

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2011

Lenka FORŠTOVÁ

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Romské děti a mládež a jejich vztah ke školnímu prostředí:

Jak tento vztah ovlivňuje rodinná a ústavní výchova

(sonda do situace v ZŠ a DDŠ na Kolínsku)

Lenka Forštová

Bakalářská práce

2011

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka FORŠTOVÁ**
Osobní číslo: **H08347**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Název tématu: **Romské děti a mládež a jejich vztah ke školnímu prostředí**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních věd**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce bude nahlédnutím do školního prostředí, kde jsou přítomny romské děti nebo mládež. Bude zaměřena na vztahy dětí ve třídách základních škol, vztahy učitelů k romským dětem a problémy, se kterými se mohou romské děti ve škole setkat (jazyk?, jiná příprava v předškolním věku?, apod.). Práce bude sestávat z kompilace již dostupných materiálů o tomto tématu a z vlastního výzkumu na základních školách a v místech působení romské mládeže a dětí. Výzkum bude probíhat zejména pozorováním ve školním prostředí a nestrukturovanými rozhovory s dětmi či jejich učiteli. Cílem práce je zjistit, jestli mají děti z romských rodin ke školnímu prostředí nějaký vztah, popřípadě jaký.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Karolinum, Praha: 2008 Romové v České republice. Socioklub, Praha: 1999 HAJSKÁ, Markéta. Romové v českém vzdělávacím systému. Romano džaniben.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lada Viková
Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2011**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



doc. MgA. Tomáš Petráň, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2010

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 31. 3. 2011

Lenka Forštová

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi byli při vypracování práce nápomocni. Především pak velmi děkuji vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Ladě Víkové, za trpělivost a podnětné připomínky a poznámky k práci. Dále též děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni podělit se se mnou o své názory a zkušenosti. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat vedením 4. ZŠ v Kolíně a DDS v Býchorech, že mi ochotně umožnila výzkum v jejich zařízeních.

Anotace

Práce se zabývá vztahem romských dětí ke školnímu prostředí a tím, jak se tento vztah může různit u dětí žijících v romské rodině a romských dětí žijících ve výchovném zařízení, tedy mimo rodinu. V teoretické části jsou shrnuty základní poznatky k tématům vzdělávání, rodiny a výchovných ústavů. V praktické části je popsána situace romských dětí ve dvou školských zařízeních, 4. ZŠ v Kolíně a DDŠ v Býchorech.

Klíčová slova:

Romské dítě/žák, vzdělání, integrace, pedagog, rodič, výchovný ústav

Annotation

The thesis deals with the relationship of the Roma children with the school environment and the way it may differ with children living in the Roma family and the Roma children living in the children's homes, i.e. outside the family. The theoretical part of the work summarizes the basic knowledge regarding the themes of education, family and educational facilities. In the practical part the situation of the Roma children in two educational facilities, the 4th Elementary School in Kolín and Children's Home and School in Býchory, is described in detail.

Keywords:

Roma child/pupil, education, integration, teacher, parent, educational facility

OBSAH

1	ÚVOD	3
2	TEORETICKÁ ČÁST	7
2.1	Důležité pojmy	7
2.2	Romové – národnostní skupina	9
2.3	Vzdělání	10
2.3.1	Vzdělávání Romů – proč problém?	12
2.4	Rodina	15
2.5	Výchovné ústavy	17
2.5.1	Diagnostický ústav	18
2.5.2	Dětský domov (DD).....	18
2.5.3	Dětský domov se školou (DDŠ).....	19
2.5.4	Výchovný ústav (VÚ)	19
2.5.5	Zvláštní škola internátního typu.....	19
3	PRAKTICKÁ ČÁST	20
3.1	Metodologie výzkumu a výběr lokalit	20
3.2	Stanovení výzkumných otázek a hypotéz	24
3.3	4. ZŠ Kolín	25
3.3.1	Doba výuky	26
3.3.1.1	<i>Práce pedagoga s romskými dětmi a některé názory na jejich vzdělávání</i>	26
3.3.1.2	<i>Důležití kamarádi, pomoc mladším sourozencům, volba zaměstnání a „oblíbená“ četba</i>	30
3.3.1.3	<i>Etnická šikana?</i>	31
3.3.2	Odpolední výchova (šk. družina)	32
3.3.2.1	<i>Dětská spolupráce – jsou romské děti přínosem pro kolektiv?</i>	33
3.3.2.2	<i>Rozhovory s romskými rodiči</i>	35
3.4	DDŠ Býchory	39
3.4.1	Školní výuka při DDŠ	40
3.4.1.1	<i>Rozdílnost přístupu učitelů k výuce „problémových dětí“ a jak děti na tuto různorodost reagují</i>	41
3.4.2	Rodinné skupiny a komunita.....	45
3.4.2.1	<i>Ne/důvěra v cizí lidi?</i>	45
3.4.2.2	<i>Školní příprava</i>	47
3.4.2.3	<i>Stigma „Rom“ a „dítě z děcáku“</i>	47
3.4.2.4	<i>Komunita</i>	48
3.5	Sestry H. – případová studie	49
3.5.1	Nejstarší sestra	50
3.5.2	Nejmladší sestra (Pavlína).....	51
3.5.3	Prostřední sestra (Jana)	52
3.5.4	Východiska pro další výzkum?	55

3.6	Zhodnocení hypotéz	56
4	ZÁVĚR	59
	POUŽITÉ ZDROJE	61

1 ÚVOD

Tématu vzdělávání romských dětí v českém školství se věnuje velké množství prací, jak minulých tak současných let. A vzhledem k aktuálnosti daného problému se ještě mnoho prací tímto tématem zabývat bude. I přes zmíněné velké množství tematicky podobných či dokonce stejných prací, jsem se rozhodla také přispět svou „troškou do mlýna“, protože věřím, že každý nový pohled může alespoň malinko přispět ke změně, či oslovit pár dalších lidí, kteří se začnou touto problematikou zabývat a možná to budou právě oni, kdo dovede současné snahy o změnu situace ke zdárnému řešení.

Mým cílem není kritika současného stavu výuky romských žáků, ani omluva romských žáků pro jejich ne vždy vynikající školní výsledky. Cílem této práce je zaměřit se na to, co romské děti ve škole považují za důležité, jak se tam cítí, jak komunikují s majoritními spolužáky, zjistit jak k romským žákům přistupují učitelé a jak to děti vnímají, jak jejich působení ve škole hodnotí jejich romští rodiče. Navíc se zde chci zabývat i otázkou, jak prostředí školy vnímají děti, které nežijí v romské rodině, ale v dětském domově. Tím jak děti, žijící v DD, ovlivňuje „česká ústavní výchova“, jak vnímají reakce okolí na to, že žijí v dětském domově, že jsou romského původu, jak si hledají kamarády, jak reagují na cizí jedince přišedší do DD na „návštěvu“. Obecně by se tedy dalo říci, že **prvořadým cílem je zjistit vztah romských dětí ke školnímu prostředí** (když budeme předpokládat, že si děti nějaký vztah ke školnímu prostředí vytvořily, ať už negativní či pozitivní) **a jak se tento vztah může různit u romských dětí žijících v romské rodině a dětí žijících mimo takovou rodinu, tedy v dětském domově.**

Teoretická část práce je věnována stručnému náhledu do kontextu mnou zkoumané problematiky. Zabývám se zde tedy tím, kdo je Rom v současném pojetí „Romů jako národností menšiny“ v ČR, tím, koho jsem v této práci považovala za člena romské menšiny a zamyslela jsem se nad otázkou, proč se k romské národnosti hlásí mnohem méně jedinců, než jsou předpokládané odborné početní odhady. Dále se v této části práce zabývám termínem povinná školní docházka a tím, pro koho je v této zemi opravdu povinná. Navíc nastíním některé možné příčiny „problémů vzdělávání romských dětí“, ať už historického či sociálního charakteru a ozřejmím svůj postoj k

„problému“ současných romských dětí s českým a romským jazykem při jejich vstupu do českého vzdělávacího procesu.

Za nejdůležitější prostředí, ve kterém děti získávají základní „černobílý“ pohled na to, co je správné a špatné, kde se učí svým prvním postojům vůči světu, škole, ale i ostatním lidem, považují rodinu. Právě z tohoto důvodu jsem do teoretické části zařadila i pasáž o funkčnosti a nefunkčnosti rodiny, o tom, jaké následky může mít nefunkční rodinné prostředí na vývoj dítěte. Nejčastějším řešením je u nás v případě nevyhovujícího prostředí rodiny, umístování dětí do výchovných ústavů. Výchovné ústavy plní různé funkce a dělí se do více kategorií, právě podle zastávaných funkcí. Pro naši tematiku jsou podstatné školské výchovné ústavy, které jsou stručně definovány též v teoretické části této práce.

Praktická část práce se opírá o výzkum prováděný v lokalitě ZŠ, kde jsem navázala kontakt s dětmi žijícími v romské rodině, a v DDŠ¹, kde jsem pracovala s dětmi žijícími mimo vlastní rodinu. Druhá část práce je rozdělena do tří okruhů podle zkoumané lokality: první okruh se zabývá výzkumem na 4. ZŠ v Kolíně, druhý výzkumem v DDŠ v Býchorech, a třetí je vlastně situační studií, jež mi posloužila jako základ pro další výzkum v tom smyslu, že jsem si mohla na základě tří rozhovorů lépe stanovit způsob výzkumu a rozpoznat možnost zjistitelnosti některých otázek.

V obou lokalitách výzkumu, tedy DDŠ i ZŠ, jsem se zaměřila z velké části na metody výuky a postoje učitelů k výuce romských žáků, ale i na vědomost vlastní stigmatizace romských dětí (v případě DDŠ rozšířenou o vědomost stigmatizace pobytu ve výchovném ústavu) a vztahy romských dětí k prostředí školní výuky – zde hlavně na kamarádké vztahy, vztahy ve třídě/rodinné skupině, předškolní a školní přípravu.

Právě praktická část práce působí do jisté míry v mnoha ohledech pedagogicky, či dokonce pedagogicko-psychologicky. Což nepopírám, ale zároveň zastávám názor, že tato práce je antropologickou, neboť oblast zájmu je nahlížena z antropologické perspektivy a zabývá se i otázkou, co mohou antropologické poznatky této sféry nabídnout. V mnoha ohledech to jsou právě informace o romském etniku, jeho historii, jazyce či tradici, které by mohly být více využívány v obou mnou zkoumaných lokalitách, kde by podle mého názoru mohli přispět ke zlepšení komunikace mezi např. učiteli či vychovateli a romskými dětmi, a jejich prostřednictvím i rodiči. V širším kontextu jsou antropologické poznatky přínosné vlastně celé populaci ČR, která je, jak

¹ Dětský domov se školou.

jsem si výzkumem potvrdila, velmi náchylná k předjímání předsudků, jež vedou k negativní stigmatizaci nejen dětí ve výchovných ústavech, ale i celého romského etnika v ČR. Zatímco zařazování antropologických poznatků k tématu vzdělávání romských dětí by mohlo úspěšně proběhnout výhledově během několika málo let (ovšem jen v případě naklonění pedagogické společnosti tomuto procesu!), oslovení širší společnosti je tvrdším oříškem, který se budeme snažit rozlousknout možná celá desetiletí či ještě déle.

