371 a na druhém stupni 290 dětí. V současnosti na škole studuje jeden žák romského etnika, který je velmi hudebně nadaný a školu reprezentuje. Hlavním cílem práce preventisty na škole je předcházení negativním jevům v oblasti šikany, agrese, vandalismu, vulgarismů, kouření, drog, záškoláctví, hráčství, rasismu apod. Škola spolupracuje s kurátorkou pro mládež (v 7. třídách provedla prevenci záškoláctví, šikany a dalších výchovných problémů). Se speciální psychologkou - zkoumání "klima třídy". Ohnisková skupina B1 byla vybrána ze dvou tříd. Jedna třída je matematická. Právě v této matematické třídě potvrzení souhlasu rodičů s tímto výzkumem, pouze dva žáci z celkového počtu 25 dětí přinesli souhlasné stanovisko.

#### Popis školy B2

Celkový počet žáků ve škole je 500, z toho na prvním stupni 280 a na druhém stupni 220. Školu nyní nenavštěvuje žádný žák romského etnika. Dříve ano, vyplynulo z rozhovorů žáků z ohniskové skupiny B2. Ohnisková skupina B2 byla složena ze žáků šestých a sedmých ročníků, které na danou školu dojíždí z okrajových oblastí. Zároveň byla sestavena z dětí, které patří do rodin s římskokatolickým vyznáním.

Na škole pracuje tým ve složení: výchovný a kariérový poradce, školní psycholog, speciální pedagog a metodik primární prevence. Společně řeší aktuální výchovné i

vzdělávací problémy žáků. Zaměřují se na poskytování poradenských služeb pro žáky, jejich rodiče a pedagogické pracovníky.

### Popis školy B3

Celkový počet žáků na škole 285. Školu nyní nenavštěvuje žádný žák romského etnika. Poslední ohnisková skupina B3 byla vybrána z šestého ročníku této základní školy a všechny děti patří do rodin s římskokatolickým vyznáním.

## 7.2 Průběh diskuzí v ohniskových skupinách

Výběr respondentů pro každou ohniskovou skupinu byl určen dle podmínek stanovených v Kapitole 6. 3 Strategie výběru vzorku informantů. Tabulka 3 vykazuje přehled ohniskových skupin, jejich složení a délku diskuze ve Výzkumech A a B.

Tabulka 3: Přehled ohniskových skupin ve výzkumu

Škola	A1	A2	A3	B1	B2	B3
Počet žáků v ohniskové skupině	9 žáků	9 žáků	10 žáků	9 žáků	12 žáků	6 žáků
chlapci	2	2	8	6	8	5
dívky	6	7	2	3	4	1
Délka rozhovoru	52 min	48 min	49 min	35 min	40 min	30 min
Třída	6. třída	5. třída	6. třída	6. třída	5. a 6. třída	5. třída
Celkem žáků ve třídě	23	25	20	26	27 a 29	26
Počet žáků romského etnika ve třídě	2	9	2	0	0	0

Informanti ohniskové skupiny školy A1 (dále jen ohniskové skupiny A1) byli vybráni ze šestého ročníku (viz

Tabulka 4).

Tabulka 4: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A1

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>1</sup>	Počet citací otevřené kódování
A1	1.	Adam	Ad	38	11
	2.	Andy	An	14	2
	3.	Bety	Be	22	3
	4.	Eva	Ev	8	5
	5.	Flory	Fo	11	4
	6.	Gabi	Ga	2	0
	7.	Káťa	Ka	18	8
	8.	Viktor	Vi	10	1
	Celkem			123	34

<sup>1</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 6.

Diskuze probíhala v první polovině měsíce října. Informanti se na daný výzkum velice těšili a byla na nich vidět velká zvědavost. Během celé diskuze se dokázali soustředit na daná témata a věcně odpovídat. Také často docházelo k dialogu mezi respondenty, pokud nesouhlasili s názorem jejich spolužáka. Neshazovali se, ale navzájem podporovali. Prostředí pro výzkum bylo velice neformální poskytnuto v rámci školy v klubovně. Žáci seděli v kruhu na zemi. Výraznou osobností ve skupině byli Adam a Kát'a, kteří ke každému tématu měli mnoho informací a připomínek. Eva a Flory jsou spolu nejlepší kamarádky, což se odrazilo i na tom, že sdílely stejné názory. Viktor se jevil jako třídní šašek, který bral diskuzi jako druh zábavy. Gabi nebylo dobře (období chřipkových epidemií na škole) a proto většinou mlčela a nevyjadřovala se k okruhům témat. Bety velice pěkně hovořila na daná téma, vzhledem k tomu, jak sama uvedla, její nejlepší kamarádka je romského původu.

Informanti ohniskové skupiny školy A2 (dále jen ohniskové skupiny A2) byli vybráni z šestého ročníku (viz Tabulka 5).

Tabulka 5: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A2

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>1</sup>	Počet citací otevřeně kódování
A2	1.	Břeta	Br	4	2
	2.	Elen	El	19	8
	3.	Klára	Kl	14	7
	4.	Olina	Ol	11	4
	5.	Ondra	Or	7	5
	6.	Radka	Ra	8	6
	7.	Saša	Sa	15	10
	8.	Světla	Sv	11	7
	9.	Zuzka	Zu	15	7
		Celkem			104

<sup>1</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 6

Jejich třída byla raritou na škole, vzhledem k vysokému počtu žáků romského etnika ve třídě. Diskuze probíhala v druhé polovině měsíce října. Žáci seděli kolem velkého stolu. Od začátku dialogu šlo pozorovat na všech respondentech jejich přátelský vztah. Bylo vidět, že se mají všichni velice rádi a dávali to často najevo. Ani jednou moderátor nezaznamenal případ skákaní druhému do řeči. Jejich vyjadřování bylo velmi kultivované a slušné. Každé dítě se způsobně hlásilo a trpělivě čekalo, až na něho dojde řada. Moderátorovi se atmosféra zdála téměř neuvolněná, příčinou bylo sezení v lavicích a příliš malý prostor. Uprostřed diskuze se však začaly děti spontánně smát a dokázaly říci moderátorovi příčinu. Což mělo za následek další o něco více přirozený a otevřený způsob

vyjadřování respondentů k daným dotazům. Ve skupině byla řada velmi aktivních děvčat. Bylo nutné často dát prostor i chlapcům, kteří dokázali po oslovení také vyjádřit svůj názor. Nejvýraznější osobností byla Saša, která o sobě a vztahu k Romům velice otevřeně hovořila. Snad všichni uvedli, že v životě měli kamaráda Roma. Tři z respondentů dokonce uvedli, že to byl jejich nejlepší kamarád. Vzhledem k velké zkušenosti s romským etnikem, převážně ve školním prostředí byla tato ohnisková skupina nejvíce sdílnější, proto i počet citací výrazně převažuje nad ostatními dvěma skupinami.

Informanti ohniskové skupiny školy A3 (dále jen ohniskové skupiny A3) byli vybráni z šestého ročníku (viz Tabulka 6).

Tabulka 6: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A3

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>1</sup>	Počet citací otevřené kódování
A3	1.	Alena	Al	9	2
	2.	David	Da	5	0
	3.	Jan	Ja	17	8
	4.	Jirka	Ji	12	4
	5.	Kuba	Ku	33	4
	6.	Lucka	Lu	20	4
	7.	Michal	Mi	15	5
	8.	Roman	Ro	7	0
	9.	Tomáš	Tm	35	8
	10.	Tonda	To	19	2
		Celkem			172

<sup>1</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 6

Třídou v současnosti navštěvoval jeden žák romského etnika, ale informanti uvedli, že spolužáky romského etnika ve třídě měli v letech minulých. Diskuze probíhala v první polovině měsíce listopadu. Prostředí pro výzkum bylo velice poskytnuto v rámci školy ve školní klubovně. Žáci seděli na zemi v kruhu. Vzhledem k převyšujícímu počtu chlapců byla i atmosféra diskuze poněkud živější. I přestože byli informanti seznámeni s pravidly, často se navzájem napomínali. Moderátor příliš nezasahoval, jelikož žáci se sami v krátkém čase uklidnili. Bylo zajímavé, že kromě okruhu témat v diskuzi měli informanti potřebu sdělovat svoje obavy, pocity a konflikty, které mají ve škole. Jednalo se zejména o neshody mezi třídami a převážně rivalitu a hodnocení tříd, která je lepší a která horší. Překvapivé byly výpovědi respondentů na adresu romského etnika, což byl dle moderátora zástupný problém jejich pocitů (strachu a obav, že jsou ti horší), které měli ve škole. Dosud se moderátor nesetkal u prvních dvou ohniskových skupin s tak velmi negativní reakcí.

Děti vyjadřovaly názor, že jejich vedení školy přijímá žáky romského etnika a že by

to ve škole „bez Romů“ bylo lepší. Přestože uváděli, že mezi Romy mají své kamarády, dokonce od školky. Někteří měli jiné názory (bez předsudků a rasismu) a sdělovali je, neuspěli však u obhajoby proti většině ostatních. Na respondentech skupiny bylo velice výrazně vidět, že potřebují hovořit o problémech, které jim vadí a že nemají prostor sdělovat svoje pocity a názory. Necítili ani oporu u autorit ve škole. Slova a úvahy této skupiny respondentů byly velice přínosné pro výzkumné šetření.

Informanti ohniskové skupiny školy B1 (dále jen ohniskové skupiny B1) byli vybráni ze šestého ročníku (viz Tabulka 7).

Tabulka 7: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B1

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>2</sup>	Počet citací otevřené kódování
B1	1.	Hanka	Han	2	2
	2.	Honza	Ho	7	5
	3.	Jan	Jan	8	7
	4.	Kuba	Kub	18	12
	5.	Petr	Pe	12	4
	6.	Standa	Sta	4	3
	7.	Stela	Ste	13	7
	8.	Vítek	Ví	14	5
	9.	Vladka	Vl	11	8
		Celkem			89

<sup>2</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 7

Diskuze probíhala v první polovině měsíce prosince 2010. Na respondentech byla vidět velká zvědavost. Skupina byla složená z dětí ze dvou tříd. Původně se předpokládala pouze jedna třída, avšak nesouhlas rodičů s účastí dětí v daném výzkumu byl natolik negativní, že bylo nutné vybrat další informanty z druhé třídy daného ročníku.

Během celé diskuze se děti dokázaly soustředit na daná témata a věcně odpovídat. Také docházelo k dialogu mezi respondenty, pokud nesouhlasili s názorem jejich spolužáka. Prostředí pro výzkum bylo poskytnuto v rámci školy ve sborovně školy. Vedení školy (zástupkyně druhého stupně) bylo účastno výzkumu jako pozorovatel. Žáci seděli u stolu. Výraznou osobností ve skupině byly především dvě slečny, které měli docela zajímavé odpovědi a názory. Převaha chlapců ovšem překonala v odpovědích jejich názory.

Informanti ohniskové skupiny školy B2 (dále jen ohniskové skupiny B2) byli vybráni z šestého a sedmého ročníku (viz Tabulka 8).

Tabulka 8: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B2

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>2</sup>	Počet citací otevřené kódování
B2	1.	Antonín	Ant	10	4
	2.	Betka	Be	8	2
	3.	Boris	Bor	1	1
	5.	Hanka	Ha	1	2
	6.	Hynek	Hy	3	1
	7.	Kamila	Kam	3	2
	8.	Mírek	Mi	4	1
	9.	Pavel	Pa	8	5
	10.	Přemek	Př	8	5
	11.	Veronika	Ve	7	4
	12.	Zdenek	Zd	4	1
	Celkem			57	28

<sup>2</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 7

Diskuze probíhala na začátku ledna. Prostředí pro výzkum bylo poskytnuto v klubovně. Žáci seděli v kruhu na zemi. Byla to do počtu největší ohnisková skupina. Ve skupině bylo spousta velmi bystrých chlapců a nadaných dívek. Jejich třídy v současnosti nenavštěvoval žádný žák romského etnika, ale Informanti uvedli, že spolužáky romského etnika ve třídě měli v letech minulých.

Informanti ohniskové skupiny školy – B3 (dále jen ohniskové skupiny B3) byli vybráni z šestého ročníku (viz Tabulka 9).

Tabulka 9: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B3

Škola	Pořadí	Respondent	Kód respondenta	Počet citací celkem <sup>2</sup>	Počet citací otevřené kódování
B3	1.	Adéla	Ad	12	11
	2.	Alena	Al	6	3
	3.	Dana	Da	15	11
	4.	Pavla	Pav	5	3
	5.	Sylva	Sy	8	6
	6.	Vilda	Vi	8	8
	Celkem			54	42

<sup>2</sup> Uvedené citace výzkumu Příloha 7

Diskuze probíhala v první polovině měsíce prosince. Prostředí pro výzkum bylo velice poskytnuto ve třídě dané školy. Žáci seděli na židličkách v kruhu. Mezi informanty byl pouze jeden chlapec. Děti se vyjadřovaly velice zajímavě k daným otázkám. Samy hledaly různá řešení, a přestože byly nejmenší skupinkou v daném průzkumu, jejich postoje a názory významně daný průzkum ovlivnily.



## 8 ANALÝZA VÝZKUMU

### 8.1 Zahajovací otázky – kvantitativní vyhodnocení

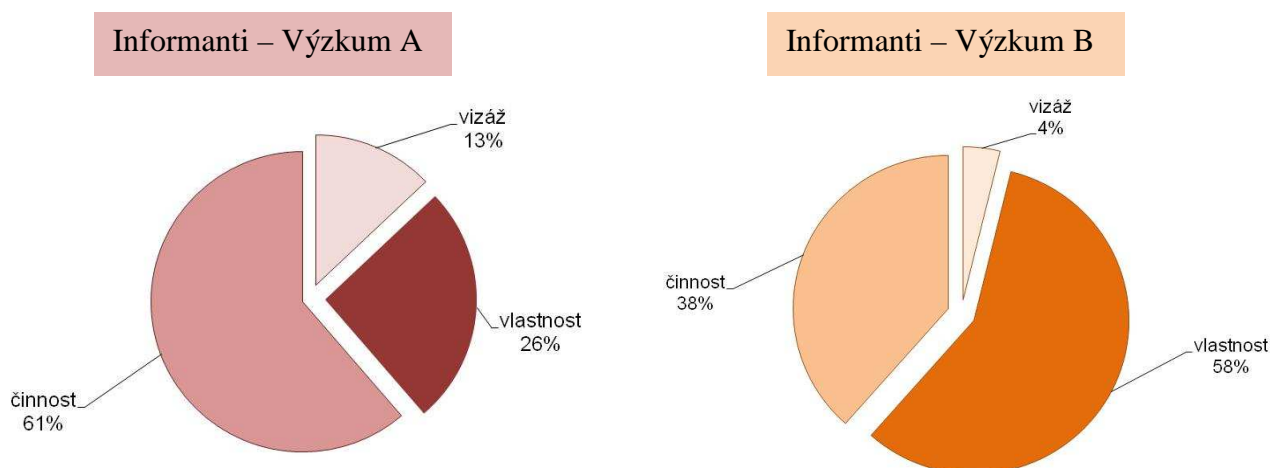
V úvodní části výzkumu měli informanti z jednotlivých ohniskových skupin za úkol popsat svého kamaráda či spolužáka. Úkol byl sdělen velice obecně za účelem zjištění, jakých druhů charakteristik o sobě a druhém nejvíce užívají.

Odpovědi měli sloužit moderátorovi diskuze k zjištění výrazů, sdělení a slovní zásoby informantů. Předpokladem dobrého zařazení a vyhodnocení výroků je znalost a dovednost výzkumníka umět rozlišit jednotlivá sdělení a výroky.

Sdělení informantů na úvodní otázky byla vyhodnocena dle kvantitativního výzkumu. Byla vytvořena škála a do ní byly zařazovány jednotlivé výroky. Vyhodnocení pak proběhlo formou tabulek a grafů, které sdělují nejčastější skupiny pojmů.<sup>112</sup>

#### 8.1.1 Hodnocení výroků popisu spolužáka

Graf 3: Pozitivní popis spolužáka v %



Při popisu svého kamaráda nebo spolužáka kromě aktivit, které provozuje a v čem je dobrý tj. činnost (např.: „umí dobře na počítači“, „umí matematiku“, „je dobrý ve fotbale“), informanti také sdělovali údaje o tom, jaké má charakterové vlastnosti (např.: „je spolehlivý“, „je chytrý“, „má rychlé a dobré uvažování“, „je vtipnej“, „je hodná a má moc dobrý vlastnosti“, „je milá, má takovou vlastnost, že pomáhá druhým“, „že se prostě přežirá, neumře hladem“). Nejmenší podíl popisů tvořili informace o vzhledu, kde byly zahrnuty výroky (např. „má velký prsa, je vyspělá“, „má pěknou mikinu“) viz Graf 3.

<sup>112</sup>Tzn. Test implicitních asociací (IAT).

### 8.1.2 Hodnocení výroků popisu dětí různých etnik

Druhá část úvodních otázek ve výzkumu byla metodicky inspirována Implicit Association Test<sup>113</sup>. Tento výzkumný nástroj měří implicitní rasové předsudky. Podněty k měření jsou fotografie černochoů, bělochů a slova vyjadřující pozitivní a negativní pocity.

Zároveň vyhodnocená data byla srovnána se závěry, které vyplynuly z vyhodnocení průzkumu s názvem Rasové postoje u dětí<sup>114</sup>.

Účastníci výzkumu byli seznámeni se třemi fotografiemi, které zobrazují děti pocházející ze tří rasových/etnických skupin: černoši, Romové a běloši (viz Příloha 3). Děti na fotografiích mají milý výraz a jsou běžně oblečeni. Fotografie zachycují především detaily obličeje dětí. Informanti v ohniskových skupinách měli za úkol popisovat osobu, kterou na obrázku vidí. Tentokrát bylo řečeno moderátorem, že mohou uvádět jak negativní tak pozitivní popisy. Počet výpovědí nebyl omezen viz Tabulka 10. Moderátor sledoval, dokud děti mají co sdělit, a pak otázku ukončil. Tabulka 10 udává počty odpovědí dle jednotlivých výzkumů. Rozdíl v počtech sdělených odpovědích u výzkumu A a B je dán formou sdělení informantů odpovědi na úvodní otázky. Ve výzkumu A dal výzkumník přednost písemnému vyjádření k jednotlivým obrázkům. Ve výzkumu B volil ústní formu. Cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem informanti vnímají a hodnotí rasové rozdíly u jednotlivých osob různého etnika.

Tabulka 10: Četnost odpovědí k jednotlivým obrázkům v absolutních číslech

POPIS	Rom			Černoch			Běloch		
	Celkem výroků	Výroky Výzkum A	Výroky Výzkum B	Celkem výroků	Výroky Výzkum A	Výroky Výzkum B	Celkem výroků	Výroky Výzkum A	Výroky Výzkum B
POZITIVNÍ	28	14	14	27	13	14	23	10	13
NEUTRÁLNÍ	52	17	35	41	12	29	40	12	28
ZÁPORNÝ	7	3	4	12	4	8	16	10	6
Celkem	87	34	53	80	29	51	79	32	47

Graf 4 udává v procentech souhrn znaků, které informanti uváděli k obrázkům. Vizáž (tj. výroky typu: „má hezké oči“, „pěknou postavu“, „růžové oblečení“) a vlastnosti (např.: „vypadá šťastně“, „usmívá se“, „zamilovaná“, „je veselý“, „má radost“) jsou nejčtenější výroky týkající se typu popisu jednotlivých obrázků. Dalším hojně se objevujícím popisem byly výroky, které a činnost („ráda čte“, „Já si myslím, že se něčemu diví.“, „jde do školy“, „hraje fotbal“). Čtvrtým nejčtenějším popisem bylo přiřazení k

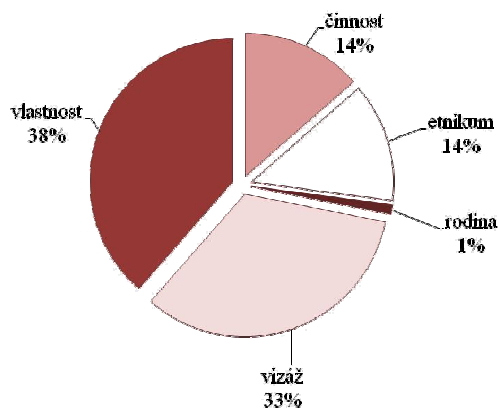
<sup>113</sup>Srov. *Implicit Association Test*. [online] 2002. [cit. 20. 03. 2011] Dostupné z [www: <http://implicit.harvard.edu/>](http://implicit.harvard.edu/)

<sup>114</sup>Srov. DOBIÁŠOVÁ K., *Rasové postoje u dětí*. [online] 2008. Brno, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Katedra sociální pedagogiky. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné z [www: <http://is.muni.cz/th/>](http://is.muni.cz/th/)

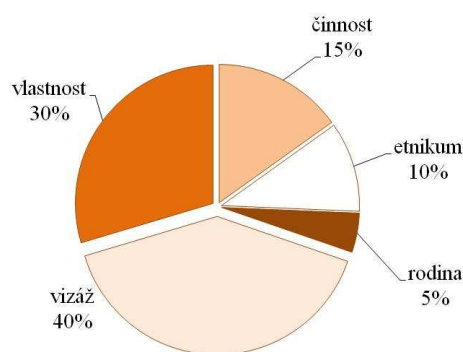
etniku či rase, k popisu etnika byly přiřazeny jednak výroky týkající se barvy pleti a jednak výroky oznamující rasu či etnikum.

Na posledním místě skončili výroky, které se vůbec nevztahují k popisu obrázku a ve kterých informanti vyjadřovali své představy o daném dítěti na obrázku, co se týká rodiny („má ráda maminku“, „nemá tatínka...“ atp.).

Graf 4: Druhy nejčastějších popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v %



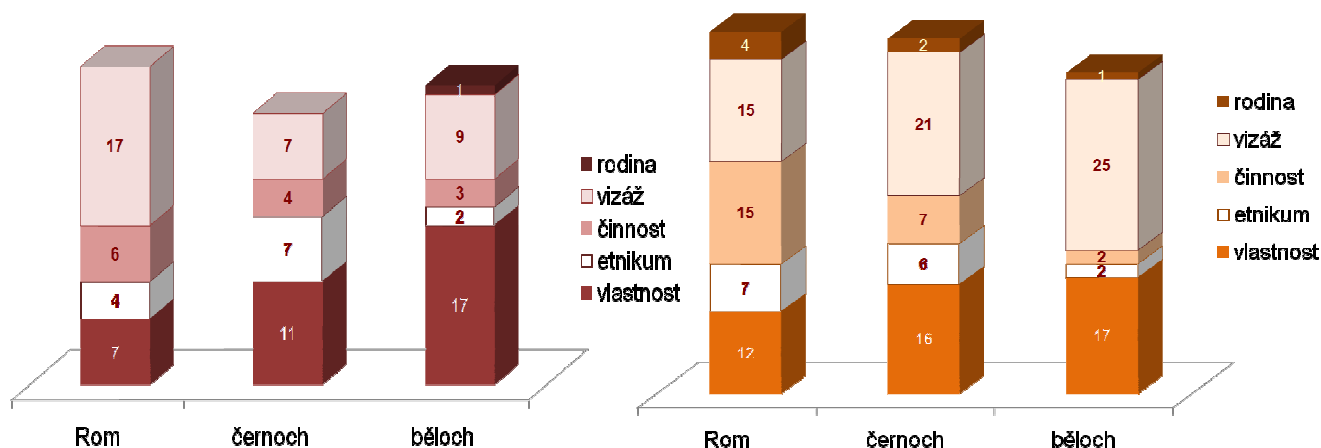
Informanti – Výzkum A



Informanti – Výzkum B

V Grafu 5 jsou uvedeny počty výpovědí dle druhu popisů vztažené k jednotlivým obrázkům. Vizáží nejvíce zaujala informanty romská dívka. Naopak nejčtenější popisy vztahující se k vlastnosti byly uvedeny u dívky bílé pleti. Nejčastější sdělení k etniku se vztahovalo na černošského chlapce ve skupině Výzkumu A a romskou holčičku ve skupině Výzkumu B.

Graf 5: Druhy popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v absolutních číslech

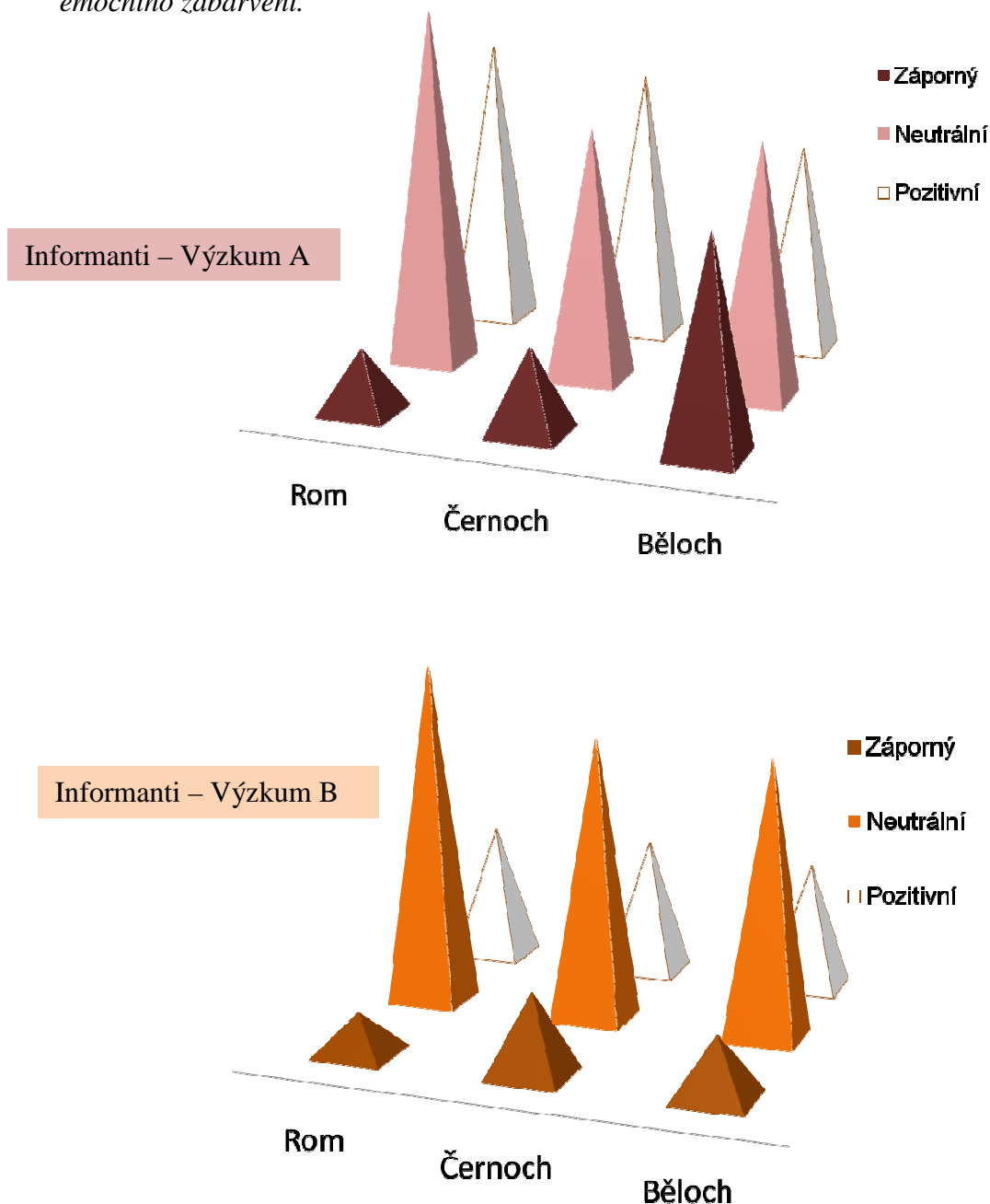


Informanti – Výzkum A

Informanti – Výzkum B

Dalším hlediskem hodnocení bylo rozdělení výroků informantů dle emočního sdělení. Byly požádány tři nezávislé osoby, které měly rozdělit všechny výroky, podle toho jak jsou emočně zabarveny. Dělení bylo uskutečněno dle tří skupin. Výsledky všech tří osob vydávali téměř stejné hodnocení, které je zobrazeno v Grafu 6.

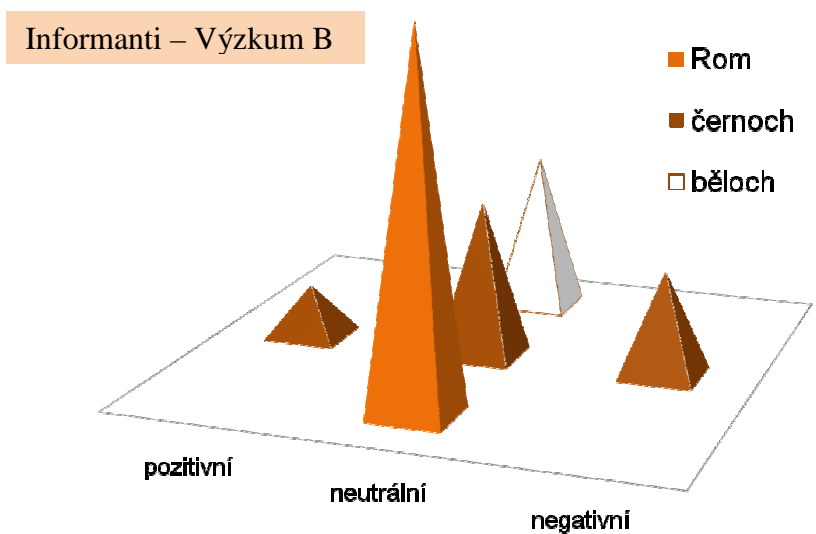
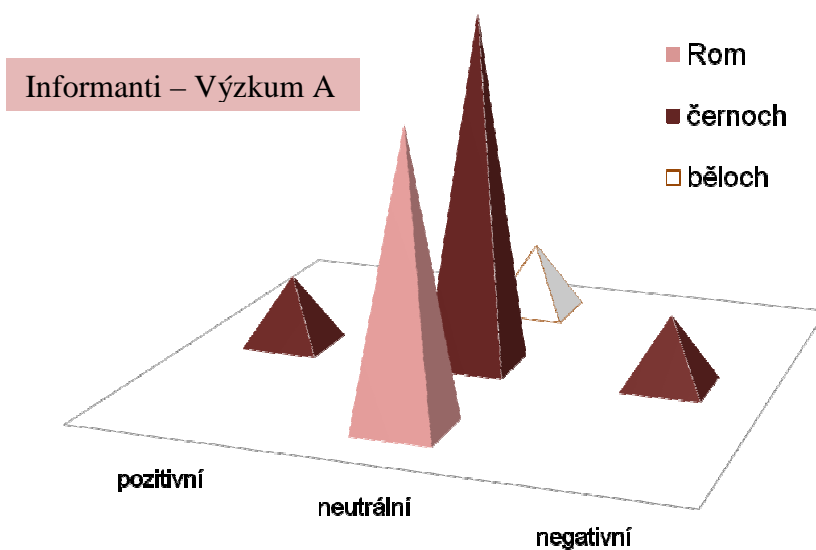
Graf 6: Rozdělení všech výroků informantů k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení.



Při vyhodnocení bylo zjištěno, že u předložených obrázků někteří informanti uváděli etnikum. Avšak vzhledem k počtu výpovědí etnikum bylo dětmi zmiňováno minimálně viz Graf 4. Jedno z vysvětlení může být, že sdělit informaci o rase druhého je nedůležité. Např. v jedné ohniskové skupině uvedl chlapec k obrázku: „*Já nevím, ale myslím, že je to Rom.*“ Na tento výrok reagoval jiný chlapec slovy: „*Jo, to si tady myslí úplně všichni, pokud*

*nejdou úplně blbý... “.* Přesto z daného malého vzorku výpovědí byl vytvořen Graf 7, který vykazuje přehled emocí (pozitivních („*je to černoušek*“), negativních („*to je negr*“) a neutrálních („*černo*“, „*bílá holka*“) při konstatování etnika či barvy pleti jednotlivých dětí na fotografiích. Nejčastěji se vyjadřovali k černošskému chlapci. Neutrálně popisovaly etnikum fotky romské dívky.

*Graf 7: Rozdělení výroků o etnické příslušnosti k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení.*



## 8.2 Zakotvená teorie – otevřené kódování<sup>115</sup>

Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia dat z vlastního průzkumu. Během kódování byla data rozebrána na samostatné části a pečlivě prostudována. Porovnáním jednotlivých údajů jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Také jsou kladeny otázky, které mají určit jevy reprezentované danými údaji.<sup>116</sup> Základním procesem je tedy porovnávání a kladení otázek, které slouží k identifikaci jevů a seskupování pojmů k těmto jevům. Právě tento proces seskupování pojmů se nazývá kategorizace.

Otevřené kódování lze rozdělit do níže uvedených postupů:

### ☞ Označování jevů

Je prvním krokem analýzy. Je sledován text a k jednotlivým větám či částem vět, odstavcům přidělen název, který tuto část textu reprezentuje. Je třeba se ptát otázkou: „*Co to je?*“ Co se v daném textu sděluje, či jaká je hlavní myšlenka těchto slov? Důležité je srovnání a vyhledávání podobných výroků, které lze zařadit do množiny s určeným názvem.

### ☞ Určování a pojmenovávání kategorií

Tento postup lze nazvat seskupování pojmů tj. názvů, které jsme v prvním kroku vytvořili. Lze říct, že kategorie mají určitý pojmový obsah a název kategorie již je více abstraktní. Je třeba si uvědomit, že stejně jako seskupování pojmů do kategorií je i pojmenovávání určitý proces. V analýze dochází často k vracení se ke kategoriím i k pojmům, přeskupování, tvoření dalších kategorií či změn jejich názvů. Názvy kategorií jsou v této analýze většinou pojmenovány určitým výrokem, který je emotivní a vyjadřuje určitý pocit. Určitým podpořením k tomuto názvu je vždy přidán výstižný výrok informanta, který patří do určité skupiny jevů dané kategorie

### ☞ Rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií

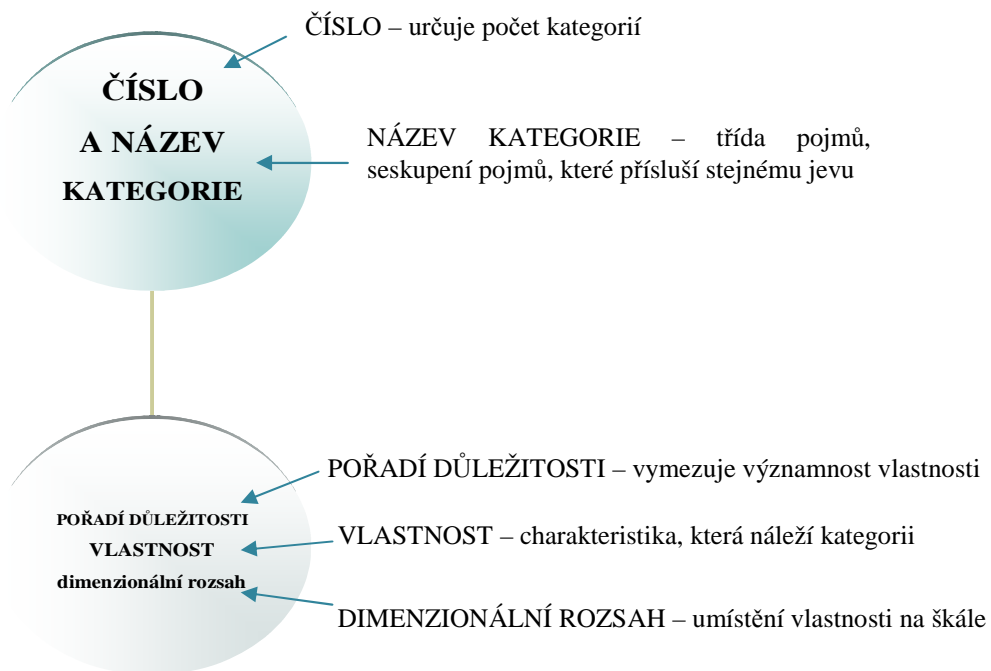
Důležité je přiřadit kategoriím vlastnosti – tj. určité znaky kategorie, které budou základem pro vytváření vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Ne vždy snadné je určit dimenzi vlastnosti. Dimenze zjišťuje polohu vlastnosti, určuje měřítko vlastnosti. Dobrým vodítkem bylo sledování obsahů výroků v množině pojmů dané kategorie, často ukáží, jakou dimenzi dané vlastnosti určit.

<sup>115</sup> CHASE R. – BORGATTI S. Discussion drawn from: The Discovery of Grounded Theory and Basics of Qualitative Research. Social Network Analysis Software [online]. 2010. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>](http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm)

<sup>116</sup> Šrov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 43 - 52

Otevřené kódování bylo prováděno zvlášť pro každou výzkumnou skupinu A a B. Tento krok se jevil jako přínosný, vzhledem k možnosti srovnání odlišností výpovědí zkoumaných dvou typů skupin informantů.

Diagram 2: Vzorový popis otevřeného kódování<sup>117</sup>



### 8.2.1 Otevřené kódování – Výzkum A – přehled kategorií

Pro Výzkum A informantů z multikulturního prostředí byly vytvořeny čtyři kategorie. Jejich název je abstraktnější než jména pojmů, které jsou v kategorii seskupeny viz Tabulka 9. Celkový přehled všech kategorií včetně vlastností a dimenzionálního rozsahu je uveden v Příloze 8.

Tabulka 11: Otevřené kódování - Výzkum A – přehled kategorií

VÝZKUM A - informanti z multikulturní školy		
Číslo kategorie	Název	Výstižná citace informanta
I.	„Jsi můj kamarád.“	„Ona je vlastně takovej bílej cikán.“ (A1/Ka/1)
II.	„Snažím se ti porozumět, ale není to snadné.“	„Kdybych byla Romem odmalíčka, naučila bych se s tím žít...“ (A1/Fo/1)
III.	„S tvou kulturou si nevím rady.“	„Ať ho někdo zná nebo ne, myslím, že my se těch Romů trochu štítíme, ale malinko úplně, že cítíme takovou nechci říct nenávisť, ale že jsme jiného rodu.“ (A2/EI/5)
IV.	„Cítím se ohrožený.“	„Já nejsem cikán, já jsem tak opálenej...“ (A1/Vi/1)

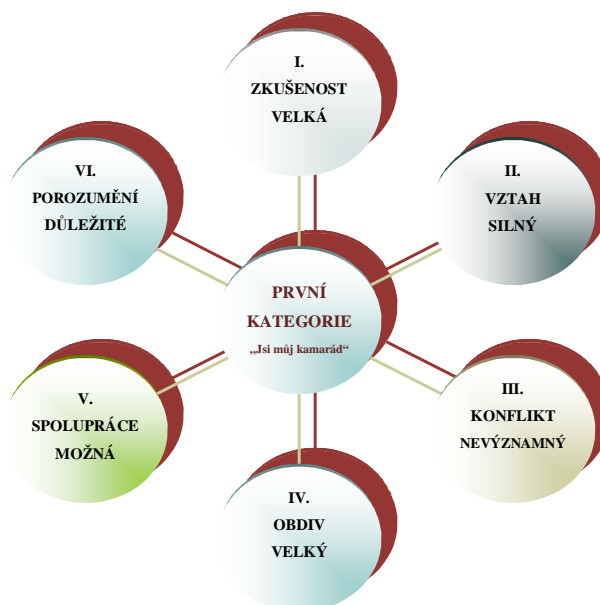
<sup>117</sup> STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 42

### 8.2.1.1 Kategorie I.: „Jsi můj kamarád“

„Ona je vlastně takovej bílej cikán.“ (A1/Ka/1)

Diagram 3 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: „Jsi můj kamarád“. Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis 1.

Diagram 3: Vlastnosti a dimenze Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM A)



Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie I.

Popis 1: Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností

MÁM **ZKUŠENOST** S ROMEM, PROTOŽE CHODÍM DO TŘÍDY, KDE MÁME ROMSKÉ SPOLUŽÁKY A JÁ VÍM, ŽE JSOU JINÍ, NEŽ OSTATNÍ ROMOVÉ, A PROTO K NIM ČASTO MÁM **BLÍZKÝ VZTAH**. TAKÉ MEZI NIMI JSEM SI NAŠEL DOBRÉHO KAMARÁDA. STEJNĚ JAKO MEZI OSTATNÍMI SPOLUŽÁKY NĚKDY VZNIKNE **KONFLIKT**, ALE TO JE PROSTĚ NORMÁLNÍ. ZDRAVÍM A KAMARÁDÍM SE POUZE S ROMSKÝMI SPOLUŽÁKY VE TŘÍDĚ I VE ŠKOLE. TAKÉ MIMO ŠKOLU ZNÁM SPOUSTU ROMŮ, S KTERÝMI **KOMUNIKUJI**. NA ROMECH **OBDIVUJI**, CO UMÍ LÉPE NEŽ JÁ A V ČEM JE DOBRÝ. DOKÁŽU VYJMENOVAT I PŘEDMĚTY VE ŠKOLE, VE KTERÝCH BY NEBYLO ŠPATNÉ S NÍM **SPOLUPRACOVAT**. CHOVÁNÍ A SNAŽÍM SE **POROZUMĚT** JEDNÁNÍ MÉHO ROMSKÉHO SPOLUŽÁKA VE ŠKOLE SE SNAŽÍM **POROZUMĚT**.

Vlastnost zkušenost lze zařadit na první místo. Děti se vyjadřovaly nejprve obecně o svých romských spolužácích. Většinou uváděly, že jsou fajn, patří mezi ně do kolektivu. Zároveň velice často a důrazně dodávali, že jejich romští spolužáci jsou jiní, než ostatní Romové. Romského spolužáka definovaly tak, že s ním sedí v lavici, kamarádí se s ním,



něco společně dělají (např. hrají fotbal) nebo jsou zrovna v určité neshodě. Informanti uváděli, že nejprve je dobré poznat Romy, než je hned odsuzovat. Konkrétně sdělovali, že Romy znají, protože vedle nich žijí. A také je poznají více, když dělají něco společně mimo školu nebo na Romském festivalu. Výpovědi byly většinou kladné.

Důležitou vlastností této kategorie je vztah. Většina informantů uvedla, že romský spolužák je jejich dobrý kamarád nebo dokonce nejlepší kamarád. Vypovídali o návštěvách v rodině romského spolužáka, o pozvání na narozeninové oslavy, o společných zájmech. Často kamarádství začalo už ve školce a trvá (převážně u chlapců) dosud. Dvě dívky sdělily, že jejich nejlepší kamarád je Rom. Lze konstatovat, že téměř každý respondent uvedl, že má nebo měl kamaráda Romského původu.

Jednou ze zajímavých vlastností této kategorie je konflikt. Konflikt ve škole s romským spolužákem uvádějí informanti jako naprosto přirozený a bez jakéhokoliv rasového kontextu. Lze takto vyvodit ze zajímavých odpovědí na otázku hádek a rozporů s romským spolužákem. Děti hromadně sdělovaly, že to je normální, že ve třídě se někdy pohádaly s každým. Další vlastností, kterou lze přiřadit k této kategorii je obdiv. Velmi příjemné bylo zjištění, kdy informanti sdělovali velice přirozeně v čem obdivují své romské kamarády, co se jim líbí a co by chtěli také umět. Nejčastěji se v odpovědích objevovala slova: nádherný zpěv, romská hudba, jaké nosí oblečení (konkrétně jejich spolužáci), umění dobře tančit a jejich řeč. Je zajímavé, že ohnisková skupina A3 oceňovala u Romů velice málo dovedností. Lze si to vysvětlovat tím, že romské spolužáky ve třídě měli poměrně krátkou chvíli a tudíž i možnost poznání jejich schopností byla omezená.

Je nutné přiřadit této kategorii i vlastnost spolupráce. Bylo poznat, že informanti mají zájem o své romské spolužáky a všímají si, v čem dokážou být Romové lepší než oni. Vyjadřují to odpovědí bez zaváhání na otázku, kde by měli zájem se svým romským spolužákem spolupracovat. Otázka byla omezená pouze na předměty ve škole. Děti sdělovaly zejména tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu.

Podotázkou tohoto dotazu bylo, zda ví, jaké předměty romským kamarádům moc nejdu. Díky odpovědím na tuto podotázku a pak dalším sdělením informantů, kde uváděli důvody, proč zřejmě ve škole to Romům nejde nebo nemají vždy dobré známky je téměř nutné uvést k této kategorii poslední vlastnost porozumění. Informanti uváděli, že matematika a český jazyk dělá Romům problémy. Zároveň však informovali, proč tomu tak je. Když hovořili o nějakém svém romském spolužákovi, že nechodí do školy, příčinou bylo sdělení, že je chyba u rodičů. Pokud Romům nejde učení, je to tím, konstatovali informanti, že oni na to učení až tak nejsou a škola a známky je moc nezajímají.

Tabulka 12: Přehled vybraných citací ke kategorii I. - Výzkum A (část I.)

Pořadí	Vlastnost	Škola	Citace
1.	Z K U Š E N O S T	V E L K Á	„Já znám taky jednoho, protože jsem s jedním takovým seděla a to se o tom člověku hodně prozradí.“ (A2/Sa/1)
			„Není to úplně cikánka, jak si každý myslí o jednom našem spolužákovi. Protože prostě se tak nechová. Ona většina cikánů jsou zlí, myslí si o sobě moc a ona mezi nás tak zapadne.“ (A1/Ad/1)
			„Ona je vlastně takovej bílej cikán.“ (A1/Ka/2)
			„Je úplně stejná jako ostatní, nemá žádný pořádný rozdíl. Každý je přece nějak jinej, každý má jinou národnost... a ona je stejně milá“ (A1/Ev/1)
			„Mě přijde ve škole musí být uprostřed vidět, ve středu pozornosti, když jsou sami s náma, tak se snaží, aby nám připadali, že jsou úplně stejní jako my.“ (A2/Sa/2)
			„Já znám jednoho svého spolužáka, protože on mě často otravuje, zlobí a takový.“ (A2/EI/1)
			„Se spolužačkou, ona je hrozně hodná ona jako Romka vůbec nevypadá“ (A2/Zu/1)
			„Já jsem žila na ulici naproti jak mají Romové ty paneláky starý s tím vchodem tak jsem je poznala.“ (A2/Sa/3)
			„My jsme měli ve škole sběr a někteří od nás ze třídy a někteří šli pro vozík na ten sběr a šli s námi Romové a oni mimo tu školu se chovali mnohem líp, vzali vozík byli hodní klidní...“ (A2/Sa/4)
			„ Já to řeknu. Moje babička bydlí na takové vesnici a tam má sousedi, ale ty sousedi jsou čistě Romové, ale jsou strašně hodní, to je normální rodina, jak kdyby byli úplně stejní, oni mají tam hodně naklizeno třeba lépe než my.“ (A1/Ad/2)
„My jsme je neměli tak dlouho, abychom se poznali.“ (A3/Ku/1)			
2.	V Z T A H	S I L N Ý	„Moje teta adoptovala holku a ona je taky Romka, ale my spolu kamarádíme a jezdím k nim na prázdniny“ (A1/Ka/3)
			„Chodil ke mně domů i já jsem k němu chodil.“ (A3/Ja/1)
			„Jedna holka ona mě jako, v době kdy se mnou nechtěl kamošit vůbec nikdo, tak jsem s ní kamošila asi nejmíc... a ona mě říkala jak se to řekne romsky a ja jí říkala jak se to řekne rusky... tak jsme si říkali, jak jsou ty jazyky strašně podobný atd.“ (A2/Sa/5)
			„My se totiž známe už od školky.“ (A3/Ja/2)
3.	K O N F L I K T	N E V Ý Z N A M N Ý	„Jsem se pohádala s každým, to je normální“ (A1/Ka/4)
			„Já myslím, že by v naší třídě to nebylo taková změna, že jsme zvyklí, že tam trošku ten rachot je a já si nedokáži představit, že by naše třída byla taková vzorná bez průšvihů...“ (A2/KI/1)
			„Někteří se nechtějí prát, někteří jsou pohodový.“ (A3/Ku/2)
			„Oni se někteří chovají normálně, oni nikoho nenapadají nic.“ (A3/Lu/1)

Tabulka 13: Přehled vybraných citací ke kategorii I. - Výzkum A (část II.)

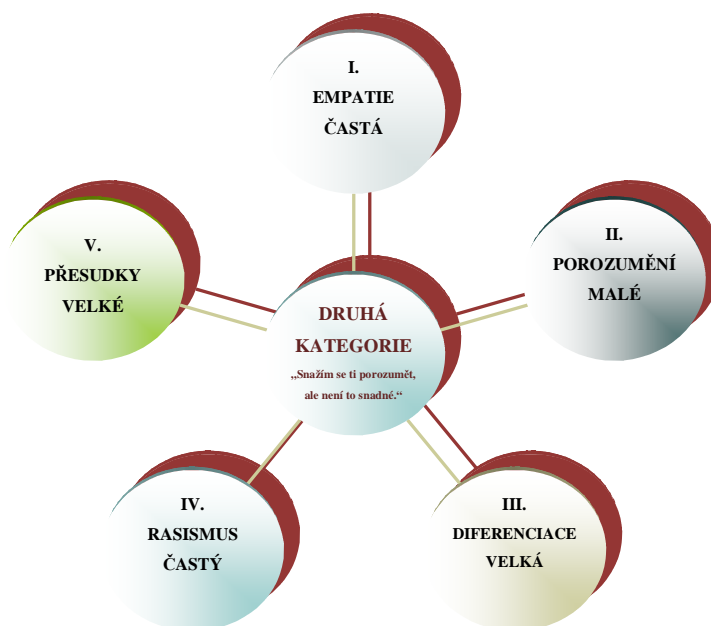
Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
4.	O B D I V	V E L K Ý	„Jak oni mají ty Romský písničky,“ (A1/Ka/5)
			„Já si myslím, že Rom s míčem umí udělat víc, než normální bílý člověk.“ (A2/Or/1)
			„Běhaj rychle.“ (A3/Lu/2)
			„Někteří Romové jsou pro mě vzorem, že umí hodně dobrých věcí, kamoš mi poslal video a tam byl jeden Rom dobře napodoboval různé věci“ (A1/Ad/3)
			„Já jezdím v létě na Romský festival a oni tam všichni tančí a mě se líbí, že oni jsou někdy takoví, že se dokáží bavit, když je jich víc a nikdo tam není takový, že by říkal, že jsou strašní...“ (A2/Kl/2)
			„Tanec, hip-hop, zpívání je hodně baví“ (A1/Ad/4)
			„Mě se líbí jak tancují a zpívají“ (A2/Zu/2)
			„Podle mě jsou nejlepší úplně ve sportu, v běhání, ve vybíjení, jsou stateční, jsou schopní to chytit, že jsou stateční, nebojí se, a je to jejich výhoda.“ (A2/EI/2)
„Vím z naší ulice, že umí dobře hrát fotbal.“ (A3/Ja/3)			
5.	S P O L U P R Á C E	M O Ž N Á	„Výtvarná výchova“ (A2/Sa/6)
			„Tělocvik.“ (A2/Or/2)
			„V hudebce a pak ve s Marií výtvarce“ (A1/Be/1)
6.	P O R O Z U M Ě N Í	D Ů L E Ž I T É	„Podle mě nejde Romům čeština, jsou zvyklí na svou řeč a potom když jdou do školy musí se učit tu naši“ (A2/KI/3)
			„No někteří teda ti Romové dobří, ale myslím si, že na to vzdělání kašlou...“ (A1/Ad/5)
			„Když dostanu pětku z něčeho jsem z toho smutná, oni dostanou třeba tři pětky za sebou, tak chvíli jsou smutní a pak o přestávce už lítají, jako by jim to už nevadilo“ (A2/Ra/1)
			„Jo, jedna spolužačka je dobrá a ta druhá spolužačka byla zatím 4x ve škole, vůbec nenosí úkoly, ona na to vážně kašle... Nemá ty rodiče, kteří by ji třeba povzbudili...“ (A1/Ev/2)
			„Oni na tu školu tak kašlou, chodí hrát fotbal...“ (A3/Ku/3)
			„Vůbec se neučí, jen ven a do školy...“ (A3/Mi/1)

8.2.1.2 Kategorie II.: „Snažím se ti porozumět, ale není to snadné.“

„Kdybych byla Romem od malička, naučila bych se s tím žít...“ (A1/Fo/1)

Diagram 4 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: „Snažím se ti porozumět, ale není to snadné.“. Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis 2.