Co se týče literatury ke zvolenému tématu, vycházela jsem ze čtyř hlavních tematických okruhů literatury. Prvním byly publikace a články, které se zabývaly historií a vzděláváním Romů. V případě historických poznatků o romském etniku jsem čerpala hlavně od autorů Ctibora Nečase² či Pavla Navrátila³, tematiku vzdělávání velmi pěkně zpracovává Eva Šotolová⁴, Helena Balabánová⁵, či jazykovou tematiku Hana Šebková⁶ a Máša Bořkovcová⁷. Cenným výchozím materiálem pro mě byla i kniha Mileny Hübschmannové *Šaj pes dovakeras*, kde se autorka zabývá též problematikou vzdělávání romských dětí, konkrétně specifiky vzdělávání romských žáků a jejich přístupem k majoritnímu vzdělávání⁸. Druhým okruhem mnou využívaných publikací byly pedagogické příručky a publikace speciální pedagogiky⁹, kde jsem se seznamovala s problematikou výuky obecně, ale i se specifiky výuky a vzděláváním sociálně znevýhodněných jedinců. Třetí okruh literatury mi sloužil hlavně k přípravě pro vstup do terénu, konkrétně pro vstup do DDS, kdy jsem se seznamovala s možnými příčinami nestandardního chování jedinců z výchovných ústavů, ale i možnostmi náhradní rodinné či ústavní péče¹⁰. Čtvrtý okruh mnou čerpané literatury se nevztahoval tak úzce k tematice, přesto jej považuji za velmi důležitý. Jde zejména o knihu Sociální a kulturní antropologie T. H. Eriksena, ze které jsem čerpala informace ohledně terénního

² NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.

³ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. 223 s.

⁴ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. 95 s.

⁵ BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice (1945 - 1989)*. Praha: Socioklub, 1999. 558 s.

⁶ ŠEBKOVÁ, Hana. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: MENT, 1995. 19 s.

⁷ BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. 130 s.

⁸ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras/Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.

⁹ Např. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. 205 s.

¹⁰ Např. MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. 183 s.

výzkumu a jeho interpretace, a byla mi východiskem pro definování některých pojmů, používaných v této práci – zejména pojmů integrace a asimilace¹¹. Dalšími důležitými zdroji při definování základních pojmů mi byly odborné slovníky, hlavně Slovník antropologie občanské společnosti¹².

Důležitými zdroji inspirace mi byly i (či zejména) mnohé závěrečné práce mých starších kolegů na univerzitě. Zdůraznit zde musím hlavně práci Anny Lachmanové *Integrace romských dětí v základním školství České republiky*¹³, z které jsem čerpala mnoho inspirace a teoretické zkušenosti.

¹¹ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. 407 s.

¹² DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. 778 s.

¹³ LACHMANOVÁ, Anna. *Integrace romských dětí v základním školství České republiky: Antropologický výzkum v městě Břeclav*. Pardubice, 2010. 66 s. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Důležité pojmy

Menšina – Menšinou můžeme ve společnosti chápat 1) méně početnou skupinu jedinců, 2) mocensky podřazenou skupinu nebo 3) skupinu jedinců, která vykazuje kulturní či tělesnou odlišnost.¹⁴ V kontextu sociální práce s menšinami je minoritou obvykle myšlena národnostní, etnická či rasová skupina. V práci bude pojmu menšina užíváno ve smyslu romské menšiny, na niž se v prostředí ČR vztahují všechny tři výše uvedené znaky menšiny.

Majorita – Majoritou je v této práci myšleno většinové obyvatelstvo ČR (tedy Češi, Moravané a Slezané). Označením majoritní v práci disponujeme jako protikladem k označení romský (tedy menšinový).

Etnicita – Etnicita je „souhrn znaků (kulturní hodnoty, normy, případně jazyk, aj.) charakterizující etnikum a odlišující je od jiných etnik.“¹⁵ Etnikum je stabilní společenství lidí, které se vyznačuje jednotností některých reálných znaků (např. fyzická podoba, jazyk, náboženství, apod.), které se odrážejí ve společenském vědomí.¹⁶ V této práci bude užíváno pojmů etnikum a etnicita ve spojení s romskou minoritou v ČR.

Identita – Identita je jednou ze základních kategorií myšlení a sebeidentifikace, jež je obvykle formulována ve vztahu k druhým a podmíněna sociálními charakteristikami a vědomím vlastní specifčnosti. „Identita je naše společenské „já“, naše vnitřní odpověď na otázku, kdo jsem, co znamenám pro sebe a pro druhé, jaké místo zaujímám v předivě vztahů ve svém sociálním světě.“¹⁷ Identita může mít mnoho podob – např. národní, osobní, rodičovská, aj. V rámci této práce budeme operovat s národnostní/etnickou identitou, což je naše vlastní identifikace národní/etnické příslušnosti ke skupině, konkrétně romskou etnickou identitou.

Asimilace – Asimilace je přizpůsobování se jedné skupiny, zpravidla menšinové, skupině jiné, zpravidla většinové/dominantní. Jde vlastně o proces postupného splývání těchto skupin, kdy jedna skupina ztrácí své specifické rysy a hodnoty a nahrazuje je

¹⁴ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. str. 16 – 18

¹⁵ DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. str. 194

¹⁶ tamtéž

¹⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. str. 67

hodnotami a normami druhé skupiny.¹⁸ Asimilace může být dobrovolná či nedobrovolná, tedy vynucená. V některých případech je podle T. H. Eriksena prakticky nemožná, a to tehdy je-li etnicita založena na fyzickém vzhledu.¹⁹ V kontextu této práce je asimilace pojednána jako přizpůsobování se romské menšiny majoritní většině.

Integrace – Integrace je „stav nebo proces začleňování jednotlivců nebo skupin do stejného celku, který tak získává alespoň minimální soudržnost.“²⁰ Integrace je podle Eriksena kompromisem mezi asimilací a segregací²¹ a nejčastěji souvisí s udržováním skupinové identity jako určité míry kulturní odlišnosti, a s účastí ve společenských institucích.²² Integrace je tedy začlenění jedince či skupiny do jiné skupiny a jejich akceptování (včetně akceptování jazyka, kulturních norem a hodnot, apod.) ostatními členy skupiny, do nichž se začleňují. V této práci je pojmu integrace užíváno dvojím způsobem: 1) jako začlenění romského etnika do majoritní (české) společnosti, a 2) jako začlenění romských žáků do školního prostředí a výuky. V druhém způsobu využití tohoto pojmu jde o takové začlenění romských žáků do výuky, kdy navštěvují běžnou základní školu a zároveň je v jejich výuce přihlédnuto k jejich určitým specifikům.

Sociální vyloučení – Sociální vyloučení je opakem sociální integrace. Je to situace, kdy jsou jedinci či celé skupiny částečně nebo zcela vyloučeni z účasti ve společnosti. Sociální vyloučení vede ke strádání, které se projevuje hlavně v sociální, ekonomické a politické rovině.²³ V této práci bude pojem sociální vyloučení užíván hlavně v souvislosti se stigmatizací 1) romského původu a 2) života ve výchovném zařízení, či 3) kombinace romského původu a života ve výchovném zařízení.

¹⁸ DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. str. 71

¹⁹ ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. str. 342

²⁰ DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. str. 589

²¹ „Segregace znamená fyzické oddělení menšinové skupiny od většinové, kdy je menšina často považována za méněcennou.“ (ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. str. 342) V kontextu této práce by to byl případ přeřazování romských dětí do speciálních a praktických škol jen na základě předpokladu, že jako romské děti nemohou zvládat výuku na běžné základní škole.

²² ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. str. 342

²³ DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. str. 593

Stigma – Stigma v sociologickém kontextu znamená negativní hodnocení, respektive bezdůvodný negativní předsudek vůči určitým osobám.²⁴ Stigmatizovanými osobami jsou nejčastěji osoby, jež se nějakým způsobem odlišují – etnicky, způsobem života, apod. V kontextu této práce se budeme zabývat stigmatem ve smyslu negativního hodnocení jedinců romského původu a jedinců, žijících ve výchovném ústavu.

2.2 Romové – národnostní skupina

Od roku 1989 je romské etnikum v naší zemi chápáno jako národnostní skupina, jež tvoří v ČR menšinu. S tím je spojena i možnost se k této národnosti oficiálně hlásit. Tuto možnost měli Romové poprvé při sčítání lidu z roku 1991.

„Za příslušníka národnostní skupiny je považován ten, kdo vyznává společné náboženství, sdílí kulturu, má stejný národní nebo geografický původ, hovoří společným jazykem, má stejnou tělesnou stavbu.“²⁵ Vzhledem k rozmanitosti romského etnika není tato definice příliš přesná. Poukazují hlavně na do jisté míry rozdílný způsob života subetnických skupin Romů, na různost vyznávaného náboženství či minimálně v perspektivě uplynulých 50 let nahrazování romštiny češtinou. Proto se spíše přikláním k definicím, kdy se „za definiční znak národnostní příslušnosti považuje pocit náležitosti k určité skupině, sdílení objektivních specifických podmínek existence. Za podstatný se však považuje subjektivní pocit sounáležitosti „MY“, který se stává základem individuální i kolektivní identity.“²⁶ Samozřejmě ne každý jedinec chápáný majoritní společností jako Rom se za Roma nutně sám považuje. Avšak specifické podmínky existence romského etnika výstižně shrnuje Ctibor Nečas: „Romové tvoří v České republice specifickou menšinu. Žijí na samém okraji společnosti. Mají velmi nízkou životní úroveň, vysokou míru nezaměstnanosti a tíživou bytovou situaci. Vyznačují se degradovaným stupněm vzdělání a kvalifikace a jsou závislí na podporách. Stratifikují se do různých subeticit, kterým chybí historické a teritoriální zakotvení. Přístupují laxně k dodržování zákonů a obecně přijímaných norem. Majorita se vůči nim uzavírá a chová se k nim xenofobně až rasisticky.“²⁷ Otázkou zůstává, zda právě zmiňovaný xenofobní a rasistický přístup majority k romskému etniku není jednou

²⁴ Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích: M - Ž. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003. str. 441

²⁵ NAVRÁTIL, Pavel. Romové v České společnosti. Praha: Portál, 2003. str. 24

²⁶ tamtéž

²⁷ NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. str. 122

z příčin, jež způsobuje „styl života“ Romů, tak jak jej nastínil Nečas. Tento problém ovšem není předmětem této práce. Může však být, a odvažuji se tvrdit, že je, jedním z důvodů proč se při sčítání lidu roku 2001 k romské národnosti přihlásilo mnohem méně osob, než jsou odborné odhady počtu osob romské národnosti v ČR. K romské národnosti se podle údajů z posledního sčítání lidu z roku 2001²⁸ přihlásilo 11 746 lidí, z toho bylo údajně jen 3 579 nezletilých dětí do 15 let a 1 135 mladistvých ve věku od 15 do 19 let.²⁹ Podle odborných odhadů se skutečný počet lidí, kteří se k romské národnosti nepřihlásili, ale přísluší k etnické skupině Romů, pohybuje mezi 150 000 a 200 000 osob.³⁰ Podle odhadů „žije reálně v romské komunitě v ČR 37 000 dětí ve věku 6 – 14 let a asi 16 000 mladistvých“³¹

2.3 Vzdělání

„Povinná školní docházka je v Česku devítiletá a vztahuje se na všechny děti, které mají státní občanství ČR, které v daném školním roce dovrší šestý rok věku. Vztahuje se také na všechny děti, které jsou občany některého ze států EU a pobývají v ČR po dobu delší, než 90 dnů a na jiné cizince, kteří mají oprávnění pobývat v ČR trvale nebo přechodně po dobu delší 90 dnů. Povinnost do školy docházet je stanovena §36 zákona č.561/4004 Sb., školský zákon.“³² Rodiče si mohou sami zvolit, do které školy chtějí své dítě přihlásit. Dítě však musí přijmout jen tzv. škola spádová. „Je to škola, kterou zřizuje obec nebo svazek obcí ve školském obvodu, ve kterém má dítě – žák trvalé bydliště.“³³ Spádová škola tedy přijímá přednostně děti, které mají v jejím školském obvodu trvalé bydliště a jež se do této školy přihlásí k povinné školní docházce. „Kromě dětí, které v tomto obvodu bydlí, se to také týká dětí, které jsou umístěny v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo v zařízení

²⁸ ČSU: *sčítání lidu, domů a bytů* [online]. 2001 [cit. 2011-02-27]. Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001. Dostupné z WWW: <scitani.cz>.