Diagram 4: Vlastnosti a dimenze Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM A)



Popis 2: Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností

POZNAL JSEM ROMA, KTERÝ JE JINÝ, NEŽ JAK O NĚM SLYŠÍM MLUVIT OSTATNÍ. DOKÁŽI MÍT SCHOPNOST **EMPATIE** S JEHO PROBLÉMY. ZJISTIL JSEM, ŽE TO NENÍ SNADNÉ BÝT ROMEM, MUSÍ SNÁŠET **RASISMUS**. VNÍMÁM, JAKÉ MÁ MAJORITA **PŘEDSUDKY** A JAK SE CHOVÁ K ROMŮM. VE SPOLEČNOSTI POSUZUJÍ KAŽDÉHO ROMA, PODLE TOHO JAK **VYPADÁ** A ON ZA TO NEMŮŽE. PROTO SI MYSLÍM, ŽE BYLO BY DOBRÉ ROMY **ROZLIŠOVAT** NA DOBRÉ A ZLÉ. I PŘESTO ROMSKÉMU KAMARÁDOVI NĚKDY PŘESTÁVÁM ROZUMĚT.

Popis vlastností otevřeného kódování - Kategorie II.

Důležitou vlastností kategorie je empatie. Žáci spontánně popisují situace, které sami prožili a byli nějakým způsobem napadáni či vyloučeni. Upozorňují, jak jim bylo a jak se cítili. Stejně pak si uvědomují, jak asi musí být ostatním Romům, kteří toto vyloučení prožívají.

Zajímavé byly odpovědi na otázku, zda ví, která slova by Romům vadila. Informanti bez větších potíží určovali výrazy a věty (většinou rasistické a plné předsudků), o kterých mají představu, že Romům mohou ublížit. Nejčastěji se v oslovení, které by ublížilo romskému kamarádovi vyskytovala slova „cikán“, „blbej“, „černá rodina“, „jsem lepší“. Uváděli zažité věty majority na adresu Romů.

Další vlastností patřící této kategorii je porozumění. Tato vlastnost charakterizuje pocity, které často sdělují dívky, když se přestaly kamarádit s romskou spolužačkou. Upozorňují, že jejich kamarádství dlouho nevydrželo. Vyjadřují se často, že skončilo, aniž

ví proč. Mezi příčinami ztráty kamarádky uvádějí, že náhle se s nimi přestala romská kamarádka bavit, začala se chovat jak dospělá, našla si jiné romské kamarádky. Věty obsahují slova: „Přestali jsme si povídat“, „...nekamarádíme a nevím proč“, „změnila se...“.

Často se děti vyjadřovaly, že je nutná diferenciace a tuto vlastnost lze přiřadit této kategorii. Část informantů rozlišuje Romy. Především uvádějí, že je nutné rozlišovat na ty, kteří jsou hodní a ty, kteří jsou zlí. Vlastnost nepotřebná diferenciace se také vyskytla, a to u deseti procent informantů, kteří uvádějí, že opravdu žádný rozdíl mezi sebou a Romy necítí. A dvě děti uvedly, že jak se k nim se chováme my, tak se oni budou chovat k nám.

I přesto, že děti nepoužily ve svých sděleních slovo rasismus, velice často se k němu vyjadřovali. Převládá odmítání rasismu, kdy děti sdělují, že necítí a nevnímají žádný rozdíl mezi bílými a Romy. Zároveň odsuzují všechny, kteří takto uvažují. Jejich výroky však naznačují, že ve společnosti rasismus je.

Dalším jevem, který se objevil ve výpovědích a patří do této kategorie jsou předsudky. Děti si všímají předsudků, upozorňují na ně a odmítají je. Současně svými slovy dokazují, že vlastně i oni mají předsudky, například týkající se potřeb Romů. Informanti se vyjadřují, že Romové mají rozdílné potřeby a většinou u nich převládá názor, že mají větší nároky než bílí. Potřebují více sociálních dávek, děti myslí si, že Romové více kouří, častěji berou drogy, potřebují více jídla a zábavy, mají více dětí.

Tabulka 14: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum A (část I.)

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
1.a	E M P A T I E	Č A S T Á	"Nemyslím teďka jen na ty Romy, ale všeobecně na Čechy: když jsem byla menší, tak Flory teďkom je má nejlepší kamarádka, mě dělala nějaký naschvály a byla na mě zlá a ztrapňovala mě a já jsem jí to řekla prostě a ona se polepšila, protože si to uvědomila, když jsem jí to řekla." (A1/Ev/3)
			„ Já toho vím hodně, mám maminku z Ruska a samozřejmě některý kluky se mi posmívali a otravovali mě s tím a řeknu, je mi někdy, je mi hodně líto, když se někdo někomu posmívá, protože jsem to zažila na vlastní kůži, že je to fakt hodně nepříjemný. “ (A2/Sa/7)
			„Nejdříve ty Romy poznám, než bych je odsuzoval..., jestli jsou hodní nebo zlí...“ (A1/Ad/6)
			„Romové jsou většinou náladovější, nebo i zuřivější, když je někdo našťve, když jsou šťastní dokážou být hodně přátelští “ (A2/EI/3)
1.b	E M P A T I E	Č A S T Á	„Vadilo by mi, kdybych mu říkala, že má jinou barvu pleti, že mezi nás nepatří, ale on zato nemůže, že se tak narodil“ (A2/Sv/1)
			„Urazil bych ho tím, že bych mu řekl, nemáš stejnou pleť jako, nejseš můj kamarád tak padej odsud. “ (A3/Ja/4)
			„Tady je tma, tady nevidím.“ (A3/Ra/2)

Tabulka 15: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum A (část II.)

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
2.	P O R O Z U M Ě N Í	M A L É	„Já znám jednu romskou holku, mě se zdálo, že Romka není, že ona je celkem hodná, seděla jsem před ní a otáčela jsem se k ní, celkem dost jsme se kamarádili, teď spolu už moc nekamarádíme a nevím proč“ (A2/EI/4)
			„Já když jsem přišla sem na školu do první třídy tak jsem si tady našla jednu romskou holku a ona mi pořád říkala, že není Romka, že je tak opálená z Chorvatska a pak mi řekla, že je Romka. Ale my jsme byly dost dobrý kamarádky, ale najednou se s ní najednou něco stalo a začala se chovat jak dospělá, začala si nalepovat nehty a pak jsme se spolu moc nebavily.“ (A2/OI/1)
			„Já už se s ní taky nekamarádím, ale měla jsem jednu takovou romskou kámošku, byla to moje kamarádka, ale pak se začala nějak divně chovat, já jsem onemocněla a ona se začala kamarádit s někým jiným a já jsem si myslela, že je moje nejlepší kamarádka a prostě kamarádily jsme se od první třídy nikdy jsme se nepohádaly a ona mě takto zklamala, že se mnou vůbec nekašou...“ (A2/Sv/2)
3.	D I F F E R E N C I A C E	V E L K Á	„Akorát mají jinou pleť a jiné zvyky, ale jinak jsou úplně normální, až na to jak se některý chovají.“ (A3/AI/1)
			„Že třeba oni jsou někdy takoví, že jsou třeba zlí a že jsou třeba někteří hodní a většina těch Romů je teďka hodná...“ (A1/Be/2)
			„Někteří mají jiné zvyky nakupovat oblečení“ (A3/Ra/3)
			„Ti dobří to mají těžký, ti zlí se jim posmívají, že jsou jiní a už je nevezmou mezi sebe.“ (A3/AI/2)
			„Já žádný rozdíl necítím prostě.“ (A3/Ja/5)
			„Já bych řekl, že mezi nima moc velký rozdíl není, vnímám to stejný jak u nás bílých“ (A2/Or/3)
4.	R A S I S M U S	V E L K Ý	„Nedávno bylo ve zprávách, že vypálili ten dům těch rodičů, jak ta malá Natálka, já nevím, proč to někdo udělal, když nemám někoho ráda, tak si ho nevšímám, ale nemusím mu zrovna hned vypálit dům, ostatní jim přispěli, tak byli hodní...“ (A2/Sv/3)
			„Podle mě všichni bysme měli vycházet i z jakýchkoliv jinýma třeba s černochama i s Romama, protože jsme všichni lidi jako.“ (A2/Ra/4)
			„Já bych změnila to, že bych chtěla, aby si nikdo nemyslel, že Romové jsou někdo jiní nebo Židi nebo něco tak...“ (A2/OI/2)
			„Všichni lidi si myslí, že Romové musí být zlí, ale ono je to úplně normální, že jako běloši mohou být zlí“ (A1/Ka/6)
5.	P Ř E D S U D K Y	V E L K É	„Já ještě vím, ještě něco vím, on někdo vidí nějakýho Roma, který normálně krade, tak si myslí, že všichni kradou, nebo když vidí, že někoho obírá, tak si myslí, že zná úplně všechny...“ (A1/An/1)
			„Třeba někdo vidí nějakou tu romskou rodinu, nebo dva a hned si říká já cikáni, obejdeme je, ať nás neokradou...“ (A1/An/2)
			„Podle mě, když bychom ho už znali, tak bychom věděli, co v něm je a si nedávali žádné předsudky nic takovýho... atd. Věděli bysme, že je to naše Anička a kámošili bysme s ní, jen by byla trochu tmavší...“ (A2/Zu/4)

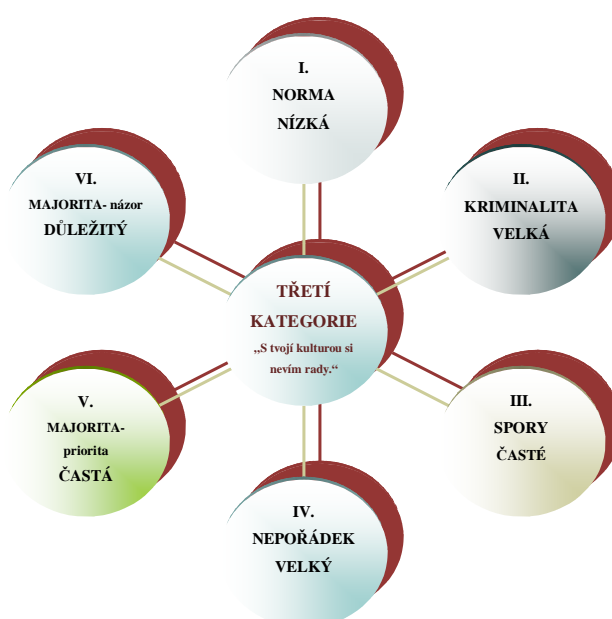
### 8.2.1.3 Kategorie III.: „S tvou kulturou si nevím rady“

„Ať ho někdo zná nebo ne, myslím, že my se těch Romů trochu štítíme, ale malinko úplně, že cítíme takovou, nechci říct nenávist, ale že jsme jiného rodu.“ (A2/EI/5)

Diagram 5 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: „S tvou kulturou si nevím rady“. Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie III.

Popis 3.

Diagram 5: Vlastnosti a dimenze Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM A)



Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie III.

Popis 3: Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností

ZJISTIL JSEM, ŽE ROMOVÉ, PŘESTOŽE SE SNAŽÍ BÝT JAKO MY, **JSOU JINÍ**. NEJVÍC MI VADÍ JEJICH CHOVÁNÍ A PŘEDEVŠÍM TO, ŽE **KRADOU**. BĚŽNĚ SE U NICH VYSKYTUJÍ **SPORY**. KDYŽ JICH JE VÍC POHROMADĚ JSOU DRZÍ, PRŮBOJNÍ A DOVOLUJÍ SI NA OSTATNÍ. TAM, KDE BYDLÍ JE VELKÝ **NEPOŘÁDEK**. ČASTO KOUŘÍ A PIJÍ. POKUD SE MÁME MY DOBRĚ, NEBYLO BY ŠPATNÉ, ABY I ONI SE MĚLI TROCHU LÉPE, JE TŘEBA NEJPRVE **PRIORITNĚ** USPOKOJIT **POTŘEBY MAJORITY** A POTOM POMOCI ROMŮM.

První vlastností je norma. Děti velmi často říkaly věty, kde rozlišovaly Romy od bílých dle určitých projevů, které nesouhlasily s jejich vlastními hodnotami v životě. Sdělovaly, že mají méně kamarádů, protože s nimi nechtějí bílí kamarádit nebo mají jiné

zvyky. Názory dětí, které popisovaly jako nenormální, na vnější projevy Romů jsou subjektivní. Pozoruhodné bylo, že často i v kladném hodnocení Romů, především chování nebo jednání, zaznělo, že Romové tak chtějí dát najevo, že jsou stejní jako my.

Další vlastnost lze nazvat kriminalita. Téměř všichni informanti uváděli nesčetné příklady, kdy viděli Romy krást v obchodech. Zároveň bylo zajímavé slyšet názory, že jim vadí, že kradou děti, protože je prý posílají rodiče. Sami říkali, kdy a jak byli okradeni Romy na ulici, v parku. Stěžovali si na to, že se jim nelíbí, když Romové ničí veřejný majetek.

Další vlastností charakteristickou pro tuto kategorii jsou spory. Informanti vícekrát uváděli příklady k chování Romů na ulici, kde užívali slova: „naštval se, zbil ho, rozmlátil, zničil, seřval, řval, nadával, hádal se“. Ve většině uváděných situací Romové měli spory s bílými. Padl i názor, že Romové často mají nedorozumění i mezi sebou. Žáci upozorňovali, že Romové vyvolávají spory s bílými tehdy, když jich je více.

Nepořádek tak lze definovat další vlastnost této kategorie. Děti popisovaly oblasti, kde bydlí Romové, domy a celkové prostředí. Odsuzovaly škaredé prostředí, poničené fasády a vybydlené domy.

Další vlastnost, která je přiřazená této kategorii je priorita majority. Děti uváděly různé příklady, kdy neví, co by s problémy, které vnímají u Romů, měly dělat. Sdělovaly, že vězení nepomůže, protože jsou nepolepšitelní. Řešily i otázku sociálních dávek, proč Romům musí pomáhat stát, když bílým nemusí. Bylo by dobré, aby měli práci, ale to uprostřed skupiny opět vyloučily, protože v současnosti ani bílí nemají práci. Také se snažili vyřešit otázku, proč Romové ničí svoje byty. Zazněly názory, že „oni to ničí schválně“, „...aby dostaly byt lepší...“. Většina těchto výpovědí zůstala řečnickou otázkou.

Proč je uveden název vlastnosti priorita majority? Vychází především z odpovědí informantů, kteří zcela jasně se vyjadřují, že je třeba pomoci Romům, ovšem pouze za předpokladu, že kvůli tomu majorita se nebude mít hůř. Paradoxem této vlastnosti je, že informanti řešili většinu problémů, které nezažili a setkali se s nimi pouze prostřednictvím dospělých. A proto je důležité dodat poslední vlastnost názor majority.

Informanti se často vyjadřovali velice obecně k problémům Romů, aniž by byli blíže s nimi seznámeni. Bylo hodně často zřejmé, že jejich názory jsou převzaté od názorů okolí. Překvapivé bylo, že dokázali v jedné větě Romy odsoudit, ale v druhé zase přijímali a omlouvali. Lze usoudit, že odpovědi dětí jsou ovlivněny názory rodičů, učitelů a také médií, podle nichž jsou formováni a která překonávají jejich vlastní zkušenost.



Tabulka 16: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum A (část I.)

Pořadí	Vlastnost	Skála	Citace
1.	N O R M Á	N Í Z K Á	„Já jsem zaslechla, že Romové jsou všichni sobečtí“ (A2/EI/6)
			„Já. Moc to jiné není, oni jsou takoví, že se snaží, ta babička od toho kamaráda je Romská zpěvačka a oni se snaží říct všem, vždyť být Romem není tak špatný a je to celkem dobrá rodina.“ (A2/KI/4)
			„Kdyby se chovali normálně, tak by byli úplně stejní jak my.“ (A3/To/1)
			„Podle mě Romové mají víc nepřátel než kamarádů..., že s něma nechtějí moc kamarádit běloši.“ (A2/KI/5)
2.	K R I M I N Á L I T A	V E L K Á	„My nakupujeme a oni kradou.“ (A3/Ku/4)
			„Já jdu třeba do obchodu a tam jdou dva kluci, mladí Romové a oni si naskládají sušenky do tašky a kličkou mezi lidmi, aby je nikdo neviděl...“ (A1/Ka/7)
			„Oni jsou nepořádní a třeba flušou na ty chodníky, nebo jsem viděl Romy, kteří mají klíče a po kapotě auta a škrábou to.“ (A2/Or/4)
			„My jsme šli s babičkou a chtěli jsme přejít dlouhou silnic, kde jezdili tramvaje, jak jsme stáli tak naproti stál jeden Rom a druhý příběh ze zadu za náma a oni oba dva začali utíkat a ten řetězek strhli a utekli.“ (A2/Sv/4)
			„Mě nejvíc šlve, že ty rodiče, kdyby něco ukradli, tak oni by je policajti zavřeli, proto posílají ty děcka a policajti jim řeknou, aby to příště už nedělali a nepotrestají je.“ (A3/Ji/1)
			„Oni kradou a ještě vybírají popelnice.“ (A3/Mi/2)
			„Já je beru tak trochu jako škůdce.“ (A3/Tm/1)
3.	S P O R Y	Č A S T Ě	„A už to bylo hnedka to a hlavně oni dva (Romové) si nadávali jakože černá tlama.“ (A1/An/3)
			„Já jsem šla po ulici, byli tři kluci dva z nich byli bílí a jeden černej, oni mu začali nadávat a zblili ho.“ (A2/Zu/5)
			„Já jsem jednou byl s kamarádem venku na kole a ten jeden Rom a on hodil po tom kamarádovi cihlu a on řekl rodičům a ty rodiče, kdyby šli k těm Romům tak ti Romové jim nevěř, tak by je mohli zmlátit.“ (A2/Or/5)
			„Ale oni proti sobě ty klany nebo rodiny jdou...“ (A3/Ku/5)
			„My jsme šli do parku, chtěli jsme jít tam na hřiště, oni začali házet po nás kameny a my jsme se rozhodli jít na hřiště vedle a pak oni začali dolejet za náma a nadávat a vrátili se pro klacky...“ (A3/Ku/6)
			„Já jsem si všimla, že ti Romové dost často řvou na ty druhý, že vlastně mluví mnohem hlasitěji a drsněji...“ (A2/EI/7)
			„Mě někdy připadá, že když jsou třeba sami, tak se cítí takový nejistí, když jich je hodně, myslí si, že si mohou víc dovolovat“ (A2/Sa/8)
4.	N E P O Ř Á D E K	V E L K Ý	„Romové, celkem zanedbávají všechno, učení třeba, domy mají zchátralý, opadaný, třeba, nevím třeba jsou líní nevím.“ (A2/Sv/5)
			„No třeba u babičky na vesnici si adoptovali jako malí cikáni, a adoptovali si jich pět, teďka mají barák, v kterých bydlí jenom ti cikáni, protože ti lidé už to přestali zvládat ti malí Romy, a teď z nich vyrostli takoví, že řvou po vesnicích a tak ti cikáni si našli bílé přátele, teď je tam obrovský barák, který hodně smrdí a bydlí tam asi patnáct lidí.“ (A1/Fo/2)
			„Co se mi nejmíň líbí, rádi ničt něco kolem sebe, jsem párkrát viděla, že tam, kde bydlí jsou domy zchátralý a osprejovaný...“ (A2/EI/8)
5.	M A J O R I T A  N Á Z O R	Č A S T Ě	„Otravujou, otravujou až je chytanou tak je dají do děcáku, že jim to nevdá tam jde většinou celá parta a tam mají respekt. Jim to vlastně nevdá.“ (A3/Tm/2)
			Já myslím, že by ten byt stejně zničili, protože oni nemyslí na to, co bude za týden.“ (A1/Ev/4)
			„To je sice pěkný zaměstnaní jim dát, Adame, ale jaká je teďka nezaměstnanost, to mi nepřijde normální...“ (A1/Fo/3)
			„Když jsme malí, tak bysme mohli nějaký ty lidi přemluvit, aby byl hodnej. Ale to už nejde.“ (A3/Ku/7)
			„Ty Romy, co jsou tu na černo, bych poslala zpátky hezky, ty tu nemají co dělat, i jiný národnosti, aby si zařídili, aby tu vážně mohli být, my taky nejezdíme do zahraničí a protože je tu málo pracovních míst a když začne každý z ostamích zemí tu chodit na černo, tak to může zhoršit stav naší země, ty bych poslala pryč a pro ostatní bych se pokusila něco zabezpečit, když tak.“ (A1/Fo/4)
„Já jsem slyšela že Romové dostávají od státu peníze a pořád jsem nepochopila, že běloši si to dokážou vydělat sami a mají i třeba hodně navrch, ale proč ti Romové to nezvládají, že musí dostat příspěvky od státu...“ (A2/KI/6)			

Tabulka 17: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum A (část II.)

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
6.	M A J O R I T A  D Ů L E Ž I T Ý  P R I O R I T A		„Neměli by se posmívat, naše paní učitelka ve čtvrté třídě nám řkala, že když se nám někdo bude posmívat tak je to vlastně i on, protože jsme stejný rasy živočišně...“ (A2/OI/3)
			„Dospělí Romové si hledají špatněji už práci. Paní učitelka nám řkala, že se otevřela firma a hledala spoustu lidí a že tam přišli Romové, a oni řkali, že jsou všechny místa obsazený, normálně bychom neměli odsuzovat jak vypadají, měli bychom je alespoň trochu poznat...“ (A2/OI/4)
			„Slyším hodněkrát, co říkají lidé na ulici, jednou mi tam vykradli sámošku, podruhé tam Rom okradl kamošku... atd.“ (A3/Ku/8)
			„Já jsem slyšel, na ulici, těm cikánům naprosto přeskočilo, oni jsou úplní debilové...“ (A3/Ja/6)
			„Když nám koplí kopačák potřetí do okna..., takže my jsme za ně utratili asi čtyři tisíce, pokaždé ten stejnej, tak říkali, co proti nám maj...“ (A3/Tm/3)
			„Říkali jedni, že se s nima nemáme bavit, že vymýšlejí samý pičoviny...atd.“ (A3/To/2)
			„Slyšela jsem jednu paní jak mluvila s jedním pánem a řkala, že ti Romové jsou samí pedofilové a tak...“ (A1/Ka/8)
			„Mou babičku hrozně šve, že těm zlým Romům, kteří když zaplatí nájem jednu korunu , tak dostanou nový barák, prý oni ho naschvál zničí, třeba prodají topení a na alkoholu a to mou babičku děsně šve, že stát zase chce věnovat peníze na nový barák, a já myslím, že je to špatný, že by měli mít stejná práva jako ostatní lidi.“ (A1/Ad/7)
			„Já jsem u ní jednou přespával u babičky, vedle v baru se začali hádat a babička řekla, to jsou lidi, kteří se neustále hádají, ty nikdy nebudou sportovat, když si myslí, že Rom je sportovec, tak to není, je to černoch, že nemyslí na děti , ale myslí na alkohol na pití“ (A1/Ad/8)
„My jsme se bavili, taťka má svého nejlepšího kamaráda polovičního Roma, tak se vždycky snaží zpívat ty písničky od těch Romů a říkat tu řeč a snaží se přizpůsobit Romům, aby jim nevadil pak...“ (A2/Ra/5)			

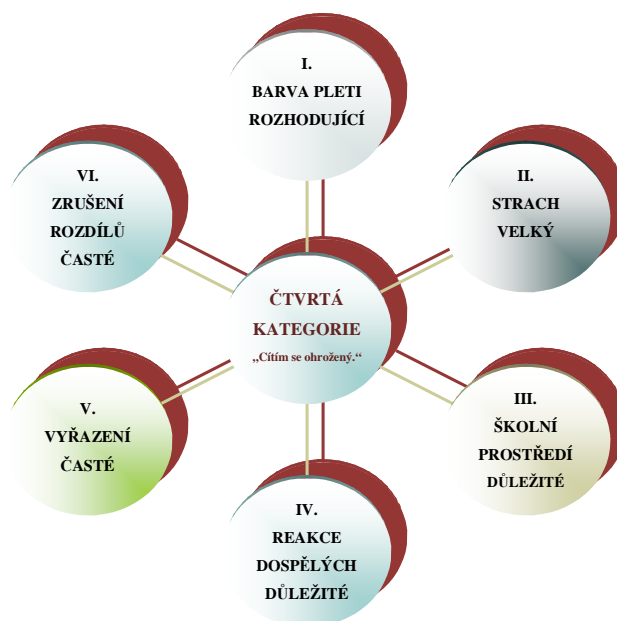
#### 8.2.1.4 Kategorie IV. „Cítím se ohrožený.“

„Já nejsem cikán, já jsem tak opálenej...“ (A1/Vi/1)

Diagram 6 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: „Cítím se ohrožený“. Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie IV.