²⁹ V roce 1991 to bylo „32 903 lidí, z toho bylo údajně jen 8 156 školou povinných nezletilých dětí od 5 do 15 let a 4 046 mladistvých ve věku od 15 do 19 let.“ (BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice (1945 - 1989)*. Praha: Socioklub, 1999. str. 334)

³⁰ Přednášky Úvodu do romistiky I. (2008)

³¹ BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice (1945 - 1989)*. Praha: Socioklub, 1999. str. 334

³² *Společně k bezpečí* [online]. 2009 [cit. 2011-02-22]. Dokumenty. Dostupné z WWW: <spolesnekbezpeci.cz>.

³³ tamtéž

preventivně výchovné péče, které v tomto obvodu sídlí.³⁴ Až poté může přijímat další zájemce. „Každé dítě začíná povinně chodit do školy v tom školním roce, který následuje po jeho šestých narozeninách.“³⁵ Vstup dítěte do školy lze však za jistých podmínek uspišit i odložit.³⁶

Podle výsledků ze sčítání lidu z roku 1991 má „téměř 80% Romů pouze základní vzdělání a dalších 10% bylo bez vzdělání.“³⁷ Což znamenalo velké zlepšení stavu romského etnika za dvacet let od roku 1970, kdy bylo „asi 70% postproduktivního romského obyvatelstva negramotných.“³⁸ Další posun o dvacet let by nám mělo přinést letošní sčítání lidu.

V obecném měřítku vykazují romské děti horší výsledky než děti majoritní. „Romské děti oproti ostatním dětem propadají 14x častěji, 5x častěji dostávají druhý či třetí stupeň z chování, 30x častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku a 28x častěji jsou převáděny do zvláštních škol.“³⁹ I v současné době se odhaduje, že zvláštní školy, nyní nazývané praktické, navštěvuje až 80% romských dětí. Mezi nejčastější důvody umístování romských dětí do speciálních a praktických škol bývá v současné době jejich školní nepřipravenost, v minulosti velmi často i nedostatečná znalost češtiny romských dětí, vstupujících do prvních tříd. Dalším důvodem je nezvládání učiva základní školy, kdy dochází k přerazení ze ZŠ do ZŠ praktické.⁴⁰ V případě připravenosti romských dětí pro vstup do školy hraje velkou roli i sociální faktor. „Pro chudé romské rodiče mnohdy školné v mateřských školách představuje výrazné zatížení rodinného rozpočtu, takže převážně z finančních důvodů děti do mateřských škol neposílají. Zároveň je oni na vstup do základní školy neumění připravit a děti sem přicházejí se značným vstupním handicapem.“⁴¹

³⁴ *Společně k bezpečí* [online]. 2009 [cit. 2011-02-22]. Dokumenty. Dostupné z WWW: <spolesnekbezpeci.cz>.

³⁵ tamtéž

³⁶ „Jestliže dítě není ani po dovršení šestého roku věku dostatečně tělesně nebo rozumově vyspělé, je možné nástup do školy odložit. Musí o to školu písemně požádat zákonný zástupce a tuto žádost doplnit vyjádřením školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna) a pediatra. Odkládat zahájení PŠD lze pouze do toho školního roku, ve kterém by dítě dovršilo 8. Rok věku.“ (*Společně k bezpečí* [online]. 2009 [cit. 2011-02-22]. Dokumenty. Dostupné z WWW: <spolesnekbezpeci.cz>.)

³⁷ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. str. 65

³⁸ tamtéž

³⁹ tamtéž

⁴⁰ Z rozhovoru s výchovným poradcem ZŠ

⁴¹ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. str. 65

2.3.1 Vzdělávání Romů – proč problém?

„Vzdělání nebylo rozhodujícím faktorem v životě Romů, poněvadž v podmínkách diskriminovaného postavení se mohlo jenom málokdy uplatnit a využít.“⁴²

Z historického hlediska pro romské etnikum opravdu vzdělání nemělo valný význam. Romské obyvatelstvo se živilo hlavně pro ně typickými řemesly (např. kovářství, košíkářství, apod.), kterým se učili v rodině. Navíc v dobách největšího stíhání byli vykazováni z měst a vesnic, kde se školy nacházely. Ve školách byl, a stále je, vyučovacím jazykem jazyk majority, který sice dospělí Romové ovládali (z obchodních důvodů), ale romské děti jej nepotřebovaly, protože v rodině se mluvilo pouze romsky. Potřeba vzdělání se u romského etnika začala plně projevovat po druhé světové válce, kdy Romové přišli o možnost žít se tradičním způsobem – na Slovensku byly zpretrhány vazby na vesnická odbytíště jejich výrobků, v Čechách byli najímáni jako pracovní síla do průmyslových továren. Potřebu vzdělávání Romů rozpoznala již Marie Terezie v 18. století, kdy zavedla povinnou školní docházku nejen pro děti majoritní, ale i romské. Děti však do školy svými romskými rodiči většinou posílány nebyly.⁴³ V současné době je školní docházka povinná a rodiče tedy své potomky do školy posílat musí. V případě nedodržení školní docházky, sjednávají nápravu sociální pracovníci a v případě odebrání dítěte z péče i soud. Budeme tedy předpokládat, že „všechny“ romské děti školního věku školu opravdu navštěvují.

Dalším úskalím školního neúspěchu romských dětí je, jak už jsme nastínili výše, častá absence předškolního vzdělání v mateřské škole. *„Pokud romské děti neprošly předškolní výchovou, vstupovaly do základní školy s nevýhodou a dále se pak opožďovaly v rozšiřování své slovní zásoby, v celkovém rozumovém vývoji a tím i ve zvládnutí češtiny jako vyučovacího jazyka. Následkem toho vykazovaly nedostatečný prospěch, špatné chování a neúplnou školní docházku“⁴⁴*, což dokazuje statistické srovnání s majoritními žáky výše.

⁴² NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. str. 43

⁴³ Z přednášek Dějin a kultury Romů (2009)

⁴⁴ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. str. 95

Již několikrát zmiňované zvládnutí češtiny, tedy vyučovacího jazyka, jako problém ve vzdělávání Romů zřejmě začíná ustupovat.⁴⁵ Přesto musím tento problém zmínit, neboť i přes užívání češtiny ve výchově romských dětí mnozí rodiče stále mluví pouze etnolektem češtiny, i přes to, že již romštině nerozumí. „*V českých zemích je téměř pravidlem, že první generace slovenských Romů, kteří se přistěhovali ze Slovenska, užívá při vzájemné komunikaci romštiny, zatímco příslušníci druhé generace sice romsky ještě (alespoň pasivně) umějí, ale romštiny užívají jen omezeně. Příslušníci třetí generace pak romsky obvykle už neumějí (což ovšem neznamená, že by vždy bezchybně zvládli češtinu).*“⁴⁶ Dětské respondenty, které jsem oslovila v rámci této práce, bych řadila minimálně do čtvrté či dokonce páté generace. Jde tedy již o jedince, kteří většinou romštině nerozumí a užívají hovorové češtiny, nikoli jen etnolektu češtiny. Samozřejmě nelze tento stav paušalizovat na celé romské společenství v ČR. A tak je jedna z proklamovaných „*největších příčin neúspěšnosti romských dětí při získávání vzdělání,*“⁴⁷ tedy „*skutečnost, že nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk,*“⁴⁸ na ústupu. Bohužel za tu cenu, že ztrácí povědomí o jazyce romském.⁴⁹

K současnému stavu odmítání romštiny v mnohém přispělo Usnesení o práci mezi cikánským obyvatelstvem, které přijal ÚV KSČ v dubnu roku 1958, kde je jasně vytyčena politika tvrdé asimilace vůči Romům, včetně užívání romštiny, které bylo stanoveno nežádoucím.⁵⁰ Zajímavým paradoxem je, že zákaz mluvit romsky vydala i Marie Terezie, která zároveň nařídila povinnou školní docházku i pro romské děti, jak jsme již uvedli výše⁵¹.

Změny v přístupu k romštině nastaly až po roce 1989, kdy začala v romštině vznikat i krásná literatura a minimálně ve vzdělanějších kruzích nabývala znovu svého postavení. Stále více publikují romští autoři píšící romsky. Krásně tento stav „znovuzrození romštiny“ vykreslila Hana Šebková: „*Největší břemeno úsilí uchovat romský jazyk jako kulturní bohatství dalším pokolením v uniformizující se Evropě a*

⁴⁵ Viz praktická část práce – až na tři výjimky všechny mnou oslovené děti hovořili česky i doma, respektive kromě tří jedinců všechny děti hovořili pouze česky.

⁴⁶ ŠEBKOVÁ, Hana. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: MENT, 1995. str. 8

⁴⁷ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. str. 39

⁴⁸ tamtéž

⁴⁹ Viz rozhovor v praktické části s R22.

⁵⁰ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras/Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.