Popis 4.

Diagram 6: Vlastnosti a dimenze Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM A)



## Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie IV.

## Popis 4: Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností

BÝT ROMEM NENÍ DOBRÝ. ZNÁM NĚKTEŘÍ, KTERÍ JSOU FAJN, ALE JSOU CHUDÁCI, PROTOŽE **VYPADAJÍ** STEJNĚ JAKO TI ŠPATNÍ A NEDAJÍ SE OD SEBE ROZEZNAT. PODSTATA TOHO, ŽE TO JE ROM SE NEROZLIŠUJE JEN **BARVOU PLETI**. PŘESTO VŠAK BARVA PLETI SE STÁVÁ PŘÍMÝM UKAZATELEM ROZLIŠENÍ OD OSTATNÍCH. NENÍ SNADNÉ S ROMY VYJÍT, ZVLÁŠTĚ KDYŽ JICH JE PŘESILA, JAK JSEM TO ZAŽIL VE ŠKOLE. MÁM **STRACH** A ODMÍTÁM S ROMY ŽÍT. STRACH NEMÁM JENOM JÁ, ALE I DOSPĚLÍ. TI MI RADÍ, ABYCH UTÍKAL, POKUD SE BUDU CÍTIT OHROŽEN. EXISTUJÍ ROZDÍLY MEZI BÍLÝMI A ROMY. NEJLEPŠÍ BY BYLO **ZRUŠENÍ VŠECH ROZDÍLŮ**. MOŽNÁ BY SE S ROMY DALO DOHODNOUT...

Důležitou vlastností této kategorie je barva pleti. Informanti uváděli, že vlastně barva pleti je důležitý ukazatel pro rozlišování. Zhodnotili, že být tmavší pleti není zrovna nejlepší, zejména pokud vás ostatní neznají. Pak vás zařazují mezi Romy a mají předsudky a jsou rasističtí. Řešením by bylo, že všichni budou mít stejnou barvu (viz vlastnost zrušení rozdílů).

Tabulka 18: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. Výzkum A (I. část)

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
1.	B A R V A  P L E T I	R O Z H O D U J Í C Í	„...vypadám jako Rom, měl bych blbej pocit, že by na mě lidi říkali, že jsem cikán, že budu odstrčený od normálních lidí, že budou říkat do cikánů, že kradu a nebudou se se mnou bavit, nepoznají mě...“ (A1/Ad/9)
			„Ne mně by nevadilo, že byste byla Rom, byla bych z toho zaskočená a nebvila bych se s váma.“ (A1/Ev/5)
			„Třeba tady David je taky dost opálený a taky ho berem mezi sebe, tak rozlište tady ty dva ...“ (A3/Mi/3)
			„Já jsem začala Romy rozlišovat až od třetí třídy, předtím my jsme se vůbec nerozlišovali, byli jsme jedna velká školka i když jsme byli tři oddělení, prostě jsme byli jedna školka a bylo jedno i kdyby byl někdo třeba fialovej, tak to bylo jedno, až v té škole jsme se začali rozdělovat na různé party, na nejlepší kámoše, je to hodně zajímavý, že až v té škole...“ (A2/Sa/9)
			„Kolikrát někdo přijede z prázdnin úplně černej, že jo Aleno?“ (A3/Tm/4)
			„Třeba bysme šli do parku a oni by si mysleli, že jsme Romové a my bysme si dávali třeba závody v běhu a běželi jsme a oni by si mysleli, že za nima běžíme, že jim chceme něco udělat a utkali by, protože by se nás báli.“ (A3/Lu/3)

Zejména ve třetí ohniskové skupině byl velice výrazně pocíťován strach, který je další vlastností této kategorie. Přestože nikdo z informantů třetí ohniskové skupiny nevedl přímo, že má strach nebo se bojí (přímo o obavách a strachu hovořili informanti druhé ohniskové skupiny), z jejich jednání a názorů lze tento prvek vyzorovat. Zejména vedli dialog o konfliktech ve škole (viz další vlastnost školní prostředí) a mimo školu a zároveň si stěžovali na malou oporu u dospělých (viz vlastnost reakce dospělých). Protože cítili, že dospělí sami nedokáží nic změnit, uváděli celkem tvrdá a silná slova adresovaná romskému etniku (viz vlastnost odmítnutí).

Vlastnost školní prostředí je nutné uvést v této kategorii. Jak se žáci cítí ve škole, jaký mají vztah spolu ve třídě a s ostatními třídami. V prvních dvou ohniskových skupinách byli žáci, kteří ve třídě měli romské spolužáky. S romskými spolužáky si rozuměli a brali je mezi sebe. Bylo zřejmé, že za to může dobré klima třídy a školní atmosféra. Pokud nastal konflikt, dokázali ho ve škole vyřešit (např. pomocí školního psychologa). Třetí ohnisková skupina byla sestavena ze žáků, kteří ve třídě romské spolužáky měli jen krátkou dobu a v současnosti neměli ve třídě žádného romského spolužáka. Mezi ostatními třídami vládlo určité napětí, které se dalo vycítit i z řeči žáků třetí ohniskové skupiny. Žáci tvrdili, že jsou ve třídě, proti které se spikli ostatní dvě třídy stejného ročníku. Prý často dochází ke konfliktům i mimo školu a to především mezi nimi a romskou skupinou žáků z vedlejších tříd, kterou vede, jak sami uvedli, „*bílej, který není Rom, ale chová se jak Rom*“.

Další vlastností této kategorie je reakce dospělých. Je možné také uvést přesněji reakce autorit. Děti se vyjadřovaly, že si často neví rady s danou situací, konfliktem či jednáním při setkání s romskou skupinou. A sdělovaly názory dospělých. Opětovně uváděly (převážně u třetí ohniskové skupiny), že jim rodiče říkají, aby utíkaly, pokud se cítí v ohrožení při setkání s Romem. Dle jejich názoru, učitelé ve škole mají potíže s řešením situací a sami dětem sdělují svou bezmoc v určitých konfliktech.

Jednání, které je patrné ze snahy nějak danou situaci zvládnout, je i názvem pro vlastnost této kategorie, je to vyřazení. Tato slova se většinou objevovala v třetí ohniskové skupině, děti měly podvědomě strach a snažily se ho překonat silnými slovy na adresu Romů. Přestože téměř každý se přiznal, že má romského kamaráda, téměř každý dokázal uvést názorné příklady vyloučení Romů z naší společnosti. Moderátor upozornil respondenty, že uváděli, že mají přátele mezi Romy, ale byl to slabý argument... Je třeba uvést, že se našli dva jedinci, kteří ve třetí ohniskové skupině s většinovými názory nesouhlasili a byla slyšet slova: „...*to už je takový zlý*“, „*to je nelidský*...“.

Vlastnost vyřazení byla projevem především třetí ohniskové skupiny, další vlastností, kterou lze přiřadit této kategorii a kterou se vyznačovaly odpovědi první a druhé ohniskové skupiny je zrušení rozdílu. Informanti z prvních dvou ohniskových skupin se neprojevovali tak agresivně, jako z třetí ohniskové skupiny, avšak i z jejich projevu lze vystihnout, že pro ně není snadné přijmout romskou populaci a žít vedle ní. Řešení uvádí jednoznačná, a to, že by bylo dobré, abychom se přestali lišit od sebe, především barvou pleti. Je třeba, aby byli všichni stejní a pak nebudou problémy.

Tabulka 19: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. Výzkum A (II. část)

Pořadí	Vlastnost	Škola	Citace
2.	S T R A C H	V Ý R A Z N Ý	„Když mi nějaký Rom něco udělá, tak já mu to moc nechci oplácet, protože oni mají nějaké party, oni by si mě našli a zbili by mě. (A2/Zu/6)
			„Podle mě se hodně lidí Romů bojí, já se jich nebojím, nemyslím si, že jsem nějaká super silná, ale že jsem žila vedle nich jako a znám je...“ (A2/Sa/10)
			„Oni jsou na nás taky zlí.“ (A3/Tm/5)
3.	P R O S T Ř E D Í	D Ů L E Ž I T É	„Já jsem sice na adaptáku tam nebyl a on se tam začal rvát a přišla tam jeho třídní a on řekl, že ono to pokračovalo i ve škole. (A1/Ad/10)
			„Tady dole v šatně napadli Kubu a já ho chtěl bránit, tak mě začali mlátit do hlavy a chtěl mi vypíchnout oči...“ (A3/Tm/6)
			„On vede cikáni.“ (A3/Ku/9)
			„On není Rom, on se tak chová. On si na to hraje.“ (A3/Ja/8)
			„Tak od té doby nás pořád otravujou.“ (A3/Tm/7)
			„Velkej rozdíl, když jde sám, tak si netroufne.“ (A3/Ji/2)
			„Oni vždycky chodí spolu.“ (A3/Ku/10)
„Bylo nás šest a honilo nás osm cikánů. (A3/Tm/8)			
5.	D O S P Ě L Ý C H	D Ů L E Ž I T É	„Jo když mě budou otravovat, abych jim utekl.“ (A3/Mi/4)
			„Taťka mně říkal, že kdyby mě napadli, tak mám hodně rychle utíkat ...“ (A3/Ji/3)
			„A naše učitelka to ignorovala ty cikány.“ (A3/Ku/11)
			„Tady ty učitelky tady s tím skoro nic nedělají. Ony se prostě bojí.“ (A3/Ku/12)
5.	V Y Ř A Z E N Í	Č A S T É	„Oni jsou tady takový konflikty mezi Romama a normálníma lidma, aby nedošlo k takovým věcem a ty Romové by šli do jiné země, kde by nebyli ti ostatní.“ (A3/Ji/4)
			„Mohl by se vzít část nějaké země a dal je tam, aby bydleli tam spolu, aby nedocházelo na ty konflikty, aby se tam hádali mezi sebou.“ (A3/Ku/13)
			„Já bych tady postavil velký zdi, aby byli oddělení.“ (A3/Mi/5)
			„Uděláme si cedulu a napíšeme „Cikáni pryč“...“ (A3/Lu/4)
6.	Z R U Š E N Í  R O Z D Í L Ů	Č A S T É	„Já bych nejdříve dal všem dopis, že bych všem Romům řekl, ať začnou pracovat od příštího měsíce, že od příštího měsíce všichni budou rovni, že každý bude mít stejný majetkový problémy“ (A1/Ad/11)
			„Aby byli všichni stejní...“ (A2/Br/2)
			„Já bych změnila, abychom byli všichni černí nebo bílý, aby ve škole byli nějaké ty uniformy, teď se třeba ve škole hádali ty to máš škaredý, ty to máš takový a ty to máš nový...“ (A2/Zu/7)
			„Aby si všichni uvědomili, že jsme všichni stejní, že teď vypadá někdo povrchově prostě jinak...“ (A2/Kl/7)
			„Aby byli stejní, aby nikdo nemohl nikomu nic závidět a k sobě lépe chovali...“ (A2/Ra/6)
			„Aby měli všichni lidé stejnou barvu pleti, aby si nic nemuseli vyčítat, aby se chovali tak jak se Rom chová k Romovi a normálně běloši k bělochům a aby se takto chovali.“ (A2/Sv/7)
			„Mohl bych to ovlivnit, kdybych řekl všem lidem, že jsou to normální lidi a že nemají být zlí a tamtěm bych řekl, ať taky nejsou zlí.“ (A3/Ku/14)

### 8.2.2 Otevřené kódování – Výzkum B – přehled kategorií

Pro Výzkum B informantů z homogenního prostředí byly vytvořeny čtyři kategorie, jejichž název je abstraktnější než jména pojmů, které jsou v kategorii seskupeny. Názvy kategorií viz Tabulka 20. Celkový přehled všech kategorií včetně vlastností a dimenzionálního rozsahu je uveden v Příloze 9.

Tabulka 20: Otevřené kódování – Výzkum B – přehled kategorií

VÝZKUM B - informanti z homogenního prostředí		
Číslo kategorie	Název	Výstižná citace informanta
I.	„Jak jsem poznal Roma.“	O Římě jsme brali, ale o Romech ne. (B3/Da/1)
II.	„Nejsou všichni špatní, ale...“	Zavádí sem jinou kulturu. (B1/Ste/3)
III.	„Romové v Česku - špatná pověst.“	Slyší o nich v novinách nepěkný věci, myslí si, že by jim to taky udělali. (B3/Sy/1)
IV.	„Pomocná ruka Romům.“	Postavíme byty, kde by mohli bydlet a dát jim nějakou práci. (B1/Pe/4)

#### 8.2.2.1 Kategorie I.: „Jak jsem poznal Roma...“

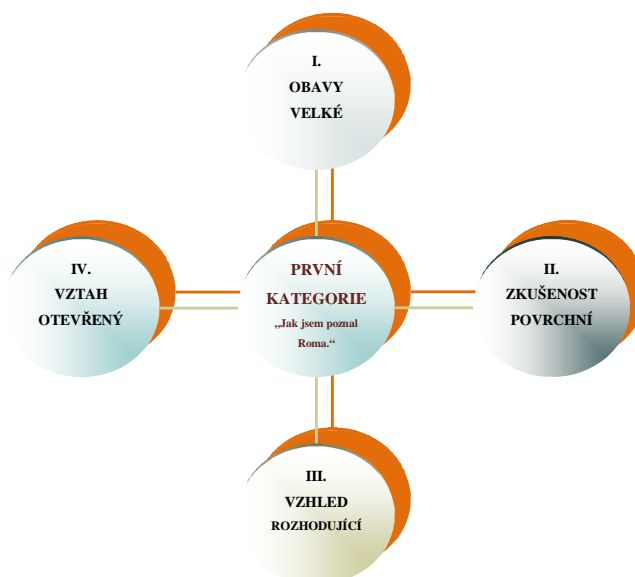
*"V novinách nebo v televizi se o nich píšou pořád nějaký zprávy a není to pozitivní, tak se bojím." (B3/Vi/1)*

*"O Římě jsme brali, ale o Romech ne." (B3/Da/1)*

Diagram 7 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: "Co víme o Romech". Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie I.

Popis 5.

Diagram 7: Vlastnosti a dimenze Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM B)



## Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie I.

### Popis 5: Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností

**OBAVY** Z ROMŮ MÁM VELKÉ. NENÍ MOC PŘÍJEMNÉ SE S NIMI SETKAT. JE TO ZVLÁŠTNÍ POTKAT NĚKOHO JINÉ BARVY PLETI. MÁM **ZKUŠENOST** S ROMEM, ALE VELICE POVRCHNÍ. NEJČASTĚJI JSEM O ROMECH SLYŠEL V TELEVIZI. NEPOPISUJI HO JAKO SVÉHO KAMARÁDA NEBO ZNÁMÉHO, ALE JAKO SKUPINU OSOB, KTERÁ SE NĚČÍM VYZNAČUJE. PODLE **VZHLEDU** SE POZNÁ A TAKÉ PODLE OBLEČENÍ. RADĚJI JE NA ULICI PŘEHLÍŽÍM, POKUD JSEM JE NĚKDY POTKAL. PŘI POPISU **VZTAHU** K ROMOVI VĚTŠINOU ŘEŠÍM, ZDA BYCH S NÍM MOHL POTENCIONÁLNĚ KAMARÁDIT A NEŘÍKÁM, ŽE BY TO NEBYLO MOŽNÉ. POKUD BYCH NAŠEL SLUŠNÉHO A HODNÉHO ROMA, TAK S NÍM KLIDNĚ BUDU KAMARÁDIT A TAKY VĚŘIT, JSEM PRO TAKOVÉ KAMARÁDSTVÍ OTEVŘENÝ.

Na první místo byla zařazena vlastnost obavy. Hned v úvodním sdělování informací, které děti ví o Romech, byly zaznamenány nejčastější výroky, které signalizovali strach a obavy z Romů. Děti rozebíraly, co vše by se mohlo stát, když by „narazily“ na Roma. Od vykradení domu, kde bydlí až po otevřený konflikt na ulici. Jen pouhé setkání či setkání romského občana v nich evokuje nepříjemné pocity a emoce.

Zkušenost byla zařazena jako druhá vlastnost. Informanti sdělovali, že se v životě s Romem nebavili. Někteří Roma ani nepotkali. Věděli, kde je mohou potkat (např. v *Brně*, *na Cejlu*). Pár informantů se setkala s Romy-hosty na školním představení, kde zpívali a hráli. Někteří již měli zážitky s „romským světem“. Popisovali, jak na ně působí jejich bydlení. I jeden z informantů uvedl kamarádský vztah s Romem. Tuto vlastnost je důležité uvést, především proto, že i přestože informanti se nesečkali osobně s Romem, bylo zaznamenáno mnoho výpovědí, kde popisovali, jak vnímají Romy.

Ve výročí patřící vlastnosti vzhled, informanti sdělovali, že Romové prostě jsou jiní a jinak vypadají. Mluvili o jejich oblečení, které je jiné, že jsou cizího původu, jsou tmaví a mají černé vlasy.

Do první kategorie byla zařazena i vlastnost vztah. Informanti uváděli, zda by si dokázali představit kamarádství s Romem. Pouze jeden informant uvedl kamarádský vztah k Romovi. Bylo překvapivé, že sdělení se odlišovala od všeobecného pohledu na Romy. Informanti ve svých výročí nezávisle na názorech ostatních sdělovali, že by pro ně nebyl problém kamarádství s Romem. Je nutné zdůraznit, že pokud někdo z informantů měl špatnou zkušenost, vyjádřil se, že už by si kamaráda mezi Romy nehledal.

Tabulka 21: Přehled vybraných citací ke kategorii I - Výzkum B

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
1.	O B A V Y	V E L K É	"Radši budu utíkat, nahání mě hrůzu." (B3/Vi/2)
			"Bojím se." (B3/Ad/1)
			"Většinou jich je víc těch Romů." (B1/Jan/1)
			"Jsou jiní a nahání strach" (B1/Kub/1)
			"Že by nám vykradli barák." (B2/Pa/1)
2.	Z K U Š E N O S T	P O V R C H N Í	"Byla jsem v dětském domově." (B1/Vi/1)
			"Moje teta ona se zná s Romem, který hraje na kytaru v nějaké restauraci." (B3/Al/1)
			"Kolik je hodin se mě zeptal." (B2/Př/1)
			"V Brně a na různých místech." (B1/Ste/1)
			"Byla jsem jednou v romském domě, mají to tam hrozné, všude věci naházené a malý byt." (B1/Pe/1)
			"Potkala jsem se s úžasným tanečníkem, on je Rom a je to nejlepší tanečník tady v Česku." (B1/Ste/2)
			"Vybaví se mi cikánská čtvrtí a ten bordel..." (B3/Vi/3)
			"Chválu na romské muzikanty." (B2/Ve/1)
4.	V Z H L E D	R O Z H O D U J Í C Í	"Když jsi zvyklá, když vidíš normální lidi bílé pleti a pak potkáš nějakého pána a on má jinou pleť." (B3/Pav/1)
			"Zvláštní pach" (B1/Ho/1)
			"Černé zuby" (B1/Vi/2)
			"Jiný pohled" (B1/Sta/1)
			"Cizího původu" (B1/Kub/3)
4.	V Z T A H	N E V Y H R A N Ě N Ý	"Trochu víc se s ním kamarádila, abych zjistila jaký je." (B3/Da/2)
			"Nezáleží, jak vypadá člověk, ale podle toho jak se chová, jaký je uvnitř." (B3/Al/2)
			"Já jsem byl u jednoho kamoše a on mi ukradl tam nějaké peníze, takže asi ne." (B1/Pe/2)
			"Kdyby byl fajn a slušný, tak bych ho vzal." (B1/Jan/2)
			"Kdyby byl slušný, tak klidně." (B1/Vi/3)
			"Kdyby to byl kamarád, tak bych mu věřila." (B2/Kam/1)
			"Já bych řekl, že je to můj kamarád a dál by to už nezajímalo moje rodiče jakej je." (B2/Hy/1)

### 8.2.2.2 Kategorie II.: „Nejsou všichni zlí, ale...“

"Zavádí sem jinou kulturu." (B1/Ste/3)

"My jsme byli na dovolené a tam starý pán křičel, ti Romové nám zase něco vzali..." (B3/Da/3)

Diagram 8 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: "Nejsou všichni zlí, ale...". Vlastnosti jsou setříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie II.

Popis 6.



Diagram 8: Vlastnosti a dimenze Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM B)



Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie II.

Popis 6: Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností

DOKÁŽI SDĚLIT MNOHO **NEGATIVNÍCH INFORMACÍ** O ROMECH – JSOU VULGÁRNÍ, VYHÝBAJÍ SE PRÁCI NEBO „*CHODÍ PO MĚSTĚ A OXIDUJOU*...“ OBJEVUJE SE U NICH VELKÁ **KRIMINALITA** - HODNĚ KRADOU, JSOU DRZÍ A MAJÍ RÁDI PRŮŠVIHY, PODPÁLILI DŮM. POKUD ROMY OBDIVUJI PAK V TOM, V ČEM JSOU DOBRÍ TJ. HUDBA, TANEC, SPORT. SLOVA CHVÁLY OD NÁS VŠECH SE VZTAHUJÍ POUZE K HUDEBNÍMU NADÁNÍ. URČITĚ SE NAJDOU I TI CO NEJSOU ZLÍ. VÍM, ŽE NEKRADOU VŠICHNI A NEJSOU VŠICHNI ZLÍ. MYSLÍM SI, ŽE JE DŮLEŽITÉ **ROZLIŠOVAT**, PŘECE VŠICHNI NEJSOU STEJNÍ! ČASTO JSEM PLNÝ NIČÍM NEPODLOŽENÝCH **PŘEDSUDKŮ** – MAJÍ VELKÉ RODINY, VYVOLÁVAJÍ KONFLIKTY, KOUŘÍ. MYSLÍM, ŽE BYCHOM SE MOHLI OD NICH NĚCO NAUČIT, SNAD BY MOHLI BÝT NAŠÍM **VZOREM**, JEN ČASTO NEVÍM V ČEM, TŘEBA JAK JSOU SOUDRŽNÍ A ŽE SE NEBOJÍ?

Kategorie II vykazuje množinu vlastností, kam patří výroky s názory, které byly převzaté z médií a od blízkých osob. Jednalo se také o vlastní představy informantů o Romech.

Nejčastější výroky lze zahrnout do první vlastnosti nazvané chování. Informanti se vyjadřovali k tomu, jak se Romové chovají. Spoustu těchto výroků bylo možné zařadit do předsudků, které informanti o Romech mají. Na otázky dotazujícího se, jestli viděli nějakého Roma, jak nepracuje nebo kouří či je drzý, informanti sdělovali, že nikoliv. Jsou to vlastně určité představy informantů, které někde slyšeli. Sdělovali, že jsou špatní, na ulicích nadávají, mají průšvihy atd. (více Tabulka 22)

Stejně jako výroky vlastnosti chování i vlastnost kriminalita je množinou výroků, které informují o tom, co Romové dělají špatného. Asi osmdesát procent těchto výroků sděluje, že kradou („*Kradou*“, „*Loupež*“, „*Zloději...*“). Dokonce si informanti myslí, že mají zálibu v některých špatných věcech. Často ubližují ostatním. Třeba sdělit, že na otázku dotazujícího, zda někomu něco ukradli Romové, když to o nich sdělují, nenašla se jedna kladná odpověď na tuto otázku.

Protože informanti měli sdělovat jak kladné tak záporné výroky o Romech, lze kladné výroky zahrnout do vlastnosti obdiv. Informanti sdělovali, že obdivují na Romech jejich talent pro hudbu a tanec. Většinou se s uměním setkali ve škole, kam byli Romové jako účinkující pozváni. Nebo v médiích, kde Romové získali v různých soutěžích první místa a stali se tak „slavnými“. Pokud měl někdo osobní zkušenost s Romem, což bylo velice ojedinělé, sděloval, že Romové jsou dobří ve sportu. Avšak většinou u informantů byla zkušenost vzdálená a především velmi jednostranně zaměřená (dokázali sdělit pouze hudbu či tanec. Nebo obdivovali nějakou konkrétní osobu, kterou znali z médií.

Dimenzionální rozsah u vlastnosti rozlišení lze určit jako zásadní. Informanti sdělovali výroky, kterými zdůrazňovali, že je třeba si uvědomit, že na všechny se nevztahují záporná hodnocení, kterými popisovali Romy. Jsou to zajímavé výroky, který se objevovaly poměrně často („*Nejsou přece všichni tak zlí.*“).

Přestože informanti v předchozí vlastnosti sdělovali, že ne vše platí na Romy a nelze zobecňovat, přesto je potřeba uvést vlastnost předsudky. Informanti často sdělovali výroky, které lze zařadit do předsudků. Především šlo o výroky typu: „*mají hodně dětí*“, „*bydlí ve starých domech*“, „*hodně kouří*“,... atd..

Do této kategorie byla zahrnuta i vlastnost vzor, která se projevila jako nevýznamná. Informanti sdělovali, čím by jim mohl být Rom vzorem. Bohužel výroků bylo velice málo a spíše nevážného charakteru („...naučit krást...“). Většinou hovořili o hudbě nebo zpěvu. Také zazněla zajímavá byla odpověď, že bychom se mohli naučit soudržnosti nebo nějaké jejich jídlo. Zazněla i tato reakce: „*Něco z povahy – třeba si myslíme, že jsou horší, ale oni mohou být v něčem lepší hodnější než my... (B3/Sy/1)*“

Tabulka 22: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum B

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
1.	C H O V Á N Í	N E G A T I V N Í	"Chodí po městě, oxiduje atd." (B2/Př/2)
			"Jsou drzí." (B2/Ant/1)
			"Průšvihářství." (B3/Ad/2)
			"Že pak dělají nějaký takové horší věci." (B2/Be/1)
			"Šikanují." (B1/Ví/1)
			"Vyhýbají se práci." (B1/Ho/2)
			"Vulgární jsou." (B1/Han/1)
			"Hodně kouří." (B2/Mi/1)
2.	K R I M I N A L I T A	V E L K Á	"Já jsem jenom slyšela, že byli fajni, že šli s jednou paní na Tři krále úplně v pohodě." (B1/Vl/4)
			"Jsou rádi, že jsou rádi, když udělají nějaký průšvih." (B3/Al/3)
			"Podpalují domy, ubližují ostatním." (B3/Ad/3)
			"Umí dobře krást." (B2/Ant/2)
			"Že kradli. Vykrádají obchody a auta." (B3/Pav/2)
3.	O B D I V	J E D N O S T R A N N Ý	"Umí dobře hrát na nástroje." (B3/Ad/4)
			"Oni hodně dobře vnímají hudbu a housle. Když sem přijeli ti, co bývali ještě v maringotkách, tak moc dobře hráli na housle, třeba čardáš a zpívali." (B1/Ste/4)
			"V Československo má talent a byl tam cikán, teda Rom a hrál tam moc dobře." (B1/Kub/4)
			"Jsou spojení s tou hudbou." (B1/Ste/5)
			"Jo, běhají dobře." (B1/Kub/5)
			"Možná nějaké jídlo se naučit." (B3/Ad/5)
			"Kladou důraz na tu kulturu a nechcous vyhnat z Česka tu jejich kulturu." (B1/Vl/5)
4.	R O Z L I Š E N Í	Z Á S A D N Í	"Že odsuzují a nejsou všichni tak zlí." (B2/Př/3)
			"Že říkají, že jsou všichni špatní." (B2/Pa/2)
			"Kradou, ale ne všichni" (B1/Ho/3)
			"Ne, každý Rom je jinej." (B3/Da/4)
5.	P Ř E D S U D K Y	Č A S T Ě	"Mají velké rodiny." (B1/Ví/2)
			"Vvyolávají konflikty - je to pořád ve sdělovacích prostředcích" (B1/Kub/6)
			"Hodně dětí" (B1/Kub/7)
			"Bydlí ve starých domech" (B1/Vl/6)
			"Že chtějí získat si respekt." (B1/Kub/8)
6.	V Z O R	N E V Ý Z N A M N Ý	"Nebojí se." (B1/Jan/3)
			"Tatka říkal strejdovi, že ho měl v práci, že dělal jim věci na stavbě pomáhal jim." (B1/Ví/3)
			"Můžeme se naučit krást." (B3/Vi/4)
			"Zpívat by nás mohli naučit." (B2/Pa/3)

### 8.2.2.3 Kategorie III.: „Romové v Česku - špatná pověst“

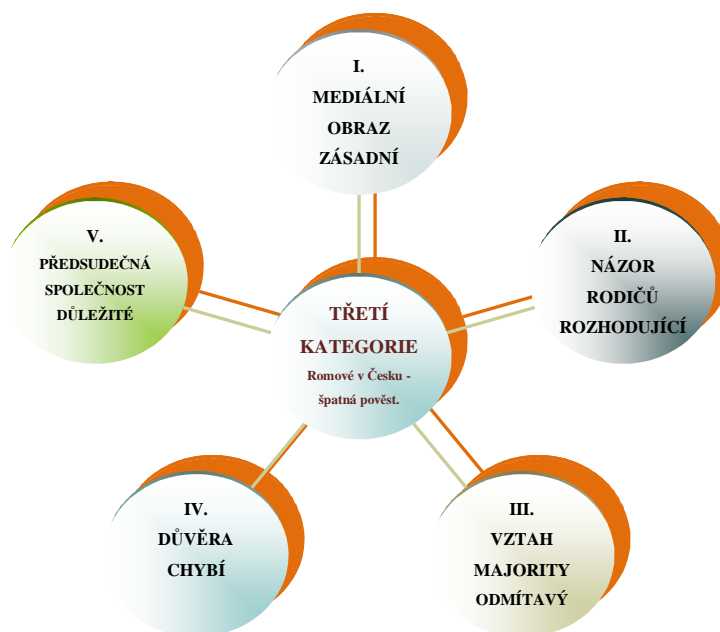
"Protože Romové v Česku nemají moc dobrou pověst." (B1/VI/7)

"Slyší o nich v novinách nepěkný věci, myslí si, že by jim to taky udělali." (B3/Sy/2)

Diagram 9 vykazuje přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: "Romové v Česku - špatná pověst". Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie III.

Popis 7.

Diagram 9: Vlastnosti a dimenze Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM B)



Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie III.

Popis 7: Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností

NEJVÍCE SE DOZVÍM O ROMECH Z **TELEVIZE**. V **NOVINÁCH** PÍŠÍ O TOM, JAK VELKÉ PROBLÉMY JSOU S ROMY. NEVÍM, JAK BY **RODIČE** ZVLÁDLI MÉ KAMARÁDSTVÍ S ROMEM, PROTOŽE S NIMI MAJÍ ŠPATNÉ ZKUŠENOSTI. **POSTOJE DRUHÝCH** K ROMŮM JSOU NEGATIVNÍ – „**SPOLEČNOST MÁ ZAFIXOVANOU ODTAŽITOST OD ROMŮ**“. DŮLEŽITÉ JE, ŽE ROMŮM NIKDO **NEVĚŘÍ** A MAJÍ Z NICH STRACH. JSOU S NIMI VŠUDE PROBLÉMY, MYSLÍM SI, ŽE NE VŠICHNI JSOU STEJNÍ. VE **SPOLEČNOSTI** JE VŠAK LIDÉ **ODMÍTÁJÍ**, ŠPATNĚ O NICH MLUVÍ. HÁZEJÍ JE DO JEDNOHO PYTLE. NECHTĚJÍ SE S NIMI PŘÁTELIT. SDĚLUJÍ JIM, JAK JSOU ŠPATNÍ.

Kategorie III. obsahuje výroky, kterými informanti vyjadřují odkud slyšeli názory na Romy a čeho se týkali.

První vlastností je mediální obraz. Největší množství výroků na adresu Romů dokázali uvést informanti ohledně toho, co vše slyšeli a viděli v televizi. Většina výroků se týkala velice špatného chování Romů: „*Romové hodili zápalnou láhev do domu*“, „*jak někoho zmlátili*“, „*že se někam museli stěhovat, protože jich tam bylo moc a dělali nepořádek*“... V případě, kdy bylo Romům ubližováno si vzpomněli na kauzu o popálené dívce Natálce. Na otázku, zda ještě viděli kromě kriminálních případů s Romy i něco jiného informanti nedokázali odpovědět.

Na druhé místo byla zařazena vlastnost s názvem názor rodičů. Opět velké množství výroků dokázali informanti uvést na téma rodiče a Romové. Převažovaly výroky negativní, např. „*rodiče Romové nemusí*“. Především se opírali o špatnou zkušenost svých rodičů s Romy.

Vlastnost vztah majority upřesňuje, jak si vysvětlují informanti vztah druhých, dospělých k Romům. Většinou se objevovala slova, která zdůrazňovala, že se lidé chovají k Romům úplně jinak, nadávají jim, nepřátelí se s nimi a nemluví s nimi. Informanti byli přesvědčeni, že kdyby Romové nemají mnoho přátel a kamarádů z majority. Sdělovali také, že lidé by je měli méně rádi. Je třeba upozornit, že toto sdělovali ve vztahu bílí a Romové.

Na tato sdělení ve vlastnosti vztah majority navazuje vlastnost důvěra. Bylo nutné vymezit tuto vlastnost. Děti se vyjadřovaly, že hlavním rysem bude ztráta důvěry, odsouzení a odmítnutí Romů majoritou. Ztrátu důvěry popisovaly slovy: „*lidé jim nevěří*“, „*nebudou věřit, dokud nepoznají...*“, „*bude to mít těžší ve všem...*“.

Informanti se vyjadřovali o společnosti v České republice. Všechny jejich výpovědi se daly zahrnout do vlastnosti předsudečná společnost. Ve výrocích, které se týkaly postojů druhých bylo jednoznačně uváděno, jak celá majoritní společnost je omezena svými předsudky vůči Romům. Bylo velmi zajímavé sledovat, že děti tento jev velice silně vnímají i přesto, že nemají žádné zkušenosti.

Tabulka 23: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum B

Pořadí	Vlastnost	Škála	Citace
1.	M E D I Á L N Í	Z Á S A D N Í	„Slyší o nich v novinách nepěkný věci, myslí si, že by jim to taky udělali." (B3/Sy/3)
			„Jo, že jim do baráku někdo hodil zápalnou láhev." (B1/Kub/9)
			„Sousedí říkali, že je to slušná romská rodina a nějakým Čechům se to nelíbilo a hodili tam zápalnou láhev " (B1/Kub/10)
			„Jak toho kluka někde zmlátili." (B2/Př/4)
			„Nějaký Rom v Ostravě podpálil nějaký dům..." (B3/Vi/5)
			„V Novém Bydžově, že jich je tam extrémně moc, že to řešila policie." (B2/Hy/2)
			„Romská dívka odložila dítě." (B2/Ve/2)
2.	N Á Z O R  R O D I Č Ů	R O Z H O D U J Í C Í	„Taťka mi říkal, že jak dostanou ty peníze na měsíc, tak to všechno utratí za den." (B2/Zd/1)
			„Já ne, taťka je nesnáší." (B1/Vi/4)
			„Já nevím, on taťka má s nima blbou zkušenost, on mi to nechtěl vzít." (B1/Pe/3)
			„Mamka taky nemá ráda jiný rasy, než ta normální naše rasa." (B1/Ho/4)
			„Třeba ho rodiče nepoznali a neví o něm nic..." (B1/Sta/2)
			„Jo mamka že je nesnáší." (B1/Ho/5)
			„Všechno možný jsme slyšeli." (B2/Pa/4)
			„Že je cikán." (B3/Da/5)
			„Že jsou špatní." (B2/Ha/1)
3.	M A J O R I T Y	O D M Í T A V Ů	„Když jste Rom, budou se k vám ostatní chovat úplně jinak." (B3/Sy/4)
			„Třeba jinej pohled těch lidí..." (B3/Da/6)
			„Dívali by se víc, měli by mě míň rádi." (B1/Vi/5)
			„S přáteli se můžete taky pohádat." (B3/Da/7)
			„Kamarádi, přátelé možná s vámi nebudou mluvit..." (B3/Sy/5)
			„Nechtěl s nimi být velký přítel." (B3/Ad/6)
			„Měli by vás míň rádi." (B1/Ste/6)
4.	D Ů V Ě R A	C H Y B Í	„Že, až vás poznají, dřívě vám nebudou věřit." (B3/Ad/7)
			„Budete to mít těžší ve všem." (B2/Kam/2)
			„V práci, váš šéf vám nebude věřit, bude si myslet, že si třeba vymýšlíte." (B3/Ad/8)
			„Všichni se budou se divit." (B2/Ant/3)
			„My tě mezi sebe nebereme." (B3/Da/8)
			„Začnou odsuzovat." (B2/Ant/4)
5.	P Ř E D S E Č N O S T	Z Á S A D N Í	„Někdy může být bílé dítě horší než dítě tmavé pleti." (B1/Han/2)
			„V Česku jeden Rom něco udělá a oni to přisuzují i ostatním." (B1/Jan/4)
			„Dnešní společnost má zafixovanou odtaziťost od těch Romů." (B2/Be/2)
			„Lidé se jich bojí, protože sou to zločinci." (B3/Da/9)
			„Všichni se házejí do jednoho pytle." (B1/Vi/8)
			„Ty seš Rom, ty patříš k těm grázlům." (B3/Ad/9)
			„Lidi je tak neberou." (B3/Pav/3)

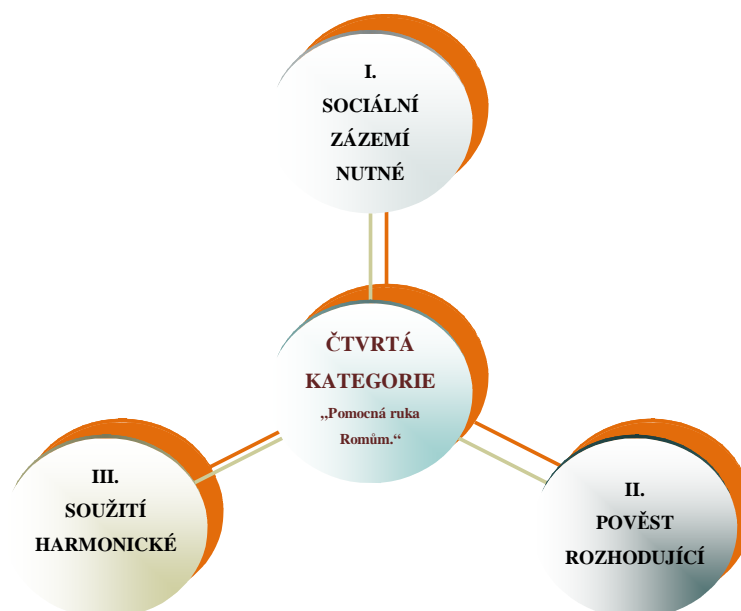
#### 8.2.2.4 Kategorie IV.: „Pomocná ruka Romům“

"A nemuseli bychom je vyhánět, ne všichni jsou špatní." (B1/Ste/7)

"Postavíme byty, kde by mohli bydlet a dáme jim nějakou práci." (B1/Pe/4)

Diagram 10 Diagram 11 vykazují přehled všech vlastností a dimenzí ke kategorii s názvem: "Pomocná ruka Romům". Vlastnosti jsou seříděny podle pořadí důležitosti v rámci kategorie. Rozšířenou výpověď o vlastnostech a jejich dimenzionálním rozsahu této kategorie pojednává Popis 8.

Diagram 10: Vlastnosti a dimenze Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM B)



Popis vlastností otevřeného kódování u Kategorie IV.

Popis 8: Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností

JE POTŘEBA JIM POMOCI. POSKYTNOU JIM **BYDLENÍ A PRÁCI**, ABY NEMUSELI KRÁST. NE VŠICHNI SI TO MYSLÍ. NĚKDO BY JIM SOCIÁLNÍ DÁVKY NEPOSKYTL. BOHUŽEL DOSPĚLÝ O NICH NEMAJÍ PŘÍLIŠ DOBRÉ MÍNĚNÍ. NĚKTEŘÍ S NIMI MAJÍ ŠPATNOU ZKUŠENOST. MYSLÍM SI, ŽE JE DŮLEŽITÉ ROZLIŠOVAT, PŘECE VŠICHNI NEJSOU STEJNÍ. ASI TO HODNĚ ZÁLEŽÍ NA JEJICH **POVĚSTI**, TA JE MOC ŠPATNÁ... MLUVÍ SE POŘÁD O TOM, CO VŠECHNO NEGATIVNÍHO DĚLAJÍ... ASI TO NĚJAK SOUVISÍ S TÍM, JAK ŽIJÍ. VĚTŠINA LIDÍ SE NEBUDE S ROMY BAVIT. BUDOU NADÁVAT A MÍT RŮZNÉ POZNÁMKY. CHCI, ABY VE SPOLEČNOSTI SI NAVZÁJEM ROZUMĚLI ROMOVÉ A BÍLÍ. JE TŘEBA, ABY SPOLU KOMUNIKOVALI A DOHODLI SE.

První vlastnost této kategorie byla nazvána sociální zázemí. Informanti hovořili o různých sociálních opatřeních, které by bylo dobré zajistit pro Romy. Bylo možné vypořádat, že Romy vnímají jako sociální případ, který potřebuje nutně pomoc. Je také třeba upozornit, že zřejmě veškeré informace o problémech v oblasti bydlení nebo zaměstnání informanti převzali z médií, ve velice malé míře z rozhovorů s dospělými. Vzhledem k tomu, že žádný z informantů se s romskou rodinou nesetkal a nebyl na místě, kde Romové žijí, je překvapující, že sdělení o sociálních otázkách zazněly v takovém množství.

Tabulka 24: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. - Výzkum B

Pořadí	Vlastnost	Škola	Citace
1.	S O Z C Á I Z Á E L M N Í Í	N U T N É	„Já bych postavil chajdu, v které by mohli ti Romové přežít. Ti co teď nemají, kde bydlet.“ (B3/Vi/6)
			„Většina lidí je nemá ráda, protože kradou, ale oni kradou, protože nemají práci, takže kdyby dostali práci, tak by krásně přestali.“ (B1/Kub/11)
			„Já bych jim vzal ty přídavky, aby se naučili pracovat.“ (B2/Pa/5)
			„Mají pocit, že peníze, který jdou do státu, jdou na Romy.“ (B2/Ve/3)
			„Že se snaží uživit tu svou rodinu.“ (B1/Jan/5)
			„Ve Švýcarsku mají takový zákon, že tam musí pět let dělat a pak mají nějakou pauzu kdo nedělá ten pak musí odejít a tak se zbaví těch nepracujících.“ (B2/Př/5)
			„Některé rodiny neplatí dobře“ (B1/Sta/3)
			„Neplacení daní u některých“ (B1/Jan/6)
2.	P O V Ě S T	R O Z H O D U J Í C Í	„Udělat jim novou pověst... Pořád se o nich říká, že jsou hrozní...“ (B3/Da/10)
			„Aby se tolik v těch zprávách neukazovalo to špatné, že taky pomáhají“ (B3/Da/11)
			„Zrušila bych předsudky.“ (B2/Ve/4)
			„Po celé republice bych měl výtisky :Romové přestaňte...“ (B3/Vi/7)
			„Aby se Romové chovali trochu líp, aby je zbytečně neodsuzovali a nevyhazovali z domů a pak by se stali úplně stejnými lidmi jako my.“ (B3/Vi/8)
3.	S O U Ž Í T Í	K V A L I T N Í	„Zkusil do města je dát dohromady bílí a Romové..., aby si na sebe zvykli.“ (B3/Ad/10)
			„Vyhnat je z České republiky.“ (B1/Kub/12)
			„Pokusila bych se je dát dohromady.“ (B3/Ad/11)
			„Aby si nějak povykládali, co si o druhých myslí, že by se pak domluvili. Že třeba by se zjistilo, že chtějí být lepší.“ (B3/Sy/6)

Další vlastnost s názvem pověst charakterizuje mnohé výroky informantů, v kterých sdělují, že kromě sociálního zázemí je třeba jim pomoci i jinak. Napravit to, co se o nich říká. Informanti si uvědomují, že o Romech se nemluví dobře a chtějí to řešit. Nejvíce podotýkají, že v médiích jsou o nich špatné zprávy. A je třeba napsat o nich něco pozitivního. Na druhou stranu chtějí využít informování Romů pomocí letáků, aby přestali být zlí. Z daného vyplývá, že si již dokáží uvědomit moc médií a reklamy.

Poslední vlastnost s názvem soužití dokládá slova informantů, která se zajímají o vzájemný respekt a možnost společného bezproblémového soužití majority a Romů. Musí

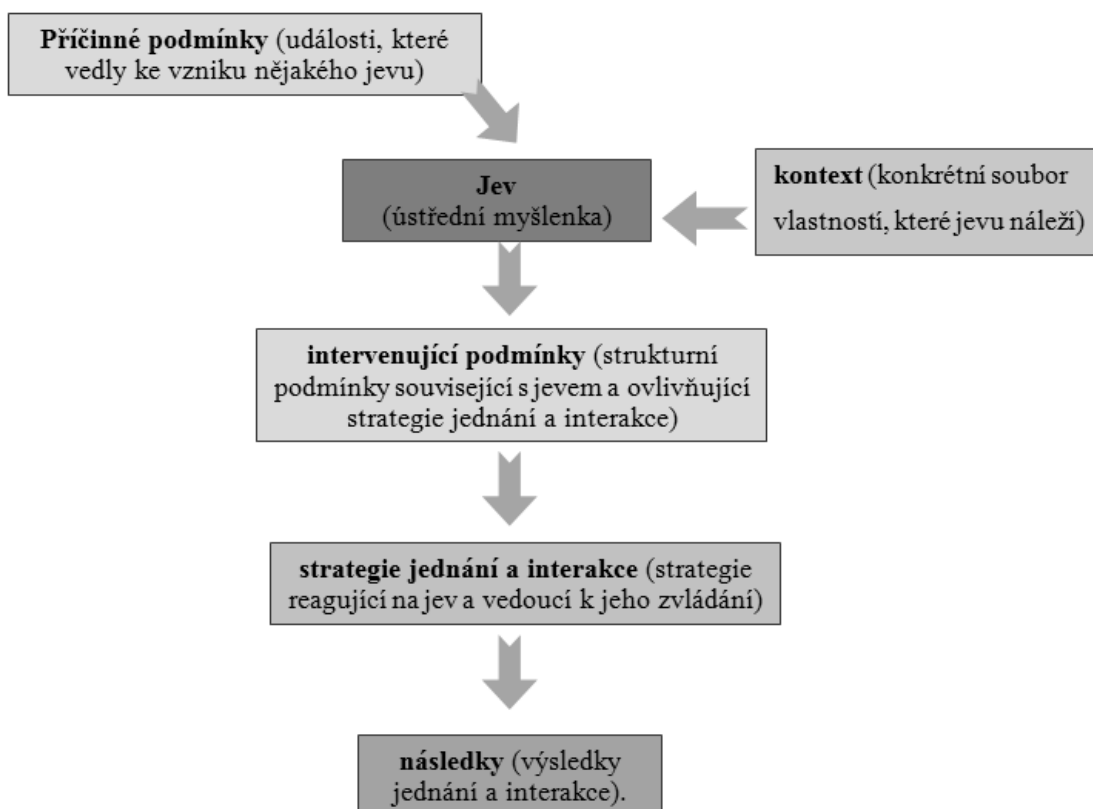


si na sebe zvyknout, dát se dohromady a domluvit se společně. Na druhé straně se objevuje výrok, který soužití odmítá a navrhuje vyhnat Romy z České republiky.

### 8.3 Zakotvená teorie - axiální kódování<sup>118</sup>

Axiální kódování je to složitý induktivně-deduktivní proces o několika krocích, které jsou stejně jako při otevřeném kódování vykonávány prostřednictvím porovnávání a kladení otázek. Použití těchto postupů je zaměřeno na objevení a rozvinutí kategorií ve smyslu paradigmatického modelu viz Schéma 2. V zakotvené teorii je nyní dokončena právě axiálním kódováním tematická analýza a rozvoj pojmů.<sup>119</sup>

Schéma 2: Teoretický návrh paradigmatického modelu axiálního kódování



Při axiálním kódování je cílem uvést do specifičtějších vztahů kategorie odhalené během otevřeného pořizování vzorků a kódování a nalézt údaje o odchylkách a procesu ve vztahu k nim.<sup>120</sup>

<sup>118</sup> BORGATTI S. Discussion drawn from: The Discovery of Grounded Theory and Basics of Qualitative Research. Social Network Analysis Software [online]. 2010.[cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na www: <<http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>>

<sup>119</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 71 - 85

<sup>120</sup> Tamtéž s. 138

### 8.3.1 Axiální kódování - Výzkum A

Ve výzkumu pro axiální kódování byl stanoven jako hlavní jev „BARVA PLETI“. Tento jev se stal u informantů nejčastějším kritériem k hodnocení a poznávání druhých a provázel výroky celého výzkumného šetření v rámci ohniskových skupin. I přestože informanti uvedli, že není vždy zcela jasné, zda dotyčná osoba má tmavou pleť a tudíž je Romem, barva pleti je pro ně prvním a hlavním ukazatelem podle kterého určují svůj prvotní vztah k dané osobě. Barva pleti je pro respondenty ukazatelem, podle kterého srovnávají, jak moc se liší člověk od ostatních. Je i zdrojem vstřícných gest a chování a porozumění. Stává se rozhodujícím faktorem při rozlišování a rozdělování dle vlastních vnitřních norem člověka.