⁵¹ V jejím případě ovšem zavedení povinné školní docházky stejně jako zákaz hovořit romsky znamenalo snahu asimilovat romské obyvatelstvo, jež se mělo co nejvíce přizpůsobit způsobu života majority.

světě tedy leží na Romech. Majoritní společnost by jim v tom však měla maximálně pomáhat. Učitelé by se tedy měli snažit nejen odstraňovat ‚romské‘ chyby v češtině a zbavovat tak češtinu všech ‚romismů‘, ale měli by podporovat i sebemenší zájem romských dětí o jejich mateřštinu, případně o jazyk jejich předků, a povzbuzovat je ke kultivování tohoto jazyka, neboť bilingvismus (pokud nedochází ke komolení obou jazyků) je vždy obrovským kulturním přínosem pro každého jedince.“⁵²

Vzdělání z hlediska majoritní společnosti znamená pro romské obyvatelstvo krok k integraci. Majoritní obyvatel tak jen těžko chápe, že si Rom místo studia raději hledá brigády „načerno“ a považuje to za jasný důkaz toho, že se daný Rom integrovat nechce. Opak je však pravdou. Daný Rom se zřejmě integrovat chce a právě proto raději volí práci než studium. Mnohdy je pro něj totiž hlavním znakem toho, že se již integroval, fakt, že má pěkné oblečení, telefon, auto, apod. Tento odlišný pohled na „nedocenenost vzdělání“ romským etnikem výstižně popisuje Eva Šotolová: „Vzdělání nezaujímá v jejich hodnotové orientaci významnější postavení. Romové jsou orientováni hmotně, ve snaze vyrovnat se co nejrychleji po vnější stránce ostatnímu obyvatelstvu. Rom, který se rozhodne pro získání vzdělání, nastoupí nesmírně těžkou cestu, která je svojí náročností naprosto neadekvátní společenské a ekonomické prestiži na jejím konci.“⁵³

Další specifikací týkající se pobytu romských dětí ve škole je vztah romských rodičů ke škole a učitelům, jež se v mnohém liší od přístupu majoritních rodičů. Zatímco majoritní matky se zaměřují především na výkon svého potomka ve škole, „naproti tomu pro romské matky je důležitější, jak se dítě ve škole cítí. Zajímá je, jak učitelé reagují na jejich děti a dále jak se chovají k rodičům samým, tedy na vztahy ve škole. Rodiče hodnotí školu a učitele na základě reakcí dětí. Výkon dítěte ve škole není považován za klíčovou oblast.“⁵⁴ Stejně rozdílný je i postoj ke školní přípravě. Zatímco majoritní matky se snaží svým potomkům s přípravou pomoci a snaží se je vést k samostatné školní přípravě, romské matky „předpokládají, že školní příprava je v kompetenci dětí samých a jejich učitelů.“⁵⁵ Názor na učitele svých dětí si romské a majoritní matky utváří opět odlišně. Majoritní matky se zaměřují hlavně na osobní

⁵² ŠEBKOVÁ, Hana. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: MENT, 1995. str. 14

⁵³ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. str. 39

⁵⁴ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. str. 106

⁵⁵ tamtéž

kontakt s učitelem, romské matky na základě zkušenosti dítěte s učitelem. Je to dáno tím, že romské matky se zaměřují hlavně na péči o dítě a plnění jeho aktuálních potřeb. „Proto aktuální nespokojenost dítěte ve škole může vyvolat negativní hodnocení učitelů ze strany romských rodičů.“⁵⁶

I když romské dítě zdánlivě překoná všechny výše uvedené handicap, často nastávají další problémy ve škole spojené s přechodem na druhý stupeň. Již od páté třídy začíná být učivo mnohem podrobnější a v mnoha ohledech i abstraktnější, což se umocní vstupem na druhý stupeň ZŠ (přibývají předměty jako fyzika, chemie, přírodopis, přibývá pojmů, jak v českém jazyce, tak matematice, apod.). Pátou třídou, potažmo vstupem na druhý stupeň ZŠ, tedy třídou šestou, se vlastně dítě vrací na začátek problému, kdy se mohou znovu projevit „bariéry, které dítě oddělují od ostatního žactva,“⁵⁷ a to hlavně bariéry sociální a psychické. Právě tyto bariéry jsou podstatné z důvodu vstupu dítěte do pubertálního věku, kdy si jeho vrstevníci více všímají materiálního zázemí jedince, což mohou právě chudší romské děti vnímat velice špatně a mívá to za následek jejich opoždění, neúspěšnost a propadání ve škole, ale i problémy v chování, záškoláctví apod.⁵⁸

2.4 Rodina

„Rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije. V rodině dochází k uspokojování jeho potřeb, rodina poskytuje zázemí potřebné ke společenské seberealizaci, je zdrojem zkušeností a vzorců chování, které nemůže získat v jiném prostředí. **Každá rodina** je zdrojem specifického systému hodnot a jejich preference, ty ovlivňují chování členů rodiny v interakci se společenským okolím. Rodina formuje jedince v průběhu jeho vývoje, je významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity obecně.“⁵⁹ V případě, že rodina plní všechny výše uvedené funkce správně, tj. společensky korektně, můžeme předpokládat, že se v takové rodině budou vyvíjet bezproblémoví jedinci, jež mají správně nastaveny hodnoty dobra a zla, slušného chování, mají předpoklad k tomu stát se úspěšným ve vzdělání i později

⁵⁶ NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. str. 107

⁵⁷ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. str. 112

⁵⁸ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.

⁵⁹ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 187

v zaměstnání. Neznamená to však, že jedinci vyrůstající v takto funkční rodině nejsou stigmatizováni a v některých sférách diskriminováni. Zdůraznění *každá rodina* tedy zahrnuje např. i funkční romskou rodinu, jež má měřítka některých životních hodnot nastavena odlišně od funkční rodiny majoritní. Romských rodin, které uznávají tradiční romské hodnoty v současné době vlivem integračních snah (jak ze strany majority tak stany Romů) pomalu ubývá a tyto hodnoty tak někdy méně jindy více úspěšně splývají s hodnotami majoritními (např. dobré bydlení, snaha o finanční zajištění rodiny, i vzdělání mladších generací).

Problém ovšem nastává, když rodina přestává plnit výše uvedené funkce. V takovém případě se rodina „*může stát rizikovým faktorem pro rozvoj poruch chování.*“⁶⁰ Velmi často jde o různé patologické jevy v rodině, které mají vliv na vývoj dítěte vychovávaného v tomto prostředí. „*Jedná se o problémy spojené s anomální osobností rodičů, kdy se rodiče sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování. Velmi významná je otázka dysfunkce rodiny, spojená zejména s problémem psychické deprivace, respektive subdeprivace. Značný význam pro rozvoj poruch chování má úplnost rodiny.*“⁶¹ V takovémto prostředí dítě získává odlišné (či neúplné) modely chování, než po něm požaduje vnější společnost, včetně školských zařízení. Často má deformovaný pohled na „správnost a špatnost“ svého chování, což vede ke konfliktům ve společnosti, tedy i ve škole samotné. Mluvíme tady tedy o vývojových poruchách ovlivněných sociálními faktory (prostředí, kde je dítě vychováno, dospělí jedinci s kterými přichází do kontaktu, apod.). „*Pro vývojové poruchy chování jsou charakteristické spíše asociální projevy. Často souvisejí s negativním psychosociálním prostředím, s neuspokojivými vztahy v rodině, se školním selháním. Mezi poruchy chování patří například lži, krádeže, útěky a záškoláctví, vzdorovitost. Také sem patří tyranizování slabších (šikana), krutost, trápení zvířat.*“⁶² Právě tyto poruchy chování jsou častým důvodem, proč jsou děti odebírány z rodin a umísťovány do výchovných ústavů, popřípadě sem jsou umísťovány na žádost rodičů. Během svého terénního výzkumu jsem se setkala téměř se všemi výše uvedenými poruchami chování.

⁶⁰ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 131

⁶¹ tamtéž

⁶² FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 133

2.5 Výchovné ústavy

Výchovná ústavní péče může mít hned několik podob. Patří sem klasické výchovné ústavy, jako kojenecké ústavy a dětské domovy, ale i „netypická ústavní péče“ v podobě SOS vesniček, Klokánků (což jsou rodinné alternativy ústavní péče) a organizací a nadací pro pomoc dětem (některé se přímo zabývají ústavní péčí, či jejím zlepšením, jiné zlepšením finanční situace výchovných ústavů, Např. Nadace Terezy Maxové, nadace Naše dítě, či Linka bezpečí).⁶³

Výchovné funkce ústavů obecně jsou v podstatě tři: 1) *„Výchova a snaha o dosažení korektivních změn v osobnosti a způsobech chování. Společným jmenovatelem je úsilí o změnu stavu, předpokládá se, že klient opustí ústav ve smyslu jeho cílů. Jedná se o nejdůležitější cíl ve speciálně pedagogické praxi s osobami s poruchami chování.“*⁶⁴ 2) *„Podpora a péče. Tato funkce je základním posláním v zařízeních poskytujících náhradu za nefunkční nebo chybějící rodinu. Ve všech takových zařízeních je poskytováno chybějící zázemí či péče, bez nichž se klient prakticky nemůže obejít. Bez této podpory by měl negativní vývoj vyšší míru pravděpodobnosti.“*⁶⁵ 3) *„Omezení, vyloučení a represe.“*⁶⁶ Tato funkce je uplatňována např. ve věznicích či psychiatrických zařízeních a není tedy pro tuto práci podstatná.

*„Do ústavní výchovy i ochranné výchovy jsou přijímáni jedinci dobrovolně na základě žádosti zákonných zástupců (nejčastěji rodičů). O povinné ústavní a ochranné výchově rozhoduje na základě podnětu zákonného zástupce a dalších společenských subjektů (policie, orgány činné v trestním řízení, poradny, etopedická centra) soud.“*⁶⁷

Vzhledem k zaměření této práce budeme definovat pouze školské výchovné ústavy (či školské dětské domovy).⁶⁸ Patří sem diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a zvláštní školy internátního typu. Tyto ústavy jsou zřizovány pro děti, které nemohou z různých důvodů žít v rodině a již

⁶³ FORŠTOVÁ, Lenka. *Výchovné ústavy: kojenecký ústav*. Kolín, 2008. 20 s. Seminární práce. Gymnázium Kolín.

⁶⁴ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 140

⁶⁵ tamtéž

⁶⁶ tamtéž

⁶⁷ tamtéž

⁶⁸ Dětské domovy se dělí do dvou skupin na školské dětské domovy a zdravotnické dětské domovy. *„Zdravotnické dětské domovy jsou mezistupněm mezi kojeneckým ústavem a dětským domovem. Jsou zde děti od jednoho roku do tří let. Zajišťují zdravotní i výchovnou stránku vývoje dítěte.“* (FORŠTOVÁ, Lenka. *Výchovné ústavy: kojenecký ústav*. Kolín, 2008. Seminární práce. Gymnázium Kolín. str. 5)

překročily věk pro umístění v kojeneckém ústavu (tj. věk tří let). Děti jsou do těchto typů školských výchovných ústavů zařazovány podle věku a závažnosti poruch chování.⁶⁹

2.5.1 Diagnostický ústav

Tento typ ústavu slouží zpravidla k dvouměsíčnímu pobytu dětí školního věku, po jehož ukončení jsou děti umísťovány do dalších výchovných ústavů (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav). Je to „zařízení, které přijímá především jednotlivce s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. Na základě komplexního vyšetření, které zahrnuje diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální činnosti, je zpracována komplexní diagnostická zpráva s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb (tzv. program rozvoje osobnosti).“⁷⁰ V diagnostickém ústavu zůstávají po uplynutí osmítýdenního pobytu jen ty děti, které jsou do tohoto ústavu přijaty k „preventivní výchovné péči na základě žádosti osob odpovědných za jejich výchovu.“⁷¹ Diagnostickým ústavem naopak vůbec neprojdou ty děti, které jsou umísťovány administrativní cestou přímo do některého z následujících typů výchovných ústavů.

2.5.2 Dětský domov (DD)

„Účelem DD je zajišťovat péči o jedince s nařízenou ústavní výchovou, kteří nemají závažnější poruchy chování. Do DD mohou být umísťováni jednotlivci ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do DD se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi. Základní organizační jednotkou DD je rodinná skupina.“⁷² Přechází sem děti z kojeneckých ústavů, které se nemohly vrátit do své původní rodiny, nebyly osvojeny či předány do pěstounské či opatrovnické péče. Dále děti-sirotci, o které se nemůže postarat nikdo z příbuzných.

⁶⁹ FORŠTOVÁ, Lenka. *Výchovné ústavy: kojenecký ústav*. Kolín, 2008. 20 s. Seminární práce. Gymnázium Kolín.

⁷⁰ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 140

⁷¹ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 141

⁷² tamtéž

2.5.3 Dětský domov se školou (DDŠ)

Dětský domov se školou zajišťuje péči o jedince, kteří mají nařízenou ústavní výchovu a 1) mají závažné poruchy chování, 2) „vyžadují pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči.“⁷³ Dále pak zajišťují péči o nezletilé matky, jež mají uloženou ochrannou výchovu a splňují alespoň jednu z výše uvedených definic, a jejich děti. Jedno zařízení DDŠ nemusí plnit všechny tři uvedené funkce současně. Častou praxí je specializace jednotlivých DDŠ na určitou funkci či kombinaci funkcí.

2.5.4 Výchovný ústav (VÚ)

„VÚ pečují o osoby starší 15 let, které mají závažné poruchy chování a u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do VÚ může být umístěn i jedinec starší 12 let, v případě uložené ochranné výchovy a tak závažných poruch chování, že nemůže být umístěn v DDŠ. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro jedince s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, pro jedince vyžadující výchovně léčebnou péči a pro nezletilé matky s dětmi, pokud splňují výše uvedené podmínky.“⁷⁴ Děti umístěné ve výchovných ústavech se do rodinné péče ve většině případů již nevrací.

2.5.5 Zvláštní škola internátního typu

Tyto školy jsou ve skutečnosti ústavy pro děti se smyslovými vadami a duševními poruchami. Patří sem ale též internátní pomocné školy s celoročním provozem.⁷⁵

⁷³ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. str. 141

⁷⁴ tamtéž

⁷⁵ FORŠTOVÁ, Lenka. *Výchovné ústavy: kojenecký ústav*. Kolín, 2008. 20 s. Seminární práce. Gymnázium Kolín.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie výzkumu a výběr lokalit

Výzkum byl proveden ve dvou školských zařízeních, a to 4. ZŠ v Kolíně a DDŠ v Býchorech. Původně byly pro výzkum zamýšleny čtyři lokality, tři v Kolíně a jedna v Býchorech. Bohužel na dvou kolínských ZŠ mi výzkum nebyl umožněn.⁷⁶ Obě ZŠ, kde jsem byla odmítnuta, byly vybrány na základě jejich návštěvnosti romskými žáky, 4. ZŠ jsem vybrala z důvodu znalosti jejího prostředí (sama jsem ji jako žákyně navštěvovala) a DDŠ Býchory byl vybrán jako geograficky nejbližší výchovný ústav městu Kolín, kde měl výzkum probíhat na zmíněných základních školách, navíc jsem zde předpokládala chovance hlavně z blízkého okolí a tedy i možnými vazbami na Kolínsko. Všechny ZŠ jsem oslovila prostřednictvím ředitelů škol, DDŠ z důvodu nepřítomnosti ředitele, prostřednictvím jeho zástupkyně. Vedení všech zařízení byla seznámena s tématem výzkumu a účelem využití získaných dat.

Respondenty jsem získávala právě ve zmíněných dvou lokalitách, tedy 4. ZŠ a DDŠ. Všichni respondenti se zúčastnili výzkumu dobrovolně a byli obeznámeni s účelem výzkumu a možnou publikací sdělených informací v BP. Všichni respondenti chtěli zachovat anonymitu, která jim byla zaručena.⁷⁷ V rámci rozhovorů s respondenty byl pořízen pouze jeden zvukový záznam, ostatní respondenti s pořízením nahrávky nesouhlasili⁷⁸.

Ve 4. ZŠ Kolín (s rozšířenou výukou výtvarné, hudební a sportovní výchovy – lední hokej) jsem navštěvovala výuku prvních a pátých ročníků a školní družinu pro první a druhý ročník. Přestávky a polední pauzy mi posloužily jako výborná možnost pro setkávání se se staršími dětmi (2. stupeň ZŠ). Během svých návštěv 4. ZŠ jsem uskutečnila 6 rozhovorů s učiteli (oslovila jsem 4 třídní učitele navštěvovaných tříd, kteří s dětmi tráví nejvíce času, a 2 pedagožky druhého stupně, z nichž jedna zastává

⁷⁶ Jako důvod byl v jednom případě uveden nesouhlas s tématem výzkumu, v druhém velký počet praktikantů působících na ZŠ v současném školním roce. Osobně považuji druhý důvod pouze za „taktní omluvu“, nikoli pravý důvod odmítnutí. V obou případech šlo totiž o školy s větší koncentrací romského žactva.

⁷⁷ Respondenti jsou v práci označováni pouze jako R1 – R23 ve spojení se základními údaji (pohlaví, věk a postavení respondenta – např. pedagog, matka, student, apod.), všechna uvedená jména jsou fiktivní. Viz níže.

⁷⁸ Nejčastěji uváděným důvodem odmítnutí nahrávky byl větší pocit anonymity. Jedna z respondentek se vyjádřila takto: „Poznámky na papíře vypadají víc jako beze jména než nahraný hlas...“

post výchovného poradce a vyučuje matematiku a fyziku, druhá vyučuje češtinu a občanskou výchovu), 3 rozhovory s vychovatelkami ve školní družině (nejen prvního a druhého ročníku) a 3 rozhovory s rodiči romských žáků, ve všech případech rodičů dětí navštěvujících první třídu (jedna maminka měla na škole i jedno starší dítě, a jedno již dokončilo docházku ZŠ v loňském roce). Všichni mnou oslovení respondenti byli až překvapivě otevření, a to jak ze strany rodičů, tak i učitelů. V případě pedagogů ze 4. ZŠ to příkládám faktu, že mě někteří znali osobně ještě z dob mého působení na této škole, v DDŠ pak tomu, že jedna z tamních pedagožek je má sousedka a zná mě již 8 let. V obou zařízeních o mně tedy věděli alespoň základní informace a mohli mi více důvěřovat. Naopak otevřenost rodičů pro mě byla opravdu překvapující, protože jsem pro ně představovala zcela cizího člověka. Má romská kamarádka otevřenost romských rodičů okomentovala takto: „*Možná je to tím, že se zajímáš o jejich děti! A to je pro ně důležitý, dyž se někdo zajímá o děti. A na tobě je vidět, že to nehraješ...už to, že jsi mluvila i s nima... jako s dětma, víš?*“⁷⁹

Nedílnou součástí mých návštěv 4. ZŠ bylo pozorování, jak se děti chovají během vyučovacích hodin a přestávek a odpolední výuky ve školní družině, na jehož základě poté probíhala komunikace s dětmi.

Dětský domov se školou v Býchorách jsem intenzivně navštěvovala po dobu dvou měsíců a chci i s jeho vychovateli, učiteli a hlavně obyvateli zůstat v kontaktu i nadále. DDŠ mi nabídl mnohem komplexnější pohled než ZŠ, neboť jsem se mohla účastnit nejen výuky v rámci DDŠ, ale i působit jako praktikantka na rodinných skupinách (kde jsem se zapojovala do školních příprav, volnočasových aktivit dětí, ale i různých kroužků) a navštívit vystoupení dětí v kolínském nákupním centru. Byla jsem svědkem předvánočních příprav i reakcí dětí na blížící se svátky.

Pracovala jsem celkem se 17 romskými dětmi ve věku od 9 do 17 let, z toho bylo 7 děvčat a 10 chlapců. Ve školním prostředí jsem se setkala s 14 z nich, v rámci rodinné výchovy se všemi dětmi. V průběhu mého působení v DDŠ jsem uskutečnila 5 rozhovorů s učiteli (oslovila jsem učitele, se kterými jsem se setkala během jejich výuky), 6 rozhovorů s vychovateli a 2 s vedoucími kroužků. V rámci komunikace a spolupráce s dětmi probíhaly samozřejmě i rozhovory s dětmi. Velmi přínosnou složkou informací z DDŠ bylo i pozorování a z pozice praktikantky i zapojení se do dění v domově.

⁷⁹ R22

Dalšími zdroji pro mě byly rozhovory s neromskými dětmi navštěvujícími v současné či nedávné (3 – 4 roky zpět) době ZŠ. Rozhovory se týkaly tématu romských spolužáků a jejich vztahů k nim samotným, ale i k učitelům či jejich školní přípravě. V jednom případě jsme dokonce hovořili o romské spolužačce, jež vyrůstala v DDŠ Býchory. Z celkového počtu asi dvanácti různých rozhovorů s dětmi ve věku 12 – 18 let, byly opravdu „přínosné“ pouze tři, dva s děvčaty ve věku 12 a 18 let a jeden s chlapcem ve věku 16 let. Ostatní rozhovory jsem se rozhodla v této práci neuvádět z důvodu, že mnohé byly projevem „frajerství“ skupin dětí, převážně chlapců ve věku od 12 do 15 let. V těchto případech děti se mnou chtěly mluvit v minimálně tříčlenných skupinkách a bylo patrné přejímání názoru vedoucího jedince ostatními členy skupiny.

A v neposlední řadě jsem čerpala z rozhovorů s romskými sestrami H. Rozhovory vedené s nejmladší (15 let) a nestarší (24 let) ze sester byly neformální, s prostřední (22 let) byl pořízen zvukový záznam. Nejmladší ze sester je momentálně studentkou SŠ a okruh námi diskutovaných otázek se týkal jejich dosavadních zkušeností se vzdělávacím systémem, ale i plánů do budoucna. Prostřední sestra má dokončené středoškolské vzdělání, pracuje ve státní správě a prvním rokem dálkově studuje VŠ. Tady jsme se zaměřili na vzdělávání obecně, na její zkušenosti ve všech třech školách, ale i na její zaměstnání a rodinné zázemí. S třetí ze sester jsme hovořili rovněž o škole a jejich zkušenostech, navíc jsme se více zaměřili na výchovnou složku a předškolní vzdělávání. Trochu jiný okruh otázek byl zvolen z důvodu, že je respondentka přes rok na mateřské dovolené a právě se rozhoduje o návratu do práce. Musím zde také zdůraznit, že mnohé výpovědi sester byly ovlivněny názory jejich otce (je více tradicionalistou, než jejich matka). Nutno podotknout, že tato drobná ovlivnění se týkala hlavně způsobu výchovy a některých životních hodnot, ne přímo vzdělání (v této sféře své dcery maximálně podporuje!).

V praxi jsem využila čtyři metody výzkumu. A to polostrukturované rozhovory, neformální rozhovory, pozorování a zúčastněné pozorování. Od zamýšleného využití dotazníků jsem na radu vedoucí BP upustila, což se ukázalo jako šťastný krok. Dotazníky by mi sice ulehčily analýzu získaných informací, ale vzhledem ke komunikativnosti respondentů by znamenaly mnohem menší množství a hloubku získaných dat.