Indikátor, který velice úzce souvisí s tímto jevem je PRIORITA MAJORITY. Informanti v rámci výzkumu se vyjadřovali k romským problémům. Zvolen byl právě tento kontext, který se objevil u respondentů, nazván by mohl být určitým podvědomým signálem, který nepochybně se snaží určit vztah rovnocenný, závislý, nadřazený či podřazený. Vlastnosti hlavního jevu jsou: SROVNÁNÍ - časté, EMPATIE - rozhodující, POROZUMĚNÍ - podstatné, DIFERENCIACE - velká, NORMA - důležitá.

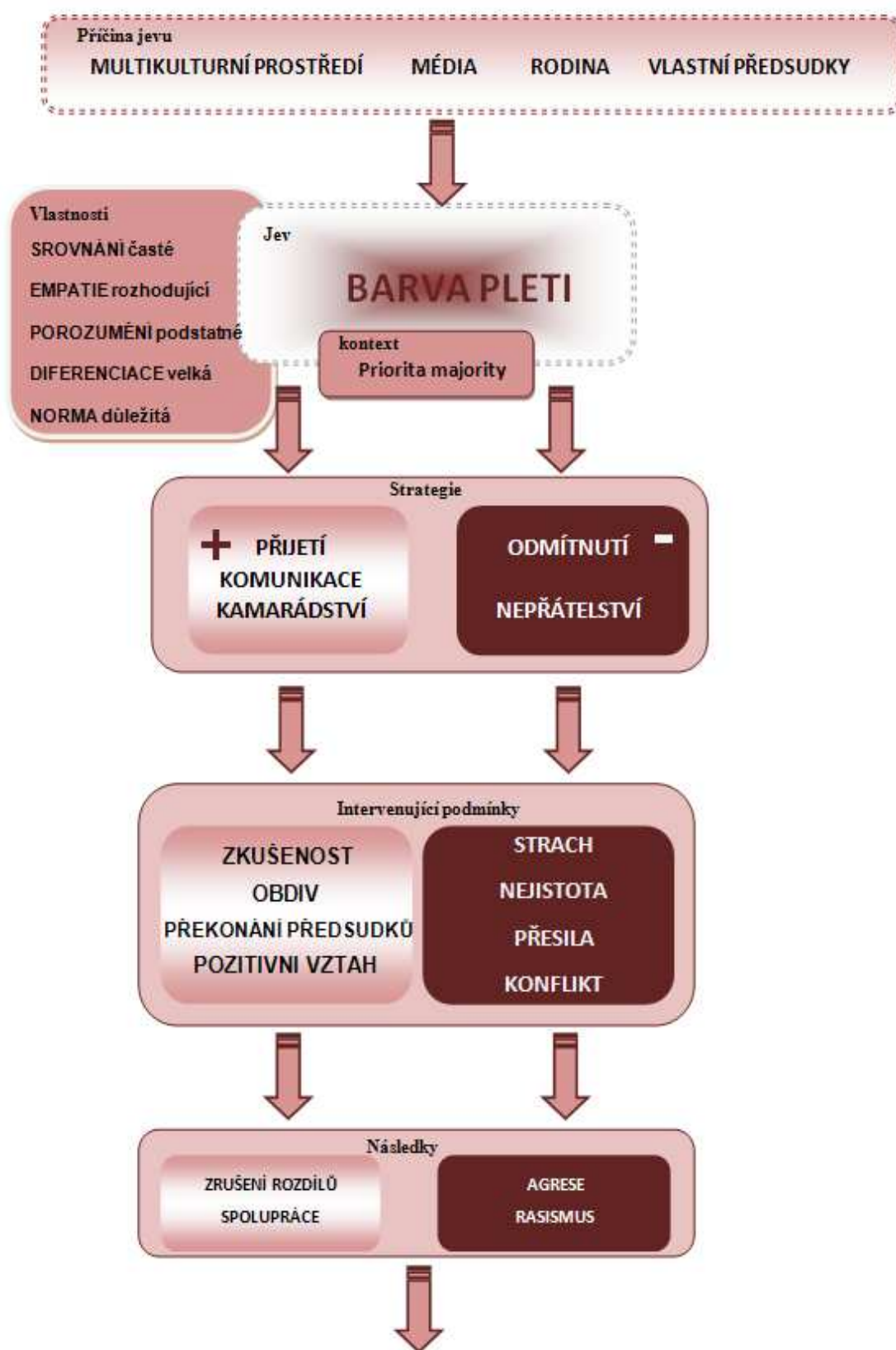
Příčinnou tohoto jevu je MULTIKULTURNÍ PROSTŘEDÍ, MÉDIA, RODINA a VLASTNÍ PŘEDSUDKY.

Intervenující podmínky, které souvisejí s jevem, jsou v paradigmatickém modelu rozděleny. Existují podněty, které jsou příznivé a kladné a mají vliv na pozitivní strategii jednání. Mezi ně patří především ZKUŠENOST s osobou mající tmavší barvu pleti, důležitý je i OBDIV nebo dokonce vlastní VZOR. Objevily se i názory, že je možné PŘEKONAT PŘEDSUDKY. A pokud existuje POZITIVNÍ VZTAH, je reakce pozitivní. Záporným řešením situace je ODMÍTNUTÍ, více vyhocenější stav je pak AGRESE a NEPŘÁTELSKÝ POSTOJ. Následkem těchto podmínek je RASISMUS.

Strategie, která vede ke zvládnání určeného jevu je tedy rozlišena na pozitivní a negativní. Kladnou reakcí je PŘIJETÍ. Následkem pak je snaha, aby kladný vztah nebyl ničím ohrožen a nejvíce by se tento vztah umocnil ZRUŠENÍM ROZDÍLŮ. V případě velmi pozitivních podmínek může vzniknout kamarádství a objeví se otevřenost SPOLUPRÁCI.

Vyskytují se však podmínky, které znesnadní, ba přímo zabrání vstřícnému jednání. Tyto podmínky se vyskytují častěji, především pokud jde o neznámého člověka, který se odlišuje barvou pleti. Velmi zřídka informanti ovládnou svoji NEJISTOTU a STRACH. Reagují pak ODMÍTNUTÍM a NEPŘÁTELSKÝM POSTOJEM. Pokud se objeví PŘESILA a KONFLIKT, přichází NÁSILÍ.

Schéma 3: Paradigmatický model axiálního kódování - Výzkum A



**OSOBNÍ ZKUŠENOST POSILUJE VZTAH,  
ANEB Z NEZNÁMÉHO MÁM STRACH**

### 8.3.2 Axiální kódování - Výzkum B

Ve výzkumu pro axiální kódování byl stanoven hlavní jev „NEDOBRÁ POVĚST“. Tento jev se stal u informantů nejčastějším kritériem k hodnocení a poznávání Romů a provázel výroky celého výzkumného šetření v rámci ohniskových skupin. Informanti ve většině výroků týkajících se jejich pohledu na Romy měli negativní postoje. Sdělovali, že celá společnost je „odtažitá k Romům“. Proč to tak je, uváděli, že je to tím, že se o nich špatně mluví. V médiích a zprávách jsou negativní informace o Romech. Informanti dokázali sdělit, co se jim na Romech líbí nebo obdivují. Jednalo se většinou pouze dvě oblasti, které opět znali z médií či osobních setkání na různých kulturních představeních. Hlavní jev je také příčinou, jak uváděli informanti, proč je negativní vztah k Romům. Na závěr dospěli k vyjádření, že určitě by se jejich postavení ve společnosti změnilo, kdyby se jim ta pověst zlepšila.

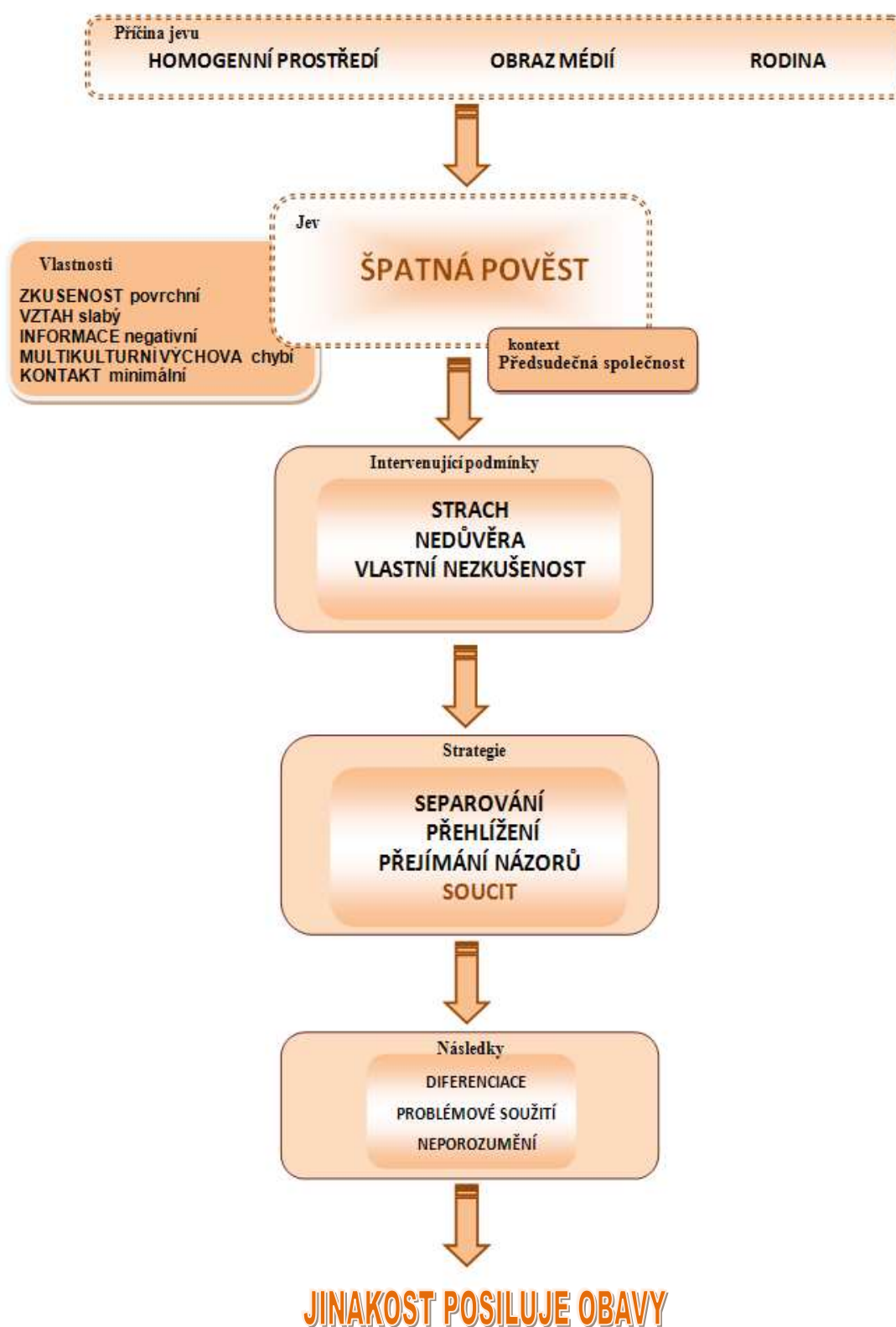
Kontext, který souvisí úzce s tímto jevem lze nazvat PŘEDSUDEČNÁ SPOLEČNOST. Zvolen byl právě proto, že vzhledem ke skutečnosti, že informanti se s Romy téměř nikdy v životě nesečkali, neznají je a vše, co říkali, pouze převzali ze sdělení okolí. Příčinnou tedy tohoto jevu jsou OBRAZ MÉDIÍ, dále nezažitá zkušenost (pozitivní nebo negativní) tzn. život v HOMOGENNÍM PROSTŘEDÍ. Záleží i na RODINĚ, kde informanti nezískávají mnoho podnětů. Rodiče buď „nemusí jiné rasy“ nebo „s Romy mají špatnou zkušenost“.

Vlastnosti hlavního jevu jsou ZKUŠENOST – malá, VZTAH – slabý, chybějící MULTIKULTURNÍ PROSTŘEDÍ a minimální KONTAKT.

Intervenující podmínky, které souvisejí s jevem, jsou především STRACH, VLASTNÍ NEZKUŠENOST A PŘEDSUDKY. Všechny tyto tři jevy ovlivňují strategii chování.

Především protože nemají žádnou vlastní zkušenost, nemohou srovnávat a uvažovat nad informacemi, které získávají z okolí. Z Romů mají strach, protože jinak vypadají a společnost o nich nedobře mluví. Romům se nevěří a ostatní z nich mají strach. Strategie, která vede ke zvládnutí určeného jevu, je SEPARACE. Když se o Romech takto mluví, tak je dle informantů zřejmě nejlepší nic s nimi nemít společného. Pokud informanti potkají někoho, kdo vypadá jak Rom, raději se mu vyhnou. Nechtějí s Romy mít nic společného – PŘEHLÍŽENÍ. Neznáme Romy, ale víme o nich hodně a zřejmě něco na tom bude pravda - PŘEJÍMÁNÍ NÁZORŮ. V neposlední řadě je důležitá strategie jednání, která se objevila u několika informantů, a tou je SOUCIT. Tato strategie může vést k odmítavým postojům a v budoucnu v multikulturním prostředí informantům zabránit přijetí romského etnika. Může vést k DIFERENCIACI, PROBLÉMOVÉMU SOUŽITÍ a NEPOROZUMĚNÍ.

Schéma 4: Paradigmatický model axiálního kódování - Výzkum B



## 8.4 Zakotvená teorie - selektivní kódování<sup>121</sup>

Cílem selektivního kódování je integrací kategorií na dimenzionální úrovni zformovat teorii, ověřit integrativní výroky o vztazích a doplnit kategorie, které to potřebují.<sup>122</sup>

Selektivní kódování zahrnuje proces výběru jedné centrální kategorie, která je systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie se dále zdokonalují a rozvíjejí.

Centrální kategorie je ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní kategorie. Je důležité pojmenovat ústřední jev. Ne vždy se podaří nalézt název ústředního jevu již v pojmenovaných kategoriích. Většinou každá z kategorií pojmenovává pouze část ústředního jevu. Proto pro komplexní jev je nutné nalézt název. Také je nutné vymezit vlastnosti a dimenzionální rozsah daného ústředního jevu.

Hlavní činností v selektivním kódování je podrobně vyložit kostru příběhu. S použitím příběhu jako vodítka může analytik začít uspořádávat a neuspořádávat kategorie podle paradigmatu, dokud se mu nezdá, že příběhu odpovídají, a tak vytvořit analytickou verzi příběhu.<sup>123</sup>

### 8.4.1 Selektivní kódování Výzkum A

Centrální kategorie byla vybrána dle výstupů z otevřeného a axiálního kódování a nazvána větou POZITIVNÍ ZKUŠENOST POMÁHÁ K PŘEKONÁNÍ PŘEDSUDKŮ. Důležité vlastnosti této hlavní kategorie:

Tabulka 25: *Vlastnosti centrální kategorie*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah	
NÁZOR MAJORITY	zaujatý	objektivní
ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ	nepřátelské	přátelské
STRACH	existuje	neexistuje
ZKUŠENOST	záporná	kladná

### Názory dětí – zrcadlo postojů dospělých

Děti majoritní společnosti žijící v multikulturní prostředí mají příležitost poznat a nalézt způsob soužití s minoritou, v tomto případě s romským etnikem. Zejména pak tehdy, kdy rodiče bílých dětí naleznou odvahu, překonají předsudky a rasistické vlivy, jak médií tak majoritní společnosti, a přihlásí své dítě do multikulturní školy. Ve společnosti stále

<sup>121</sup> BORGATTI S. Discussion drawn from: The Discovery of Grounded Theory and Basics of Qualitative Research. Social Network Analysis Software [online]. 2010. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>](http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm)

<sup>122</sup> Srov. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999.s. 139

<sup>123</sup> Tamtéž 87 -105

převažuje názor, že multikulturní škola je méně kvalitní a více problematická. Děti navštěvující multikulturní školu a třídu jsou velmi často ovlivněny nejen slovníkem, ale zejména názory a postoji svých rodičů i učitelů, o svých romských spolužácích. Pokud rodič není spokojen a řeší, že jeho dítě navštěvuje multikulturní třídu, objeví se to i v pocitech a postojích jeho dítěte k romským spolužákům. V opačném případě je dítě schopno zvládnout a překonat předsudky a vytvořit si nestranný vztah k romskému spolužákovi. Dítě pocházející z rodiny, která v něm podporuje nezaujatý názor k minoritám, dokáže být otevřené a dokáže obhájit pozitivní vztah k svému romskému spolužákovi.

Přestože rodina (nejen rodiče, ale i prarodiče a příbuzní, jak bylo zjištěno v daném výzkumu) hraje hlavní roli v názorech na romské etnikum, je třeba zmínit i školní prostředí. Zajímavé bylo zjištění důsledná všímavost informantů a jejich reakce, na jednání a postoje pedagogů k romským spolužákům. V multikulturní škole, kde učili pedagogové, kteří měli sami negativní vztah k Romům, žáci jejich stanoviska velmi dobře znali, vnímali, některé upoutali a většina žáků také tyto názory převzala. Informanti v některých případech dokonce sdělovali, že učitelé mají strach z Romů. Zmiňovali neschopnost učitelů řešit konflikty mezi bílými a romskými žáky. Pokud se ve škole výše uvedené problémy objevily, žáci pak dokázali otevřeně hovořit o Romech jako o škůdcích, které je třeba vyřadit z majoritní společnosti. Je třeba upozornit, že příčinou těchto silných slov byl především strach a nejistota žáků, která vyplývala z celkové atmosféry školy. V prostředí školy chyběla komunikace se žáky o tomto tématu.

Posledním faktorem, který je třeba zmínit, je vliv médií. Z rozhovoru informantů často vplynuly věty, které měly velice obecný a často nic neříkající obsah. Samotné děti těmto slovům nerozuměly, ale velice dobře si je pamatovaly a často opakovaly.

#### Obavy - příčina odmítnutí

Je velice složité a téměř nerealizovatelné nalézt pozitivní vztah k někomu, který ve mě vyvolává obavy a strach. Další faktor, který velice negativně zasahuje do vztahu k Romům, je strach. Strach je zde nejvíce určující pocit a jeví se jako důležité rozlišit dva druhy obav, které informanti zmiňovali. Vzhledem k věkové skupině informantů byl nejčastěji uváděn strach při setkání s Romem, kterého neznají. Zde podvědomě cítili, že může dojít k nepříjemné události, která je poškodí. Dívky se bojí okradení. Chlapci uvádějí, že pokud potkají samotného Roma rozhodně nehrozí střet. V případě skupiny Romů je nutné se jim vyhnout, protože může dojít ke konfliktu. Informanti sdělovali, že dospělý jim radí, jak se takovým situacím vyvarovat. Nemají si Romů všimnout a pokud je osloví, řídit se heslem: „Kdo uteče, vyhraje“. Podstatné je určení příčiny strachu, který děti

uváděly. V tomto případě by bylo nesprávné tvrzení, že jde o jejich vlastní předsudky. Převážně vzpomínali řadu negativní zkušeností, kterou zažili při setkání s člověkem romské příslušnosti. Většinou se jednalo o okradení, nevhodné chování, ničení věcí či přímo konflikt, který vyvolala skupina Romů.

Překvapující však byl další druh strachu. Když bychom chtěli určit jeho charakteristiku, lze jej definovat jako strach podvědomě převzatý od dospělých. A konkrétně jde o strach o vlastní sociální jistoty majority. Obavy tohoto druhu se objevovaly zejména, když informanti sdělovali, že je třeba nějak Romům pomoci, ale nesmí to být na úkor majority.

#### Pozitivní zkušenost - zdroj vymezení

Téměř devadesát procent oslovených dětí ve výzkumu uvedlo, že má nebo mělo kamaráda romského původu. Dokázaly sdělit jeho pozitivní vlastnosti a důvody, proč zrovna s ním kamarádili nebo se dosud přátelí. Mnozí velice pěkně a kladně hovořily o svých romských spolužácích ve třídě. Bohužel tento vlastní pozitivní vztah k romskému kamarádovi velice málo, ba téměř vůbec, nebyl brán na zřetel u dětí ve vztahu k Romům obecně. A jakým způsobem se tedy s pozitivními zkušenostmi se svými romskými vrstevníky vyrovnali, když zaujímali negativní stanoviska k romskému etniku? Velice častým úkazem bylo vyloučení jejich romského kamaráda z romského etnika. Upozorňovali, že pouze vypadá jak Rom, ale chová se jako bílý. Zajímavé bylo i setkání s obráceným postojem, kdy hovořili o bílém spolužákovi, který není Rom, ale chová se jako Rom.

#### 8.4.2 Selektivní kódování Výzkum B

Centrální kategorie byla vybrána dle výstupů z otevřeného a axiálního kódování a nazvána větou OBJEKTIVNÍ POZNÁNÍ RŮZNOSTI PŘISPÍVÁ PŘEKONÁNÍ OBAV. Důležité vlastnosti této hlavní kategorie:

*Tabulka 26: Vlastnosti centrální kategorie*

Vlastnost	Dimenzionální rozsah	
MASMÉDIA	zaujatá	objektivní
STRACH	velký	žádný
ZÁJEM	malý	velký
KONTAKT	nepřijatelný	přijatelný
DŮVĚRA	neexistuje	existuje



### Masmédia – hlavní zdroj informací o Romech

K badatelovu překvapení děti dokázaly sdělovat spoustu informací a údajů k tématu Romové. Zajímavé zjištění bylo, že pokud se dále rozšířila odpověď, kterou děti sdělily na chování a jednání Romů na otázku, odkud tyto informace mají, většinou zaznělo, že to ví každý, že se o tom říká ve zprávách a v novinách se o tom dá dočíst. Děti sdělovaly, že Romové kradou, mají více dětí, hodně kouří, bydlí ve špinavých a starých domech. Tato sdělení lze brát pouze jako informativní, když se jich někdo zeptá, co ví o Romech. Nelze se s těmito výpověďmi však spokojit a je třeba hledat zdroj, odkud takové údaje děti mají. Nikdo z nich se nesetkal s člověkem, kterého by okradl Rom, nikdy neviděli žádnou velkou Romskou rodinu na vlastní oči nebo nepoznali prostředí, kde Romové žijí. Děti uváděly, že na Romech obdivují jak umí tančit a pěkně zpívat. Opět tu bezprostřední kontakt byl minimální a všechna tato sdělení provázela slova o tom, jak to viděly v televizi. Důležité je poznání, že s rodiči se o Romech nebaví. Neznají názory svých rodičů na Romy. Některé z dětí uváděly, že ví, že rodiče ty druhé rasy nemusí.

### Strach pramení z odlišnosti, nezvyku a nedůvěry

Děti často hovořily o obavách a strachu. Když se zaměřili, kdy by měli strach, tak většina odpovědí byla ze setkání s Romem. Stačilo by ho potkat na ulici, to by utíkaly. Také by se s Romem nechtěly bavit, kdyby je oslovil. Bylo celkem nevýznamné, zda by se jednalo o dospělého či stejné věkové skupiny jako děti. Děti upozorňovaly, že žijí v prostředí, kde jsou „normální lidi bílé pleti“ a setkání s člověkem, který vypadá jinak, bude pro ně nepříjemné. Je třeba upozornit, že se objevuje často názor, že jde o zvyk, že nejsou zvyklé na rozdílnost. Děti často vyjadřovaly názor, že společnost Romům nedůvěřuje. Vzhledem k tomu, že s dospělými o Romech nehovoří, lze předpokládat, že právě nedůvěra je dalším měřítkem jejich vztahu k Romům. A dokázaly by děti kamarádit s romským spolužákem? Děti si umí představit, že by měli romského kamaráda. Pokud by ho poznali a zjistili, že je slušný a hodný, tak proč ne. Tento rozpor postojů se objevuje často.

### Omezené poznání tvoří zavádějící závěry

Děti upozorňovaly, že Romové nutně potřebují pomoc. Jsou na tom docela špatně a je třeba, aby jim bylo pomoheno formou sociálních dávek a bydlení. Musí se jim poskytnout práce. Možná by se dalo něco dělat s jejich pověstí. Měla by se změnit. Bohužel sami nevěděli, jak by k tomu mohli přispět, asi média by měla mluvit o nich pozitivně, zněl jejich nápad. A co se týká soužití, je třeba si na sebe zvyknout a pak se domluvit.

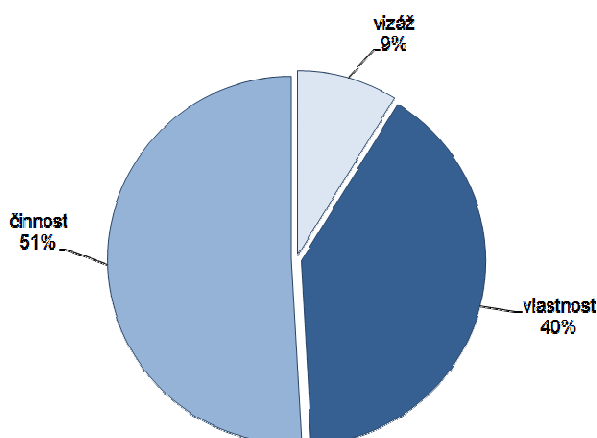
## 9 INTERPRETACE NAMĚŘENÝCH VÝZKUMNÝCH DAT

### 9.1 Komparace naměřených dat z předvýzkumu

V úvodní části výzkumu – tzv. předvýzkumu byla získána data o tom, jakými výroky se vyjadřují informanti o druhých vedle sebe. Nejprve o svých spolužácích a pak o dětech, které neznali z obrázku, které jim předložil moderátor.