Polostrukturované rozhovory byly vedeny s romskými rodiči, pedagogy 4. ZŠ a některými pedagogy DDŠ a sestrami H. Pro dané rozhovory jsem vždy předem připravila tematické okruhy či některé konkrétní otázky, se kterými jsem respondenty před zahájením rozhovoru seznámila. Respondenti na daná témata hovořili volně, někdy byli nasměrováni doplňujícími otázkami.

Neformální rozhovory jsem vedla s romskými a majoritními dětmi jak ze 4. ZŠ tak DDŠ, vychovatelkami školní družiny při 4. ZŠ, vychovateli DDŠ a některými pedagogy DDŠ. Ve většině případů to byly cílené rozhovory mnou vedené k určité tematice, v menší míře pak rozhovory vyvolané konkrétní situací (např. nějaký konflikt, nedorozumění, apod.).

V průběhu celého výzkumu jsem pozorovala prostředí, v němž se respondenti nacházejí. Pozorovala jsem vztahy dětí ve škole během výuky i přestávek, jejich chování ve školní družině, reakce učitelů a vychovatelů (jak na ZŠ tak v DDŠ) na konkrétní situace a popřípadě i jedince. Pozorování je součástí všech částí mého výzkumu.

Možnost zúčastněného pozorování jsem měla při návštěvách DDŠ Býchory, kde jsem oficiálně zastávala pozici praktikantky-vychovatelky v rámci rodinných skupin. Aktivně jsem se zapojovala do aktivit dětí, a to jak školní přípravy, tak aktivit volnočasových. V rámci mé praxe byly realizovány polostrukturované i neformální rozhovory se zaměstnanci i chovanci DDŠ.

V praktické části práce jsou využity výpovědi respondentů. Citování respondentů jsou uváděni vždy pod čarou anonymním označením R1 – R23. Osoby uvedené ve výpovědích respondentů nesou fiktivní jména, a to z důvodu zachování anonymity.

Seznam citovaných respondentů:

- R1: žena, 28 let, pedagožka ZŠ
- R2: žena, 48 let, pedagožka ZŠ
- R3: žena – Romka, 35 let, matka 3 dětí
- R4: žena, 33 let, pedagožka ZŠ
- R5: žena, 72 let, pedagožka ZŠ
- R6: žena, 21 let, vychovatelka školní družiny při ZŠ
- R7: žena – Romka, 25 – 30 let, matka 2 dětí
- R8: muž – Rom, 30 let, otec 3 dětí

- R9: žena, 51 let, pedagožka DDŠ
- R10: muž – Rom, 16 let, chovanec DDŠ
- R11: muž, 40 – 50 let, pedagog DDŠ
- R12: muž, 45 – 50 let, pedagog DDŠ
- R13: žena, 58 let, pedagožka DDŠ
- R14: žena – Romka, 15 let, chovanka DDŠ
- R15: muž, 14 let, chovanec DDŠ
- R16: žena, 14 let, chovanka DDŠ
- R17: muž, 13 let, chovanec DDŠ
- R18: muž, 16 let, student SOU
- R19: žena, 18 let, studentka SOU
- R20: muž – Rom, 15 let, chovanec DDŠ
- R21: žena – Romka, 24 let, matka 1 dítěte
- R22: žena – Romka, 22 let, studentka VŠ
- R23: žena – Romka, 15 let, studentka SOŠ

3.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Během svého výzkumu jsem se snažila zodpovědět hlavně tyto otázky: Vyžaduje výuka romských dětí odlišný přístup učitele než výuka dětí majoritních; co si romské děti nejčastěji spojují se školním prostředím; jaká byla návštěvnost MŠ současných žáků ZŠ; v jakém věku se romské děti začínají setkávat s negativními reakcemi okolí na svůj etnický původ a od koho tyto reakce nejčastěji vychází. Dále jsem se ve výzkumu zaměřila na možnou stigmatizaci romských dětí a dětí z DD a na přátelské aliance uvnitř skupin dětí (ve třídách během školní výuky, školní družině a rodinných skupinách DD) a jejich projevy.

Východiska pro stanovení hypotéz:

- Děti z DD jsou lépe připraveny na vstup do českého vzdělávacího systému než děti vstupující do školy z romské rodiny, z důvodu „české“ výchovy v DD a školní přípravy s vychovateli DD.
- Romské děti z dětského domova čelí větším předsudkům než děti žijící v romské rodině.
- Romské děti budou mít větší sklon pracovat kolektivně než děti majoritní.

- Děti z DD budou navazovat vztahy s cizími lidmi mnohem pomaleji a opatrněji než děti žijící v rodině.
- Romské děti budou vyhledávat kamarády hlavně mezi svými romskými spolužáky a vrstevníky.

Hypotézy budou zhodnoceny v samostatné kapitole Zhodnocení hypotéz.

3.3 4. ZŠ Kolín

Na začátek si i přes to, že se dále budu pokoušet o objektivní náhled na problematiku, dovolím malou subjektivní vsuvku, a to z toho důvodu, abych vysvětlila, proč jsem si pro získání informací vybrala právě tuto ZŠ. Upozorňuji, že následující popis je subjektivní proto, že jsem tuto školu navštěvovala jako dítě sama. „4. Základní školu v Kolíně s rozšířenou výukou výtvarné, hudební a sportovní výuky jsem si vybrala z toho důvodu, že již za mého působení v této instituci, škola kladla důraz jak na mezigenerační tak na mezietnickou spolupráci žáků. Musím přiznat, že si nejsem jistá, jestli to byl přímý cíl školy (v tomto případě mám na mysli mezietnickou spolupráci), ale vnímala jsem to takto už jako dítě a vnímám to tak dodnes. Škola vždy pořádala akce pro děti z mateřských škol, kde jim pomáhaly starší děti ze základní školy, fungovaly zde celoškolské projekty, kde se mnohdy spojovali žáci prvního a druhého stupně. Přiznávám, že jako dítě jsem nevnímala jako výjimečné, že v osmé třídě známe druháky jménem a spolupráce se šestáky či naopak deváťáky je pro nás samozřejmá. Musím však uznat, že po letech vidím přínos této práce hlavně na školních chodbách, kde se baví prakticky každý s každým. Navíc téměř v každé třídě jsou namíchaní mezi majoritní osazení třídy děti jiných etnických původů, ať už jsou to děti romské, vietnamské, mongolské, či v mém vlastním případě několik etnik najednou. Díky zmiňovaným celoškolským projektům se děti učí spolupracovat i s dětmi, které vypadají jinak, nebo jsou i jinak kulturně determinovány a tudíž mají mnohdy i jiný úhel pohledu na daný problém –všechny děti se díky tomu učí správné komunikaci. Tímto způsobem se v mnohém odbourává pohled: *odlišné = cizí a horší*, a mnohdy (samozřejmě ne vždy!) se mění v pohled: *odlišné, ale naše*.“ Na první pohled tato má výpověď vypadá nejen subjektivně, ale zároveň velmi idealisticky. Musím však opáčit, že s idealismem to nemá nic společného, protože již mnou užívaná slova *většinou* a *mnohdy* tvrdě odkazují k realitě, že i dobrý záměr se nemusí ujmout vždy (respektive nikdy se nemůže ujmout ve všech případech). Samozřejmě i na této škole se často setkáme s šikanou,

někdy by se dalo hovořit i o nějaké formě rasismu, utlačování mladších staršími apod. Navíc v žádném případě nepopírám, ale naopak zdůrazňuji, že mnohé projevy přijmutí či odmítnutí mnou nastíněných hodnot závisí na tom, jak se staví k tomuto záměru konkrétní učitelé, se kterými dítě přijde do styku (viz níže), neboť musíme uznat, že děti jsou extrémně vnímavé a pečlivě rozliší své sdělení dle toho, jaký přístup se od nich očekává a toho, jaký přístup skutečně vidí.

Nyní už se budeme držet našeho tématu vzdělávání romských dětí a jejich přístupu ke školnímu prostředí a vztahy, jež zde získávají.

3.3.1 Doba výuky

Jak už jsem uvedla výše, moje pozorování výuky se týkalo hlavně prvních a pátých ročníků ZŠ a šlo hlavně o hodiny češtiny (mimo jiné i některé hodiny matematiky a vlastivědy, tyto předměty však byly zastoupeny jen minimálně a ne ve všech mnou pozorovaných třídách). Během svých návštěv na hodinách jsem se zaměřovala hlavně na to, jak děti pracují (respektive jakým způsobem s nimi pracuje pedagog), na zvládnání úkolů zadaných pedagogem, na interakci mezi romskými a neromskými dětmi, způsob komunikace mezi dětmi navzájem, ale i na komunikaci dětí se mnou (dětem bylo sděleno, že jsem budoucí paní učitelka a jdu se podívat, jak jim to jde ve škole).

3.3.1.1 Práce pedagoga s romskými dětmi a některé názory na jejich vzdělávání

Z prvních ročníků jsem navštěvovala dvě třídy. V jedné nebylo žádné romské dítě, v druhé jedno děvčátko. Paní učitelka ve třídě s romskou dívenkou působí na této škole prvním rokem, jejím předchozím působištěm byla vesnická škola, kde měla sice méně žáků, ale podle jejích vlastních slov více romských dětí, a tím byla i práce ve třídě úplně jiná: „*Ted' tady mám 25 dětí, dřív jsem mívala tak 12 – 15 dětí. Navíc byly různého věku, protože to byly dvoutřídky. ... „Ne, nebylo složité, protože tím, že jich bylo méně, tak jsem s nimi mohla pracovat více individuálně. S takovým počtem jako mám ted' to bohužel nejde... prostě není možné je vyvolat během hodiny všechny, ale aspoň se snažím abych jich co nejvíc vystřídala. Navíc jsou moc šikovné, tak to jde.*“⁸⁰ Zároveň mi sama potvrdila, že je výuka romských dětí trochu jiná než dětí majoritních: „*Tady ne, ale na předchozí škole jsem měla občas tak trochu problém, jak nějakou látku*

⁸⁰ R1

vysvětlit... jaký užít správný příklad, aby byla pochopitelná i pro ty romské děti. Tady Adélka s tím problémem nemá... zná říkačky i pohádky, ale tam se mi stávalo, že třeba nějakou pohádku neznali, tak jsem se naučila připravovat práci vždy hodinu předem... třeba právě tu pohádku jsme si vyprávěli nebo četli jeden den a teprve ten druhý jsme si ji jen připomněli a pracovali s ní.⁸¹

Děti v této třídě byly v porovnání s paralelní třídou mnohem klidnější a nedělalo jim žádný problém s romskou spolužačkou pracovat ve skupinkách.⁸² Na druhou stranu mě zaujalo, že právě Adélka jako jediná ze třídy seděla každý den s někým jiným. Jak se později ukázalo, nebylo to projevem toho, že by s ní holčičky nechtěly sedět, ale výsledkem domluvy paní učitelky a maminky holčičky. „No, jo... Adélka je taková... taková neprůbojná. Všecko by si nechala líbit a nehledá si kamarády tak jako kluci⁸³. Paní učitelka si toho taky všimla. Tak sme se domluvili, že ji bude dávat každé den jinam, aby se s holčičkama skamarádila. Navíc mi včera říkala, že se už začíná i víc hlásit.“⁸⁴ Další obavy maminka vyslovila ve spojení s problémovým čtením své dcery: „Nejde jí čít! I když čteme pořád dokola to samý, tak to nejde... to už to pak umí nazpaměť... tak čteme i časopisy a tak, ale pořád jí to nejde. Paní učitelka říká, že některým dětem to trvá třeba i 2 roky, no, než jim to půjde dobře, ale Adélka se snaží, tak to snad už bude brzo dobrý. No, i když teď je teda asi nejhorší... Hlavně co nechceme je, aby ji dali do tý pomalý školy! Odtamtud by měla horší výběr učení nebo nějaký další školy... a když jí to jinak jde, tak to tak nechceme... aby tam šla.“⁸⁵ Učitelka holčičky mi potvrdila, že s maminkou o čtení mluvily a, že ji uklidnila, že Adélka není dítě do praktické školy, již z toho důvodu, že dívka je v ostatních ohledech výuky na srovnatelné úrovni jako její spolužáci, něco jí jde i lépe než ostatním. Což se mi potvrdilo i pozorováním. Pedagožka v souvislosti s přerazováním romských dětí do praktických škol vyslovila nesouhlas: „Není důvod tam děti přerazovat... alespoň ne hned, jak se namane příležitost. Ze své zkušenosti vím, že se mnohé děti zlepší třeba až ve třetí-čtvrté třídě, nebo se třeba ani nezlepší, ale obstojně projdou základní školu. A

⁸¹ R1, třídní učitelka Adélky.

⁸² V paralelní třídě jsem se setkávala u žáků s vyhýbáním se romským spolužákům (ať už děvčátka z paralelní třídy, či romských dětí z vyšších ročníků, se kterými o přestávkách sdílejí společné prostory). Jejich třídní učitelka se dokonce vyjádřila slovy: „Musím uznat, že by se mi tady v té třídě nějaké romské nebo vietnamské děcko hodilo! Hlavně kluci si moc nechtějí hrát s jinými dětmi, přitom s bílými si klidně blbnou. Potřebovali by si víc zvyknout, nebo jak to mám nazvat...“ (R2)

⁸³ Starší bratři Adélky.

⁸⁴ R3, matka Adélky

⁸⁵ R3, matka Adélky

*v devítce pak mají i s ne úplně skvělými známkami mnohem širší možnost výběru dalšího vzdělání. Navíc ne všechny romské děti mají ve škole problémy a je podle mě hloupé problémy už předem předpokládat!*⁸⁶

S hrubým kontrastem tohoto názoru jsem se setkala u jiné pedagožky této školy. Šlo též o velmi mladou učitelku, která se na toto téma vyjádřila k mému překvapení velmi otevřeně: *„Jo, my jsme měli taky na škole přednášky o vzdělávání Romů... to bylo povinný. Takže vím, že mají jiný hodnoty, že jim o to vzdělání vlastně nejde a že mi nepomůže jim říkat, že když se budou TED učit, tak budou mít PAK dobrou práci. Navíc to ani neviděj doma. Nikdo jim neřekne, že si maj udělat úkoly, protože mají jiné hodnoty, nebudou mi věřit, že budou mít práci, když ji rodiče taky nemaj... Já teď nemám ve třídě žádný romský děti a jsem ráda. Třeba tady ve třetí je holčička... já ji měla v první třídě... a doporučila jsem ji do PPP na testy, aby ji přeřadili do zvláštní. Ona tím testem prošla o pár bodů a teď je pořád tady...zatím to není tak hrozný, ale myslím, že třeba už letos to na ni začne být těžké a bude se tu jen trápit! Tam by jela s ostatními pomalu...ani toho tam není tolik... A myslím si, že je pro tyhle děti lepší jít někam na učňák s jedničkami ze zvláštky než ze základky s trojkami a čtyřkami...“* *„... Prostě to učení zvládají hůř... prostě nemají dáno.“*⁸⁷ Po vyslechnutí tohoto tak rozhodně podaného hlediska a přihlédnutí k věku pedagožky jsem se za prvé „zhrozila“, protože právě s touto osobou budou romské děti a jejich rodiče muset bojovat dalších asi třicet let, a za druhé litovala, že jsem nebyla svědkem uvedených přednášek, protože by mě velmi zajímalo, jestli byly informace o vzdělávání Romů podány takto, nebo jen nepřesvědčily posluchačku o změně jejích předsudků vůči romskému etniku.

Naopak s diametrálně odlišným přístupem starší pedagožky⁸⁸ k romským dětem a hlavně velmi vynalézavým způsobem výuky jsem se setkala v páté třídě s 5 romskými žáky⁸⁹. Pedagožka mi sdělila, že *„Žádné kurzy o Romech jsme na škole neměli. Byla jsem na pár přednáškách až později, když už jsem léta učila. Leni, ale řeknu ti to takhle: S dětma to máš celkem stejný... jako učitelka musíš nepovolit a dotahovat! Jak*

⁸⁶ R1

⁸⁷ R4

⁸⁸ Pedagožka je v důchodu, ale dlouhodobě (již od začátku školního roku) supluje za kolegyni.

⁸⁹ Dva z žáků (sourozenci) navštěvovali třídu pouze dva měsíce, z důvodu přistěhování se do České republiky ze Slovenska. Vzhledem k neporovnatelné úrovni českého jazyka jsem je v porovnávání s ostatními spolužáky musela vynechat. Co se týká interakce mezi romskými a neromskými spolužáky v rámci této třídy na ně byl brán zřetel. Sourozenci se prozatím do dění ve třídě příliš nezapojovali. Dívka ještě méně než její bratr, neboť byla o 4 roky starší než její spolužáci – nastoupila do školy až v devíti letech a následkem opakovaného stěhování mezi ČR a SR se ještě o jeden rok opozdila.

nedotáhneš, co řekneš... hlavně, když jim něco slíbíš... tak je to špatně. Děti tě snědí za živa ať jsou černý, žlutý nebo bílý!“ (smích) „Prostě dotahovat! Tady to říkám těm mladým holčičkám vždycky: dotahovat. A je to pravda. Ale to se naučíš až v praxi.“⁹⁰

Na mou otázku, jestli mezi romskými a majoritními dětmi tedy nevidí žádné rozdíly, odpověděla: *„Jasně, že tam rozdíly jsou, ale nic hrozného. Prostě je musíš zaujmout, a když něco nejde, nebo to dítě nechápe tak musíš najít jiný příklad... takový, který je mu bližší.“ ... „Musíš se snažit o individualitu v přístupu! A přitom se věnovat všem... není to lehké, ale dá se to...“⁹¹*

O tom, že je to opravdu proveditelné, jsem se přesvědčila ještě před naším rozhovorem. Paní učitelka zavedla na škole, kde nepracuje ani jeden pomocný asistent učitele, právě tento post. Nezaujímá ho však žádný dospělý, ale děti z její třídy. Děti, které jsou rychlejší a šikovnější, pomáhají spolužákům, kteří se nad nějakou úlohou „zaseknou“ nebo jim něco nejde. V praxi to funguje tak, že učitelka zadá nějaký úkol, kdy děti pracují samostatně. V případě, že je ve třídě více dětí, kterým úloha dělá problémy a zároveň je zde dítě či děti, které už mají úlohu splněnou, požádá je, aby si přisedly ke spolužákovi, který potřebuje pomoc, zatímco se věnuje jinému dítěti. Děti tak zvládnou úlohu lépe a zároveň časově efektivněji. Tento systém se mi jeví jako přínosný hned ze dvou důvodů: 1) aktivita zabaví děti, které mají úkol splněný a nudily by se, než úlohu dodělá i zbytek třídy, 2) umožní učitelce věnovat se více dětem – některým osobně a některým v zastoupení svých žáků.

Jak tedy z výzkumu vyplývá, snaha pedagoga vycházet romským (či jinak etnický odlišným) dětem závisí jen a jen na jeho vlastním postoji k tomuto etniku. Všichni pedagogové se shodují, že výuka romských dětí vyžaduje někdy odlišný „styl výuky“, je však na každém pedagogovi, jaký „styl výuky“ zvolí. Nejvíce mě zaujaly praktiky pedagožek R1 a R5. V prvním případě šlo o přípravu na výuku v předchozí hodině (jde o příklad s neznalostí pohádky – v jedné hodině se seznámí s pohádkou, v další hodině s ní pracují). Je to způsob, jak děti zaujmout a zároveň seznámit s vhodným příkladem využitelným ve výuce. Myslím si, že by pro romské žáky mohlo být ještě zajímavějším, kdyby se tímto způsobem mohly dozvídat o svém etniku. Koneckonců by se tímto způsobem dala pojmout všechna etnika, která mají v dané třídě zastoupení – každý příklad by byl z života (např. historie, tradice, ale i zmíněné pohádky, apod.) jednoho etnika. Děti by se tak podle mého názoru lépe seznamovaly a někdy i vyrovnávaly (!)

⁹⁰ R5

⁹¹ R5

s odlišností svých spolužáků a navíc by se dozvěděly i o věcech, které nejsou v žádných osnovách pevně stanoveny. V druhém případě šlo o post „asistenta pedagoga“, který byl zastáván bystřejšími a rychlejšími žáky třídy. Myslím si, že je to elegantní řešení, když škola takovýmto pracovníkem nedisponuje. Velmi zajímavá by byla kombinace obou zmíněných metod (ještě podpořená poznatky sociální antropologie, v tomto případě i romistiky). Osobně si myslím, že by to mohl být další správný krůček k integraci romských dětí do českého vzdělávacího systému.

3.3.1.2 Důležití kamarádi, pomoc mladším sourozencům, volba zaměstnání a „oblíbená“ četba

Celkově, jak jsem očekávala, byly děti prvního stupně 4. ZŠ komunikativnější než děti stupně druhého. Menší děti se se mnou ochotně bavily o předmětech, které je baví, spolužácích, kamarádech, paní učitelkách, ale i sourozencích a rodině. V této podkapitole chci však shrnout některé informace, jež jsem získala z rozhovorů s dětmi, a které mi připadají zajímavé, přestože do jisté míry kusé. Jak už nadpis podkapitoly napovídá, důležitou úlohu pro romské děti hraje to, zda mají ve škole kamaráda, či ještě lépe sourozence. V této tématice jsem se zaměřila hlavně na to, koho si romské děti za svého kamaráda vybírají. Dále mě zajímalo, jaký je poměr romských dětí, které navštěvovaly a nenavštěvovaly mateřskou školu.⁹² V souvislosti s předškolní přípravou jsem se zaměřila i na pomůcky, konkrétně knížky, které mohou dítěti v předškolní přípravě pomoci. V tomto ohledu byly děti tak sdílné, že se mi podařilo zjistit převažující repertoár četby v průběhu celé docházky na ZŠ. Posledním dílčím tématem, kterým se zde budeme zabývat, je výběr zaměstnání a dalšího studia romských dětí.