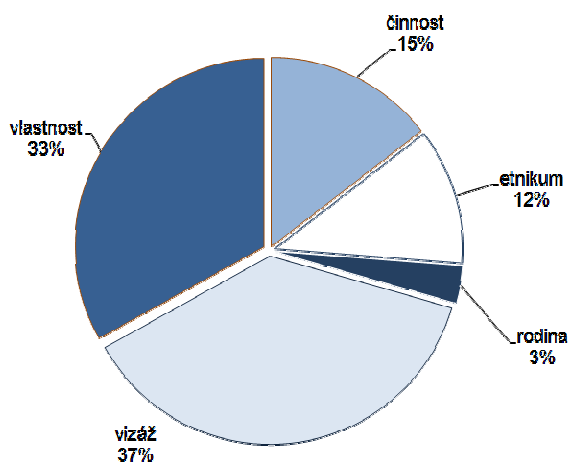
Předvýzkum byl zahájen dotazy typu: „*Co bys sdělil o svém spolužákovi, kamarádovi tady ve skupině?*“ Charakteristiky svých kamarádů nebo spolužáků měli uvádět pouze pozitivními výroky. Celkově bylo uvedeno v šesti ohniskových skupinách a celkovém počtu pětapadesát informantů osmdesát výroků, které byly zpracovány. Grafu 6 vykazuje, že největší podíl mají výroky o činnosti a vlastnosti informantů (typy výroků a jejich zařazení viz Příloha 4). Minimální pak o vizáži cca 10 % z celkového počtu výroků.

Graf 8: Pozitivní popis spolužáka v % (souhrn dat výzkumu)

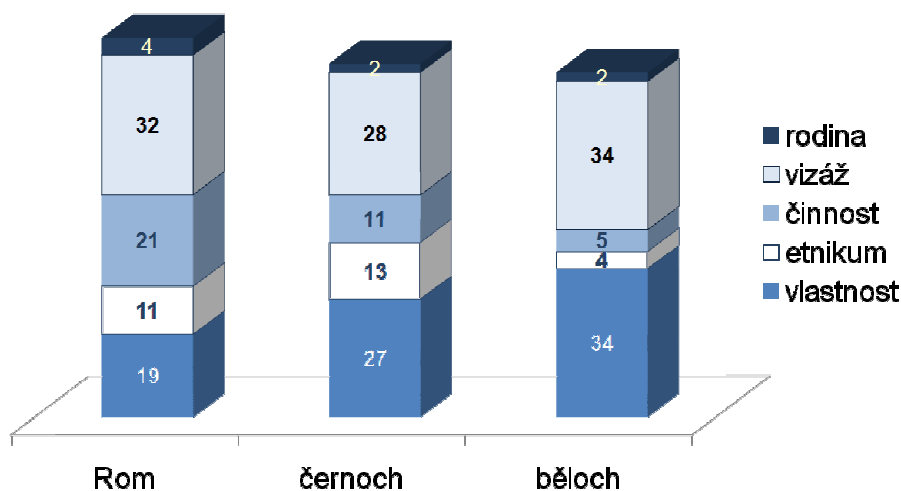


Výpovědi informantů v Grafu 8 lze srovnat s Grafem 9. Graf 9 udává v % rozdělení nejčastějších výroků, které informanti sdělili o fotografiích dětí, které jim byly předloženy. Celkem se jednalo o 246 výroků, rozdělení výroků vykazuje Tabulka 10. Nejčastěji popisovali vizáž 37 % (výroky např.: „*Že asi ráda čte.*“, „*Je spisovatelkou.*“, „*Jde do školy.*“, „*Je to sportovec.*“), na druhém místě vlastnost 33 % (např.: „*Stydlivá mi připadá.*“, „*Nedělá si s ničím starosti.*“, „*Je taková jako smutná.*“, „*Překvapený.*“ a činnost v 15 % (např.: „*Má pěkné náušnice.*“, „*Má tmavé vlasy.*“, „*Má vytrhlej zub.*“, „*Povadlý úsměv.*“).

Graf 9: Druhy nejčastějších popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v % (souhrn dat výzkumu)

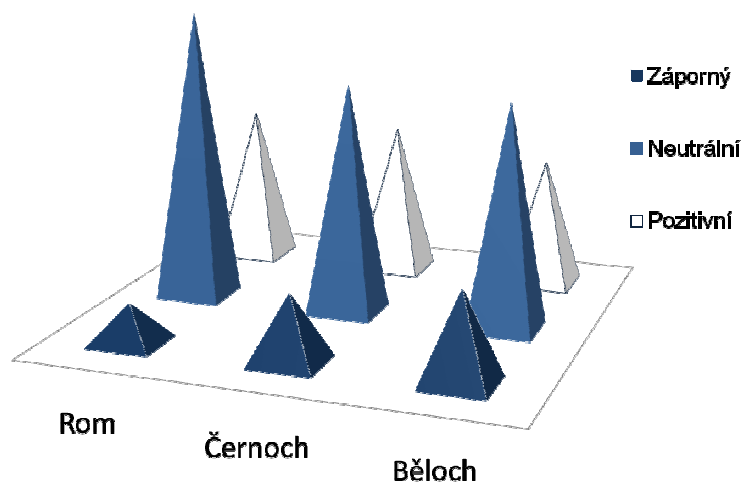


Graf 10: Druhy popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v absolutních číslech (souhrn dat výzkumu)



Graf 10 vykazuje počty výroků týkající se jednotlivých osob na obrázku. Z Grafu 10 lze vyčíst kolik výroků uvedli informanti v rámci každé skupiny. Nejméně vlastností sdělovali k romské dívce. Nejvíce výroků týkající se etnického původu bylo u černošského chlapce. Stejně výroků o vlastnosti a vizáži vyjadřovali k dívce bílé pleti.

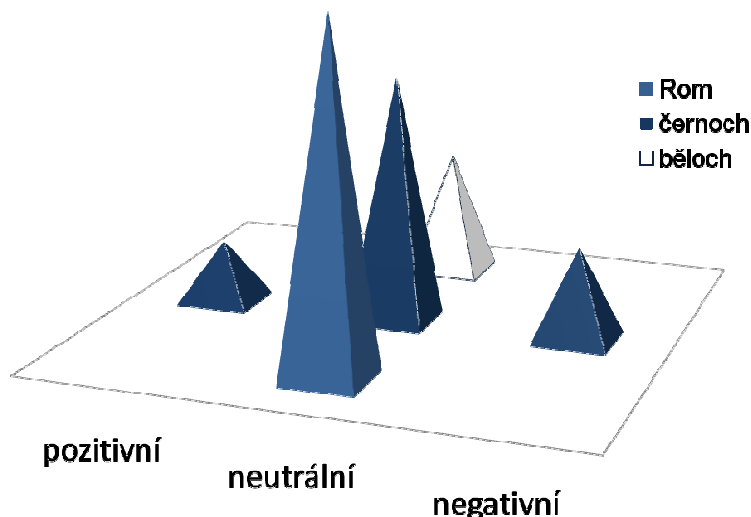
Graf 11: Rozdělení výroků o dětech na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení (souhrn dat výzkumu)



V Grafu 11 pak tyto výroky jsou uvedeny dle emočním zabarvení výroků. Jsou to výroky pozitivní (např.: „Furt jása a tak se směje.“, „Je moc hodný“, „Vypadá moc mile, má hezký vlasy.“), negativní (např.: Rozchechtaný cvok, „Odstrašující obrázek.“, „Je to negr.“ „Tváří se jak kdyby snědla citrón.“) a neutrálního charakteru (např.: „Je jí asi šest let“ , „Nemá rodiče.“ atd.)

Graf 13 udává rozložení výroků, které se týkaly etické příslušnosti. K těmto výrokům byly zařazeny jednak výroky, které informovali o rase nebo o barvě pleti. Celkem těchto výroků bylo dvacetosm. Jedenáct se týkalo romské dívky (např.: „Že bude romského rodu.“, „Já si taky myslím, že je to Rom.“, „Tmavé pleti.“, „Cikán.“, „Bílá pleť.“), třináct výroků černošského chlapce (např.: „Afričan.“, „Černoši jsou dobří v běhu.“, „Je to černoch.“) a zbytek čtyři výroky bílé dívky (např.: „Holka bílá.“).

Graf 12: Rozdělení výroků o etnické příslušnosti k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení (souhrn dat výzkumu)



Graf 13 vykazuje pouze negativní výroky týkající se černošského chlapce, které byly již výše uvedeny, jednalo se o dva výroky typu: „*To je negr.*“ Do pozitivního výroku byl zařazen výrok: „*To je pěkný černoušek*“. Ostatní výroky byly zařazeny do skupiny neutrálních, kdy informanti pouze sdělovali pouze popis a zařazení obrázku bez jakéhokoliv pozitivního nebo negativního postoje nebo výrazů.

## 9.2 *Hlavní poznatky kvalitativního šetření z první a druhé fáze výzkumu*

Výzkum byl zaměřen na analýzu a rozbor výpovědí bílých dětí šestých a sedmých ročníků z multikulturních škol k tématu: „Můj vztah k Romům“.

První část výzkumného úkolu si kladla za cíl zjistit, vyšetřit a ověřit postoje, stanoviska a obecně vztahy dětí majoritní společnosti k dětem (tj. spolužákům, kamarádům) romského etnika a obecně k Romům. Následující odstavce stručně shrnují poznatky, které vyplynuly z analýzy kvalitativního výzkumu v první fázi.

Děti velice silně a citlivě vnímají názory dospělých. Vzhledem k tomu, že majoritní společnost má velice negativní postoj k romskému etniku, tento postoj zaujímají i děti majoritní společnosti. S rostoucím věkem (od předškolních do školních let) si začínají stále více všimnout názorů okolí a jsou ovlivněny postoji dospělých, které pak přenáší do svého dětského světa.

U dětí je jednou z hlavních překážek k nalezení pozitivního vztahu k romské menšině jev, který se nazývá strach. Strach je výsledkem nepříjemných pocitů a zážitků, které čerpají z vlastních zkušeností s neznámými lidmi romského etnika. Podvědomě také vnímají starosti dospělých (rodiče, média), kteří se obávají, že pomoc Romům znevýhodní a zhorší jejich osobní sociální situaci.

Z analýzy selektivního kódování lze snadno udělat závěr, že pro respondenty slovo Rom je slovem, které lze nahradit spoustou negativních synonym a odmítavých postojů. Často informanti měli pocit určité nespravedlnosti, když hovořili o svých romských spolužácích kladně. Oni za to nemůžou, že se narodili jako Romové a je škoda, že jsou mezi námi rozdíly, třeba v barvě pleti. Touto větou lze shrnout jejich pocity.

Druhá fáze výzkumu si kladla za cíl posoudit údaje, které vyplynou z výpovědí dětí ze základních škol, kde nežije a nevyskytuje se romská populace. Je tedy zaměřena na výpovědi dětí, které navštěvují základní školy na území menších měst, kde se téměř vůbec nebo velmi málo (v rámci jednoho ročníku) nesetkávají s romskými vrstevníky. Zároveň tyto děti nemají možnost potkat Romy v prostředí svého bydliště. Následující odstavce stručně shrnují poznatky, které vyplynuly z analýzy kvalitativního výzkumu v druhé fázi.

Masmédia – hlavní zdroj informací o Romech

Skoro všechny oslovené děti se dosud osobně neseťkaly s Romem. Je smutné, že díky zdrojům informací z masmédiím dokáží mluvit o tom, jací jsou Romové. Hovoří povrchně, pouze o tom, jak škodí naší společnosti a co vše špatně dělají. Pozitivní sdělení na adresu Romů jsou také velmi omezená, pouze tím, co předkládají masmédia. Sdělí, že chtějí do naší společnosti zavést jejich kulturu. Ale již nemají žádnou představu a povědomí o tom, co je romská kultura.

Děti z prostředí, kde nežijí Romové, popisují, že setkání s Romy nebude pro ně zrovna příjemné. Budou mít strach a raději by se takového kontaktu vyhnuly. Důvodem je, že na jedince odlišné pleti nejsou zvyklý. Je možné usuzovat, že tu hraje určitou roli i podvědomé pocity. Děti, vzhledem k informacím, které o Romech mají, rozhodně nemohou v takové situaci cítit jistotu a bezpečí. Kamarádství připouštějí, ale za podmínky, že bude hodný a slušný.

Zajímavé bylo, že děti ani jednou nezaváhaly, že by informace a údaje o Romech nemuseli odpovídat skutečnosti. Že existují Romové, kteří jsou na tom jinak, než jak si děti představují. Romové pro ně znamenají skupinu, která je odsouzená na pomoc majoritní společnosti. Stejně i spoléhají na pomoc médií, když o nich budou hovořit pěkně (zajímavé je, že nerozlišují zda pravdivě nebo nepravdivě se o Romech hovoří, ale na dobré nebo špatné zprávy), pak i ostatní k nim budou mít dobrý vztah.

## 10 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

### 10.1 Název výzkumu

Jedním ze specifíků kvalitativního výzkumu je, že často lze během výzkumného šetření určit hlavní směr či jev, který byl dosud pro výzkumníka neznámým, případně pouze jedním z mnoha vedlejších cílů. I v tomto případě došlo v průběhu výzkumu k zajímavým zjištěním a na základě těchto informací obecný nadpis stanovený na začátku výzkumu je možné výstižněji charakterizovat poněkud tvrdším, přesto dle výzkumných hodnot pravdivým výrokem „Rom kamarád i nepřítel“. Tato slova se tak stala konkrétnější charakteristikou výzkumu a byla zvolena jako dílčí nadpis celé práce.

### 10.2 Hlavní cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu byl definován:

✓ *Zjistit, zda existuje rozdíl v reakcích na jiné etnikum u dětí, které zkušenost s daným etnikem mají a u dětí, kterým tato zkušenost chybí.*

Ke zjištění hlavního cíle výzkumu bylo nutné rozdělit výzkum na dva rozdílné výzkumy, jejichž vyhodnocení pak lze srovnávat. V první fázi výzkumu, tzv. Výzkum A, byli dotazováni informanti z multikulturního prostředí, kteří se denně setkávají a potkávají s romskými spolužáky, sousedy atd. Cílová skupina informantů v druhé fázi výzkumu, tzv. Výzkum B, byla vybrána z prostředí, kde Romové nejsou, jednak nenavštěvují danou základní školu a zároveň v okolí bydliště dětí nebydlí občané romské národnosti. Celkem metodou ohniskových skupin (celkem šest skupin) bylo ve Výzkumu A dotázáno dvacet osm dětí a ve Výzkumu B dvacet sedm dětí.

Srovnáním výpovědí, lze konstatovat, že existuje rozdíl v reakcích dětí na jiné etnikum, které s etnikem zkušenost mají a ty, kterým s etnikem zkušenost chybí.

Zkušenost s etnikem – ANO, pak je důležité rozdělit, zda je tato zkušenost pozitivní nebo negativní.

Pozitivní osobní zkušenost: Informanti mají pocit určité nespravedlnosti při obhajobě svých romských spolužáku. Sdělují, že oni za to nemůžou, že se narodili jako Romové a je škoda, že jsou mezi námi rozdíly, třeba v barvě pleti.

Negativní osobní zkušenost - Pro informanty slovo Rom je slovem, které lze nahradit spoustou negativních synonym a odmítavých postojů.

Zkušenost s etnikem – NENÍ.

Díky masmédiím děti umí o Romech mnoho sdělit. Hovoří povrchně, pouze o tom, jak škodí naší společnosti a co vše špatně dělají. Pozitivní sdělení na adresu Romů jsou také velmi omezená, pouze tím, co předkládají masmédia. Sdělují, že chtějí do naší společnosti zavést jejich kulturu. Ale již nemají žádnou představu a povědomí o tom, co je romská kultura.

Důležité je uvést oblasti hlavních rozdílů, které byly zjištěny:

Tabulka 27: Definice hlavních rozdílů

HLAVNÍ ROZDÍLY	ZKUŠENOST S ROMEM	
	ANO	NE
ZDROJE INFORMACÍ O ROMECH	OBŠÍRNÉ - RODINA, ŠKOLA, MASMÉDIA, OSOBNÍ	ÚZKÉ - MASMÉDIA
ZNALOST KULTURY ROMŮ	VELKÁ	ŽÁDNÁ
NALEZENÍ ARGUMENTŮ PRO SPOLEČNÝ ŽIVOT	SNADNÉ	ŽÁDNÉ
ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI	SAMOŽŘEJMOST, ALE NE NA ÚKOR NAŠICH JISTOT	POTŘEBUJÍ NAŠÍ POMOCT
PŘEDSUDBKY	PŘI DOBRÉ ZKUŠENOSTI VELMI MALÉ	VELKÉ

### 10.3 Naplnění dílčích cílů výzkumu

- Definovat nejčastějších druhy popisů blízkých osob (kamarádů, spolužáků) žáky druhého stupně základní školy.*

Ve výzkumu bylo osloveno celkem padesátpět informantů, kteří se měli vyjadřovat k tématu popisu svých kamarádů a spolužáků a zanalyzováno bylo osmdesát výroků. Nejčastější popisy, které se vyskytovali lze zahrnout do tří skupin a jsou uvedeny dle pořadí četnosti: ČINNOST, VLASTNOST, A VIZÁŽ.

- Popsat s jakými pojmy děti při popisu druhých (tj. osob jiného etnika) pracují.*

Informanti celkem cca dvěstačtyřicetipětí výroky sdělovali informace k přiloženým obrázkům. Nejčastější pojmy, které sdělovali lze zařadit do skupiny VIZÁŽ. Informanti sdělovali jak děti na obrázcích vypadají, co mají na sobě za oblečení, kolik jim je let... Dalšími také významnými byli pojmy sdělující, jací asi jsou a co právě dělají. Velmi



nevýznamnou množinu, nicméně objevující se ve více než jednom výroku byly pojmy o etnickém původu či barvě pleti dětí na obrázcích.

- Posoudit, zda žáci druhého stupně základní školy používají rozdílné pojmy k těm, které neznají a jsou odlišní než k svým kamarádům a spolužákům. Jaká hodnocení používají ve vztahu k těm, kteří jsou odlišní.*

Nelze sdělit, že by výrazně informanti používali rozdílné výroky o svých spolužácích o dětech různých etnik. Je třeba si uvědomit, že své spolužáky znají a ví o nich, co je baví a v čem jsou například dobří. O osobách na obrázku proto více převažovali informace o vizáži. K výzkumníkovu překvapení bylo sděleno docela velké množství výroků o činnosti a vlastnostech dětí na obrázcích, aniž je respondenti znali.

Co se týká hodnocení vybraného typu průzkumu nebylo prokázáno, že etnikum v daném průzkumu má vliv na kladné či záporné emoce vyjádřené ve výrocích.

V zahraničí se zabývají výzkumníci rasovými postoji dětí již mnoho let, v České republice je toto téma zcela neprozkoumáno. Nelze aplikovat závěry ze zahraničních zemí na výzkum provedený na území Česka.

Výsledky výzkumu tedy byly srovnány s vyhodnocenými závěry z výzkumu Rasové postoje u dětí, který kvantitativní metodou hodnotil postoje dětí základních škol ve vztahu k dětem různého etnika.<sup>124</sup> Závěry z daného výzkumu přehledně popisuje Kapitola 4.4 s názvem Žáci v centru pozornosti výzkumníků. Dle zjištěných údajů i přes odlišnou věkovou skupinu respondentů, lze obecně říci, že ve výzkumech došlo ke shodným závěrům. Toto tvrzení ovšem platí pouze pro uvedenou metodu, která byla zvolena pro zjišťování rasových postojů zvolena. Zde je nutná polemika nad metodou výzkumu, tedy, zda byla zvolená vhodná kvantitativní metoda.

Vzhledem k tomu, že respondenti předvýzkumu se zúčastnili i hlavního výzkumu kvalitativní metodou a závěry jsou diametrálně odlišné, stojí za úvahu, zda jsou některé metody výzkumu vhodné a zda nezkreslují skutečný stav.

<sup>124</sup> DOBIÁŠOVÁ K., Rasové postoje u dětí. [online] 2008. Brno, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Katedra sociální pedagogiky. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://is.muni.cz/th/>](http://is.muni.cz/th/).

## 10.4 Zodpovězení výzkumných otázek

### 1. *Zaujímají žáci druhého stupně základní školy odlišné postoje k těm, kteří jsou jiní?*

**Ano, žáci zaujímají odlišné postoje k těm, kteří vypadají jinak.** Ve výzkumu bylo prokázáno, že hlavním měřítkem zaujímání určitého postoje či názoru je vizáž, konkrétněji barva pleti. Informanti uváděli, že vlastně barva pleti je důležitý ukazatel pro rozlišování. Zhodnotili, že být tmavší pleti není zrovna nejlepší, zejména pokud vás ostatní neznají. Pak vás zařazují mezi Romy. Řešením by bylo, že všichni budou mít stejnou barvu..

Informanti sdělovali, že Romové prostě jsou jiní a jinak vypadají. Mluvili o jejich oblečení, které je jiné, že jsou cizího původu, jsou tmaví a mají černé vlasy.

Děti rozebíraly, co vše by se mohlo stát, když by „narazily“ na Roma. Od vykradení domu, kde bydlí až po otevřený konflikt na ulici. Jen pouhé setkání či potkání romského občana v nich evokuje nepříjemné pocity a emoce.

### 2. *Jaký je rozdíl mezi hodnocením postojů dětí z multikulturální třídy/školy a dětí z třídy/školy kde nejsou žáci jiného etnika?*

Děti z multikulturální třídy, tzn. ze třídy, kde mají romské spolužáky, děti se kladně nebo velice vstřícně vyjadřovaly právě ke svým romským spolužákům nebo kamarádům. Vadilo jim ovšem, že ti jejich romští spolužáci mají odlišnou pleť a to, jak samy konstatovaly, je hlavní překážka, že je někdo, kdo je nezná, nemá rád. Svoje romské kamarády a spolužáky od ostatních Romů odlišovali termínem, to jsou bílí Romové. Děti z multikulturální třídy/školy k ostatním neboli **všeobecně k Romům měli shodné postoje jako děti ze třídy, kam nechodí žádný Rom a z prostředí, kde Romové nejsou.**

Bližší informace pro srovnání výroků dětí ze multikulturální třídy viz Kapitola 8.2.2.3 Kategorie III.: „S tvou kulturou si nevím rady“

*„Ať ho někdo zná nebo ne, myslím, že my se těch Romů trochu štítíme, ale malinko úplně, že cítíme takovou, nechci říct nenávisť, ale že jsme jiného rodu.“ (A2/EI/5)*

A výroky dětí z homogenního prostředí viz Kapitola 8.2.1.3 Kategorie III.: „Romové v Česku - špatná pověst“

*"Zavádí sem jinou kulturu." (B1/Ste/3)*

*"My jsme byli na dovolené a tam starý pán křičel, ti Romové nám zase něco vzali..." (B3/Da/3)*

3. *Jaký je rozdíl mezi výpovědí žáka, který kamarádí s Romem a žáka, který nemá žádného kamaráda romské příslušnosti?*

Ve Výzkumu A uvedlo téměř 90 % respondentů, že mají romského kamaráda. Bohužel tento vlastní pozitivní vztah k romskému kamarádovi velice málo, ba téměř vůbec, nebyl brán na zřetel u dětí ve vztahu k Romům obecně. A jakým způsobem se tedy s pozitivními zkušenostmi se svými romskými vrstevníky vyrovnali, když zaujímal negativní stanoviska k romskému etniku? **Velice častým úkazem bylo vyloučení jejich romského kamaráda z romského etnika.** Upozorňovali, že pouze vypadá jak Rom, ale chová se jako bílý. Zajímavé bylo i setkání s obráceným postojem, kdy hovořili o bílém spolužákovi, který není Rom, ale chová se jako Rom. **Žák, který kamarádí s Romem dokáže obhájit, proč je jeho kamarádem Rom a co se mu na něm líbí.**

Ve Výzkumu B informanti uváděli, zda by si dokázali představit kamarádství s Romem. **Opět bylo překvapivé, že sdělení o přijatelnosti kamarádství s Romem se odlišovala od všeobecného pohledu na Romy.** Informanti ve svých výročí nezávisle na názorech ostatních sdělovali, že by pro ně nebyl problém kamarádství s Romem. **Je nutné zdůraznit, že pokud někdo z informantů měl s Romy špatnou zkušenost, vyjádřil se, že by si kamaráda mezi Romy nehledal.**

4. *Má multikulturní třída/škola rozhodující vliv na postoje dětí k jinému etniku /sociální citění/?*

Ve společnosti stále převažuje názor, že multikulturní škola je méně kvalitní a více problematická. Děti navštěvující multikulturní školu a třídu jsou velmi často ovlivněny nejen slovníkem, ale zejména názory a postoji svých rodičů i učitelů, o svých romských spolužácích. **Pokud rodič není spokojen a řeší, že jeho dítě navštěvuje multikulturní třídu, objeví se to i v pocitech a postojích jeho dítěte k romským spolužákům.** **V opačném případě je dítě schopno zvládnout a překonat předsudky a vytvořit si nestranný vztah k romskému spolužákovi.** Dítě pocházející z rodiny, která v něm podporuje nezaujatý názor k minoritám, dokáže být otevřené a dokáže obhájit pozitivní vztah k svému romskému spolužákovi.

Zajímavé bylo zjištění, jak velká je všímavost informantů a jejich reakce, **na jednání a postoje pedagogů k romským spolužákům.** **V multikulturní škole, kde učili pedagogové, kteří měli sami negativní vztah k Romům, žáci jejich stanoviska velmi dobře znali, vnímali, některé upoutali a většina žáků také tyto názory převzala.**

Informanti v některých případech dokonce sdělovali, že učitelé mají strach z Romů. Zmiňovali neschopnost učitelů řešit konflikty mezi bílými a romskými žáky. Pokud se ve škole výše uvedené problémy objevily, žáci pak dokázali otevřeně hovořit o Romech jako o škůdcích, které je třeba vyřadit z majoritní společnosti. Je třeba upozornit, že příčinou těchto silných slov byl především strach a nejistota žáků, která vyplývala z celkové atmosféry školy. V prostředí školy chyběla komunikace se žáky o tomto tématu.

Na druhou stranu lze uvést zkušenost z jiné multikulturní školy, kde se s žáky více komunikovalo a oni dobře věděli na jakou autoritu (v dané škole psycholog) se obrátit v případě konfliktů. **Pro žáky je důležité, že dospělý dokáže zvládnout situaci a oni se mohou cítit v bezpečí.**

5. Co je hlavní příčinou vlivu na postoje dětí k lidem odlišného etnika?

Informanti se vyjadřovali k problémům Romů, aniž by byli blíže s nimi seznámeni. Bylo hodně často zřejmé, že jejich názory jsou převzaté od názorů okolí. **Lze usoudit, že odpovědi dětí jsou ovlivněny názory rodičů, učitelů a také médií, podle nichž jsou formování a která překonávají jejich vlastní zkušenost.**

**Největší množství výroků na adresu Romů dokázali uvést informanti ohledně toho, co vše slyšeli a viděli v televizi.** Většina výroků se týkala velice špatného chování Romů: „Romové hodili zápalnou láhev do domu“, „jak někoho zmlátili“, „že se někam museli stěhovat, protože jich tam bylo moc a dělali nepořádek“... Na otázku, zda ještě viděli kromě kriminálních případů s Romy i něco jiného informanti nedokázali odpovědět.

Opět velké množství výroků dokázali informanti uvést na téma rodiče a Romové. Převažovaly výroky **negativní, např. „rodiče Romové nemusí“.** Především **zdůrazňovali špatnou zkušenost svých rodičů s Romy.**

Děti sdělovaly, jak se chovají dospělý k Romům. **Většinou se objevovala slova, která zdůrazňovala, že se lidé chovají k Romům úplně jinak, nadávají jim, nepřátelí se s nimi a nemluví s nimi.**

Je třeba upozornit, že i u multikulturních škol chyběla jakákoliv zmínka, že by se s pedagogy děti bavily o Romech. Skutečnost, jaké jsou hlavní zdroje vlivu na postoje informantů dokládají tyto dva výroky viz také Kapitola 8.2.2.1 Kategorie I: „Jak jsem poznal Roma...“

*"V novinách nebo v televizi se o nich píšou pořád nějaký zprávy a není to pozitivní, tak se bojím." (B3/Vi/1)*

*"O Římě jsme brali, ale o Romech ne." (B3/Da/1)*

6. Dokáže a umí školní prostředí (výchova, výuka) vytvořit v dětech povědomí o hodnotách (tolerance, sociální citění atd.)?

Zde je na místě srovnání s podobným průzkumem, který se konal před deseti lety s názvem Analýza prací žáků osmých a devátých tříd. Hlavní výstupy a závěry daného výzkumu lze nalézt v Kapitole 4.4 s názvem Žáci v centru pozornosti výzkumníků.

Výzkum upozorňuje na nedostatky výchovy k toleranci a proti rasismu v daném vzorku škol, také sděluje, že úvahy by mohl potvrdit či vyvrátit jen seriózně založený a rozsáhlý sociologický výzkum. I přes toto tvrzení je možné poukázat, že výsledky výzkumu jsou shodné s výsledky Výzkumu A a Výzkumu B.

Tedy ve srovnání s tímto průzkumem realizovaným před deseti lety, lze dospět k názorům, **škola zřejmě nepěstuje trvale v dětech úctu k člověku**, bez ohledu na jeho barvu pleti, společenské postavení, oblečení apod. Nacházíme zde rozpor opět velký rozpor mezi hodnocením kamaráda Roma a obecným negativním hodnocením Romů, které je evidentně přejímané z rodiny, od kamarádů a z médií. **Škola nedokáže vést k samostatnému uvažování o sdělených informacích z okolí.** Nedokáže čelit informacím z masmédií a pěstovat v dětech snahu obhájit svůj názor, přemýšlet o problému a naučit se kritickému myšlení. **Ve školním prostředí žák nenachází vzory, kteří by mu dokázali předat základní mravní hodnoty.** Stojí za úvahu popřemýšlet, co vlastně je náplní multikulturní výchovy na školách a jakým způsobem tento podpůrný nástroj pedagogové využívají?

## ZÁVĚR

Společné vzdělávání dětí většinové společnosti a romských dětí, těmito slovy lze nazvat téma, které jsem představila v této práci. Problematika dané oblasti je velmi rozsáhlá, a proto získání a nalezení východisek z problémů, které se vzdělávání týkají a předložení konkrétního řešení nebylo cílem výzkumu. Objevila jsem však, dle mého názoru, několik důležitých jevů, které hrají rozhodující roli v současných vzdělávacích trendech a mohou být nápomocny k vytváření rovných vzdělávacích šancí pro celou dětskou populaci.

Je třeba si uvědomit, že záleží na celé naší společnosti a na stanovení její hodnotové orientace. Na společnosti, která si váží své kultury a současně respektuje odlišnosti jiné kultury.

V nadpisu první kapitoly jsem položila otázku, zda žijeme v interkulturní společnosti. To znamená společnosti, která umí podpořit vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami, která si je vědoma, že je nutné zajistit rovnost příležitostí a usilovat o překonání předsudků a stereotypů.

Praxe dokládá, že předsudky jsou na obou stranách a snadno se nezboří. Výzkum, byť malého vzorku dětí (padesátpět respondentů, cca šestset výroků), zřetelně ukazuje, že naše většinová dospělá společnost je naladěna velmi silně rasisticky. A to bez ohledu na legislativu odsuzující rasismus, na různé politické proklamace.

Žádné vybrané dítě, které se zúčastnilo výzkumu nebylo Romy napadeno, nebo okradeno. Polovina dětí se dosud s žádným Romem nesetkala. Přesto je obecně Rom hodnocen negativně. Zarážející je poznatek, že pro první dojem a vytvoření postoje k člověku rozhoduje barva pleti.

Výzkum ukázal velkou vazbu dětí většinové společnosti na svět dospělých, jejichž názory bez vlastního posouzení přebírají. A to bez předchozí konkrétní zkušenosti. Přesto však, že děti z multikulturních tříd samy uváděly četná přátelství s romskými spolužáky, neměl tento aspekt zásadní vliv na jejich postoje k romskému etniku.

Dnes se dost mluví o Romech a zítra? Jsme ještě ochotni přijmout konkrétního člověka jiného národa, národnosti, pokud je alespoň trochu na naší úrovni, ale národ či národnost jako celek?

Myslím, že by bylo žádoucí, častěji připomínat, že všichni, bez ohledu na rasu, barvu pleti, kulturu, náboženství, jsme lidé mající stejná práva. Vždyť člověk má být chráněn Deklarací lidských práv a svobod.

Pokud závěry z výzkumu zobecním, pak nemůžeme vkládat naděje na změnu vztahu k Romům ani u mladé generace. Bude potom možná jen otázkou času, kdy se objeví samozvaní vůdcové a vyprovokují rasové nepokoje.

Jak zabránit této *fakty podložené* domněnce? Důležité je si uvědomit, že určitý distanc od Romů mají dvě skupiny lidí. Jsou to jednak ti, kteří mají špatnou zkušenost s Romy a dále pak lidé, kteří si nevytváří vlastní názor, pouze jej přejímají z okolí (s Romy se přitom v podstatě blíže nesetkávají). Je proto nutné u společnosti nastolit změnu obecného vědomí. A to není snadná záležitost.

Je pouze na každém z nás, abychom našli odvahu pro otevřenost k tomuto etniku. A pokud se nám to podaří, pak prostřednictvím poznání jejich společenství a kultury, také jistě lépe pochopíme jejich jednání. Myslím, že příležitostí nejen pro nahlédnutí do života Romů, ale současně pro podpoření jejich aktivit přínosných pro celou společnost se nám nabízí jednak řadou konaných kulturních romských představení, výstav, soutěží, ale též i možností učit se romštinu.

*„Mají ohromné vnímání pro současnost. Jako my žijeme tak, že sníme, co bude, nebo vzpomínáme, co bylo a hrozně málo žijeme v tom, co je. A to oni mají přesně obráceně, to by nám v některých situacích neuvěřitelně moc pomohlo. Kdybychom byli tady a teď. S člověkem, který je s námi, s činností, kterou teď dělám, pro křesťany s modlitbou, kterou se modlím. To by mohl být jejich přínos. No a řekl bych s určitým omezením, ale přece jenom. Je jejich vztah k starým lidem. Starý člověk se neodkládá jako věc, starý člověk je důležitější než mladý. Starý člověk je hodný úcty. To omezení je v tom, že je to starý člověk z mé rodiny, že to nesmí být cizí, tam už to není tak jednoduchý...Ale co vidím v tom, je takové to důležité, co nám se hodně ztratilo.“<sup>125</sup>*

Dalším aspektem, který je třeba si uvědomovat, je záměrná manipulace s informacemi prostřednictvím masmédií. Zprávy typu: „romský mladík napadl...“, „skupina Romů vykradla...“, nelze přece považovat za objektivní. Vždyť stejně se chová některý „bílý“ mladík či skupina. Proto je potřeba již školáky naučit rozlišovat a třídit informace, s kterými se setkávají.

Třeba se i spolehnout se na intuici svého vlastního dítěte, když si najde romského kamaráda a pokud se přesvědčíme, že je dobrý, podpořit tento jejich vztah. Je třeba si uvědomit, že i vnímání Romů nás jako společnosti je značně pokřivené, oni mají z nás strach a zoufale by potřebovali, aby jim někdo ukázal kousek lásky a kousek nějakého

<sup>125</sup> Citace z rozhovoru viz Příloha 10

přijetí a ohledu. A je dobré se o to pokusit, už jen proto, že jejich dítě je výjimečné a to druhé taky, protože najít si romského kamaráda je většinou ojedinělá záležitost.<sup>126</sup>

Je důležité o Romech mluvit a poznávat je. Samotné výzkumné šetření ukázalo velký zájem a aktivní přístup dětí k danému tématu. Bez pobízení či motivace otevřeně sdělovaly své dojmy, pocity a vztahy k Romům. Během výzkumu se ukázalo, že děti nemají dostatečný prostor toto téma rozvíjet jak ve škole, tak v rodinném prostředí. Vyskytlo se totiž velice málo případů, kdy žáci sdělili, že o vztahu k Romům ve škole společně hovořili. Chyběla možnost, aby směli o dané skutečnosti přemýšlet, vyjádřit vlastní mínění a své názory konfrontovat.

Mnozí z vás ovšem namítnout, že nelze být otevřený k někomu, kdo krade a z koho mám strach. I ve výpovědích dětí byli zásadní příčinnou negativního vnímání Romů strach a pocity nedorozumění.

*„Strach vychází ze vzájemného nepochopení. Jestli snahou naší společnosti bude i nadále natírání Romů na bílo, je strach oprávněný. Strach je totiž reciproční. Když se narodíte do společnosti s předsudky proti vám, velmi často vezmete roli, která se vám nabízí a začnete se chovat tak, jak vás druzí vidí.“*

*„Romové většinou společnost považují v principu za nepřátele. Je za nějakou nepřekročitelnou hranicí. Je to svět, který je ohrožuje. Svět pro ně je rozdělený na Romy a Gádže. Jsme pro ně nepřátelé a vůči nepřátelům je dovoleno úplně něco jiného než vůči domácím. Zbavit se strachu z násilí by nebylo úplně fér. Lidé z většinové společnosti, které Romům pomáhají a oni je znají, se jich nemusí obávat, protože je Romové berou, ví, že jsou tu pro ně a na jejich straně.“<sup>127</sup>*

Myslím, že další klíčový prvek po společnosti je škola. Podrobně o vazbách školy a rodiny se vyjadřuji v třetí kapitole teoretické části. Na závěr několik vět ke školnímu vzdělávání a výchově, které nelze v této problematice opomenout. Výstupy z provedeného výzkumu to dokládají. Výchova, ať už ve škole či v rodině, vůbec nepřipravuje děti na vytváření obecných závěrů z konkrétních vlastních zkušeností. A protože dnešní doba se zaměřuje na vytváření mediálních vzorů, doporučovaných k následování, dítě tento vzor napodobuje. A je mu v zásadě jedno, jakou hodnotu tento vzor doporučuje, i když to odporuje jeho vlastní zkušenosti.

Souběžně se změnou vnímání Romů společností musí reagovat i škola. I přes už počínající osvětu, stále běžné školní texty často ještě představují pohled na romskou populaci zatížený předsudky, často je zde postoj nedůvěry.

<sup>126</sup> Citace z rozhovoru viz Příloha 10

<sup>127</sup> Srov. Citace z rozhovoru viz Příloha 10



Při srovnání s podobným průzkumem před deseti lety (viz Kapitola 10. 4) se ukázalo, že stále v mnohých školách je doposud toto téma opomíjeno, přestože multikulturní výchova je jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mimo jiné o tom také svědčí věta jednoho dítěte z průzkumu: „*O Římě jsme brali, ale o Romech ne.*“.

Je potřeba, abychom se všichni, nejen pedagogové, seznámili a naučili pracovat s tématy, týkající se multikulturní výchovy. Abychom se dokázali oprostit od předsudků, postojů nedůvěry, strachu a dokázali různorodost kultur vnímat a respektovat. Pak snáze dosáhneme porozumění a tolerance k druhému etniku.

*Pane, je to ten druhý,  
s kterým si nerozumím.  
Patří ti,  
tys ho stvořil.  
Jestliže jsi ho snad tak nechtěl,  
přece jsi ho tak nechal,  
jaký právě je.  
Když ho snášíš ty,  
Můj Bože,  
chci ho také snášet  
a unést já,  
jako ty neseš  
a snášíš mne.*

*Prof. Karl Rahner*

## BIBLIOGRAFIE

### Prameny

1. JAN PAVEL II., encyklika *Redemptoris Missio, O stálé platnosti misijního povolání*. Zvon: Praha, 1994. ISBN 80-7113-178-4
2. PAPEŽSKÁ RADA PRO PASTORACI MIGRANTŮ A LIDÍ NA CESTÁCH. *Směrnice pro pastorační Romů*. Česká biskupská konference: Praha, 2006.
3. JAN PAVEL II., encyklika *Sollicitudo rei socialis, O starosti církve o sociální otázky*, Zvon, Praha 1996, ISBN 80-7113-154-7
4. JAN PAVEL II., encyklika *Veritatis splendor, O základech morálního učení církve*, Zvon, Praha 1994, ISBN 80-7113-114-8

### Literatura

1. BALVÍN, J. a kol. Romové a etika multikulturní výchovy. Sborník 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudanech 6. – 8. květen 1999. Praha: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902149-4-0.
2. BALVÍN, J. a kol. Romové a obecná škola – přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“. Sborník 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná 9. – 10. května 1996. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-3-2.
3. BALVÍN, J. a kol. Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-5-9.
4. BALVÍN, J. Společně:(spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství) : setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1997. s. 143 ISBN: 80-902149-2-4.
5. BALVÍN, J. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Vyd. 1. Praha: Radix Hnutí R, 2004. s. 206. ISBN: 80-86031-48-9.
6. BARKER, G. Použití kvalitativních výzkumných metod při postupech rychlého posuzování zneužívání drog ve společnosti. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85764-67-X.
7. FISHER R. Učíme děti myslet a učit se. Portál: Praha, 1997. s. 170. ISBN 80-7178-120-7.
8. FRANIOK, P., KALEJA M., ZEZULKOVÁ E. Transformace sociální vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 121 ISBN 978-80-7368-921-6.
9. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-3715-185.
10. GULOVÁ, L. a kol. Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 222. ISBN 978-80-210-5342-7.

11. HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN: 978-80-7367-485.
12. HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál, 2004. 583 s. ISBN: 80-7367-123-9.
13. Kaiser, A. Učebnica pedagogiky. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. 299 s. ISBN: 80-08-02006-7.
14. KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972. 705 s.
15. KOVAŘÍKOVÁ, M. A KOL. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. 106 s. ISBN: 80-7044-225-5.
16. KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-225-5.
17. MORGAN, D. L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 2001. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.
18. PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. : ISBN: 80-7184-569-8.
19. PÍŤHA, P. Výchova, naděje společnosti. Praha: Poustevník, 2006. s. 197. ISBN 80-86610-18-7.
20. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
21. PRŮCHA, J. Multikulturní výchova, Teorie-praxe-výzkum. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
22. PTÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.
23. PUNCH, K. F. Úspěšný návrh výzkumu. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
24. PUNCH, K. F. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.
25. Roubíček, V. Úvod do demografie. Praha: Codex Bohemia, 1997. 348 s. ISBN: 80-85963-43-4.
26. RUDOLFOVÁ, B. Vztah romské populace k instituci školy v Ivanovicích na Hané. diplomová práce. Olomouc: UP Pedagogická fakulta, 2005. 110 s., 8 příl.
27. ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7068-759-3.

28. SMĚKAL, V. Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno: Barrister&Principál, 2003. ISBN 80-85947-82-x.
29. STRAKOVÁ J., MATĚJŮ P., VESELÝ A. Nerovnosti ve vzdělání. Praha: Slon, 2010. s. 495. ISBN 978-80-7419-032-2.
30. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
31. ŠEVČÍKOVÁ, V. Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. s. 173. ISBN 978-80-7368-569-0.
32. ŠIŠKOVÁ, T. a kol. Výchova k toleranci a proti rasismu. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-285-8.
33. ŠIŠKOVÁ, T. Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-648-9.
34. ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu, Portál: Praha, 1998. s. 201. ISBN 80-7178-285-8.
35. ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s. r. o., 2000. ISBN 80-7169-528-9.
36. ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. s. 384. ISBN 978-80-7367-313-0.
37. TESAŘ, F. Etnické konflikty. Praha: Portál, 2007. s. 150. ISBN 978-7367-097-9.
38. Velký sociologický slovník, A-O. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN: 80-7184-164-1.

## Internetové zdroje

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [online]. MPSV.:2005. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www:<http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html>](http://www.esfcr.cz/mapa/index-2.html).

BORGATTI S. Discussion drawn from: The Discovery of Grounded Theory and Basics of Qualitative Research. Social Network Analysis Software [online]. 2010. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm>](http://www.analytictech.com/mb870/introtoGT.htm).

DOBIÁŠOVÁ K., Rasové postoje u dětí. [online] 2008. Brno, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Katedra sociální pedagogiky. [cit. 20. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://is.muni.cz/th/>](http://is.muni.cz/th/).

Implicit Association Test. [online] 2002. [cit. 20. 03. 2011] Dostupné z [www: <http://implicit.harvard.edu/>](http://implicit.harvard.edu/).

Informace z výzkumu Stem trendy 4/2010 [online]. Stem, s. r. o.:2010. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://www.stem.cz/clanek/1943 >](http://www.stem.cz/clanek/1943).

KOMÁREK M., Děti na odpis. [online] 2009. in Časopis Respekt 45. s. 12., [cit. 20. 03. 2011] Dostupné na [www:< http:// http://respekt.ihned.cz/ >](http://respekt.ihned.cz/).

Občané o soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti [online]., Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR: 2009. cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< http://http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100790s\\_ov80529.pdf >](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100790s_ov80529.pdf).

Policie v multikulturní společnosti [online]. MVP: Praha, 2007. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www:< www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc >](http://www.skolamv.cz/publikace/multikul.doc).

Romanies as the ethnic group. [online]. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: <http://www.mighealth.net/>](http://www.mighealth.net/).

Závěry z VI. Světového kongresu o pastoraaci Romů Sdružení Dženo ve Freisingu. [online].

Sdružení Dženo: 20. 10. 2008. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [ww:< http://www.dzeno.cz/>](http://www.dzeno.cz/).

Zpráva o činnosti Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2009. [online]. Agentury pro sociální začleňování: 2009. [cit. 22. 03. 2011]. Dostupné na [www: < http://www.socialni-zaclenovani.cz/>](http://www.socialni-zaclenovani.cz/).

## SEZNAM DIAGRAMŮ

Diagram 1: Desing výzkumu Rom očima dětí

Diagram 2: Vzorový popis otevřeného kódování

Diagram 3: Vlastnosti a dimenze Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM A)

Diagram 4: Vlastnosti a dimenze Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM A)

Diagram 5: Vlastnosti a dimenze Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM A)

Diagram 6: Vlastnosti a dimenze Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM A)

Diagram 7: Vlastnosti a dimenze Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM B)

Diagram 8: Vlastnosti a dimenze Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM B)

Diagram 9: Vlastnosti a dimenze Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM B)

Diagram 10: Vlastnosti a dimenze Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM B)

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výpovědi Čechů na otázku: „Jaký je Váš vztah k Romům?“

Graf 2: Soužití romské a neromské populace – časové srovnání

Graf 3: Pozitivní popis spolužáka v %

Graf 4: Druhy nejčastějších popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v %

Graf 5: Druhy popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v absolutních číslech

Graf 6: Rozdělení všech výroků informantů k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení.

Graf 7: Rozdělení výroků o etnické příslušnosti k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení.

Graf 8: Pozitivní popis spolužáka v % (souhrn dat výzkumu)

Graf 9: Druhy nejčastějších popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v % (souhrn dat výzkumu)

Graf 10: Druhy popisů osob na obrázku (viz Příloha 3) v absolutních číslech (souhrn dat výzkumu)

Graf 11: Rozdělení výroků o dětech na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení (souhrn dat výzkumu)

Graf 13: Rozdělení výroků o etnické příslušnosti k dětem na obrázku (viz Příloha 3) dle emočního zabarvení (souhrn dat výzkumu)

## **SEZNAM SCHÉMAT**

Schéma 1: Škola, rodina a společnost

Schéma 2: Teoretický návrh paradigmatického modelu axiálního kódování

Schéma 3: Paradigmatický model axiálního kódování - Výzkum A

Schéma 4: Paradigmatický model axiálního kódování - Výzkum B



## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Město Brno – základní školy v romských lokalitách

Tabulka 2: Časový plán výzkumu

Tabulka 3: Přehled ohniskových skupin ve výzkumu

Tabulka 4: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A1

Tabulka 5: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A2

Tabulka 6: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny A3

Tabulka 7: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B1

Tabulka 8: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B2

Tabulka 9: Přehled účastníků, kódů a citací ohniskové skupiny B3

Tabulka 10: Četnost odpovědí k jednotlivým obrázkům v absolutních číslech

Tabulka 11: Otevřené kódování - Výzkum A – přehled kategorií

Tabulka 12: Přehled vybraných citací ke kategorii I. - Výzkum A (část 1.)

Tabulka 13: Přehled vybraných citací ke kategorii I. - Výzkum A (část II.)

Tabulka 14: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum A (část I.)

Tabulka 15: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum A (část II.)

Tabulka 16: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum A (část I.)

Tabulka 17: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum A (část II.)

Tabulka 18: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. Výzkum A (I. část)

Tabulka 19: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. Výzkum A (II. část)

Tabulka 20: Otevřené kódování – Výzkum B – přehled kategorií

Tabulka 21: Přehled vybraných citací ke kategorii I - Výzkum B

Tabulka 22: Přehled vybraných citací ke kategorii II. - Výzkum B

Tabulka 23: Přehled vybraných citací ke kategorii III. - Výzkum B

Tabulka 24: Přehled vybraných citací ke kategorii IV. - Výzkum B

Tabulka 25: Vlastnosti centrální kategorie

Tabulka 26: Vlastnosti centrální kategorie

Tabulka 27: Definice hlavních rozdílů

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Město Brno - přehled romských lokalit

## **SEZNAM POPISŮ**

- Popis 1: Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností  
Popis 2: Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností  
Popis 3: Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností  
Popis 4: Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM A) - resumé vlastností  
Popis 5: Kategorie I. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností  
Popis 6: Kategorie II. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností  
Popis 7: Kategorie III. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností  
Popis 8: Kategorie IV. (otevřené kódování – VÝZKUM B) - resumé vlastností

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA 1: Žádost o účast na výzkumném šetření

PŘÍLOHA 2: Přehled otázek k diskuzi v ohniskových skupinách - Výzkum A, B

PŘÍLOHA 3: Obrázky dětí předložené informantům – předvýzkum

PŘÍLOHA 4: Popis informantů o kamarádech a spolužácích

PŘÍLOHA 5: Popis informantů o obrázcích

PŘÍLOHA 6: Přepis záznamu z výzkumu vedeného s respondenty škol A1, A2 a A3

PŘÍLOHA 7: Přepis záznamu z výzkumu vedeného s respondenty škol B1, B2 a B3

PŘÍLOHA 8: Diagram kategorií a vlastností - Otevřené kódování – Výzkum A

PŘÍLOHA 9: Diagram kategorií a vlastností - Otevřené kódování – Výzkum B

PŘÍLOHA 10: Rozhovor s odborníky z praxe na téma Romové a o výstupech z výzkumu Rom, kamarád i nepřítel.

# **PŘÍLOHA**