Ze školního prostředí mají romské děti nejraději kamarády. Většina romských dětí uváděla, že jejich nejlepším kamarádem je nějaký spolužák. V případě chlapců jsem rozlišila dvě situace: 1) ve třídě byli i další romští chlapci, 2) ve třídě další romští chlapci nebyli. V první z uvedených variant byl za nejlepšího kamaráda považován právě romský spolužák (když bylo romských chlapců ve třídě víc, nebyli schopni určit jen jednoho a prezentovali se jako kamarádi typu party). Ve druhé variantě, kdy další romský chlapec absentoval, uváděli chlapci za nejlepšího kamaráda většinou spolužáka, který s nimi seděl v lavici. U dívek byla situace jiná. Stávalo se jen ojediněle, že byla ve

⁹² Vzhledem k tomu, že jsem na toto téma hovořila pouze (!) s dětmi, nemohu zde odůvodnit, proč děti do MŠ zapsány byly, či nebyly. Samy tyto důvody neznaly.

třídě více než jedna romská dívka. Avšak na rozdíl od chlapců se dívky „nesdružovali do part“, ale většinou se kamarádili s nějakou dívkou z majority.

Romské děti na prvním stupni navštěvují školu z větší poloviny rády, a též na více než polovinu dětí apelují rodiče, že do školy chodit musí, aby byly chytří. Většina romských žáků buď má, nebo měla na škole sourozence. Děti, které mají sourozence pouze předškolního věku, zastávaly v naprosté většině názor, že chtějí, aby sem chodili i oni (dva nejčastěji uváděné důvody byly, že jim budou moci pomáhat, a že „je to tu dobrý“). Padesát na padesát také vychází poměr romských dětí, které navštěvovaly a nenavštěvovaly mateřskou školu. Tři čtvrtiny romských dětí mají doma různé knížky. U dětí prvních až třetích tříd to jsou hlavně publikace pro předškolní děti a dětské časopisy (Méd'a Pusík, Mateřídouška, apod.). Od třetích/čtvrtých tříd to bývá dětská literatura (hlavně pohádkové knížky, dětské detektivky a dětské fantasy příběhy). Na druhém stupni děti čtou hlavně povinnou četbu a časopisy, které nemají souvislost se vzděláním. V osmých a devátých třídách se cílevědomá četba knih (již velká rozmanitost žánrů), vyjma povinné četby objevuje již jen ojediněle.

Romské děti většinou o budoucím zaměstnání přemýšlejí přibližně od sedmé třídy. Drtivou většinou převažují manuální zaměstnání a učňovské obory (automechanici, truhláři, strojaři, prodavačky, kosmetičky, kadeřnice, apod.), jen minimálně jsou zde zastoupeny střední školy. Zhruba v polovině případů, kdy žáci volí učňovské obory, připouštějí, že když jim obor půjde, zkusí nástavbu, aby měli maturitu, ale přímo na střední školu zakončenou maturitní zkouškou si netroufají.

3.3.1.3 *Etnická šikana?*

V prostředí základní školy jsem předpokládala projevy šikany jak v obecném měřítku tak její specifickou odnož, tedy šikanu vztahující se na děti odlišného etnického původu. Nejvíce mě v souladu s tímto předpokladem zajímala otázka, od koho se romským dětem nejčastěji takovýchto rasistických⁹³ projevů či reakcí dostává a v kterém věku se s těmito projevy setkávají poprvé.

S nadávkami na adresu svého etnického původu se setkali všichni romští žáci druhého stupně a asi polovina dětí prvního stupně. Romští respondenti nejčastěji uváděli, že s projevy rasismu se setkali nejčastěji ve třetí či čtvrté třídě. Jen málo dětí se

⁹³ Za rasismus je v tomto kontextu bráno slovní napadání a projevy fyzické šikany.

s nimi setkalo dříve a žádné dítě nevedlo, že by se s nadávkami na svůj původ setkalo až na druhém stupni ZŠ. Zároveň většina dětí uvedla, že se nejčastěji jednalo o vrstevníky, které neznají ze školy, a někdy i dospělé lidi, které neznají vůbec. Někteří (méně než třetina) též vypověděli, že se jim nadávek a někdy i násilí dostalo i ze stran spolužáků, hlavně z jiných tříd.

Maminka tří romských žáků této ZŠ (2 z nich ji navštěvují v současné době, 1 již školu vyšel) k problematice uvedla: „*No, poprvý přišel⁹⁴ ... asi ve třetí třídě to bylo... domů, že mu spolužák nadával, že je špinavej cikán a ještě náký další nadávky. Já sem mu řekla, že mu nikdo nadávat nesmí a že půjdu za paní učitelkou... No a druhý den sem tam teda šla. A učitelka, že to takhle nejde... ona jejich byla moc dobrá na tohleto... a že to tak nenechá. Když kluk přišel domu, tak říkal, že se mu kluci museli omluvit a paní učitelka, že jim řekla, že jestli to bude ještě jednou, tak půjdou k řediteli... Pak už nikdy neříkal, že by mu někdo ve škole nadával“ ... „ten druhý⁹⁵ je úplně jinej v tomhleto... je takový výbušnější a chce si všechno řešit sám. On nikdy nepřišel a neřek mi nic, ale já vím, že se s tím už taky setkal, tak mu říkám, ať mi to prostě řekne a já to vyřeším... A on mi na to vždycky řekne, že se s nima radši popere a vyřídí si to sami.“ ... „A Adélka ta zatím asi nic, ale to jednou taky přijde.“⁹⁶ Na mou otázku, zda děti nějak připravovali na situaci, že by na ně mohl někdo reagovat nadávkami a šikanou, odpověděla: „*Ne, nijak sme je na to neupozornili. Tak to prostě je... dřív nebo pozděj jim někdo něco řekne.*“⁹⁷*

3.3.2 Odpolední výchova (šk. družina)

4. ZŠ Kolín provozuje také několik oddělení školní družiny pro žáky prvních až čtvrtých ročníků (po dohodě rodičů s vedením družiny je možné, aby navštěvovaly šk. družinu i starší děti, a to zpravidla žáci posledního ročníku prvního stupně). Já jsem měla možnost navštěvovat oddělení školní družiny pro žáky prvního a druhého ročníku. V oddělení byly umístěny děti ze dvou tříd. Jedna třída prvního ročníku a druhá druhého. Celkem bylo v oddělení zpravidla přes dvacet dětí (neuvádím zde přesné číslo, protože kvůli absencím z důvodu nemoci nebyly ve třídě nikdy všechny děti a

⁹⁴ Nejstarší syn respondentky, který již školu dokončil.

⁹⁵ Mladší syn respondentky, navštěvuje 7. ročník této ZŠ.

⁹⁶ R3, matka Adélky

⁹⁷ R3

osazenstvo oddělení se tedy při každé mé návštěvě různilo). Z toho zde bylo 5 romských chlapců, 3 z druhého a 2 z prvního ročníku.

3.3.2.1 Dětská spolupráce – jsou romské děti přínosem pro kolektiv?

Moje návštěvy školní družiny probíhaly aktivní formou. Vychovatelky mě ochotně zapojovaly do činností dětí, které obsahovaly hlavně výtvarné aktivity (malování obrázků, výroba výzdoby na „Mikuláše“ a vánoční výzdoby, vyrábění různých dalších výrobků), sportovní činnosti (soutěže v prolézání opičích drah, „zápasy“ v basketbalu, fotbalu, skoky přes švihadlo, apod.) ale i volnou zábavu (děti si mohly hrát s čím chtěly, četli jsme pohádky, učili se básničky na besídku či vyhlašovali soutěže ve stavbě hradů ze stavebnic, apod.). Děti k sobě navzájem během různých aktivit projevovaly nejen určitou míru solidarity a vzájemné pomoci, ale také dosti patrnou rivalitu. Solidarita oddělení se nejvíce projevovala během aktivit, kdy byla spojena různá oddělení školní družiny dohromady, např. při fotbalových zápasech, zároveň to však vyvolávalo i velké projevy rivality, a to právě mezi zmíněnými odděleními navzájem. Zajímavý tady je fakt, že děti byly schopné soutěžit již jako třídy mezi sebou, ale v družině, kde se sdružovaly vždy minimálně dvě třídy (a to převážně různého věku dětí) dohromady, se daná soutěživost přenášela mezi tyto nově vzniklé celky. Děti tedy byly schopny velmi rychle utvářet nové aliance, bez ohledu na „dopolední“ situaci. Jedna z vychovatelek to komentovala takto: *„No oni si celkem rychle dělají kamarády...tedy určitě v tomhle věku...a tak jim to celkem nedělá problém. Ale je fakt, že tu rivalitu utužujeme spíš my...tím, jak pořádáme tyhle akce II. proti I. a podobně. Na jednu stranu je dobrý, že si spolu i hrají a komunikují, ale v tomhle množství je nemůžeme jen tak vypustit do jedné místnosti bez nějakého programu... a dát jim něco vyrábět nebo tak něco, to nejde... Vem si, kdyby mělo čtyřicet dětí něco vystříhovat... to bysme si zadělali akorát na to, že si navzájem vypíchnou oko (smích).“⁹⁸*

Každopádně, když pominu „soupeření mezi odděleními“, vznikají malé dětské aliance i uvnitř samotných oddělení. Všimla jsem si, že většina majoritních dětí si hraje v páru nebo ve tříčlenných skupinkách. Romské děti si hrály (spolu se svými majoritními kamarády!) ve skupinkách minimálně tříčlenných, spíše čtyřčlenných. Nejlépe byl tento jev pozorovatelný při práci se stavebnicemi a kostkami. Uvedme

⁹⁸ R6

příklad: Děti dostaly za úkol postavit něco z kostek nebo stavebnice, hrad, dům, cokoli. Neromské děti (a to hlavně děvčata) vytvořily během okamžiku dvojice. Romské děti nejprve vytvořily také dvojice (většinou v kombinaci s majoritním chlapcem), ale než se stihly dát do samotné stavby, už z nich byla čtveřice (většinou spojením dvou dvojic, které chtěly používat stejný „stavební materiál“) a když byl někdo ve třídě sám, neměly problém ho do „stavební party“ ještě přibrat. Skupinu tak nakonec tvořilo pět chlapců.⁹⁹ Další zajímavostí bylo, že právě takto vzniklá velká skupina dětí se dokázala mnohem rychleji domluvit, co budou stavět, než dvou až tříčlenné skupinky. Na příkladu uvedeném výše: *Mnohdy se stalo, že členové jedné dvojice (musím opět dodat, že nejčastěji děvčata) si byli schopni svou práci zničit, protože navzájem nesouhlasili s výsledkem. Chlapci z pětičlenné skupinky oproti tomu na první pohled pracovali samostatně (každý stavěl svou část stavby vzdálenou od částí svých spolu-stavitelů maximálně třicet centimetrů), ale ve výsledku vznikl z jejich práce celý komplex „staveb“ (jednotlivé části staveb chlapci spojili do jednoho celku), které si navzájem neničili. A na rozdíl od chlapeckých skupin, které měly jen majoritní členy, neničili práci ani ostatním spolužákům.*¹⁰⁰ Tento jev ve školní družině tady považuji za potvrzení mnoha autorů¹⁰¹ proklamovaného názoru, že romské děti jsou kolektivnější než majoritní. Na daném příkladu se nám potvrdil, jak předpokládaný individualismus majoritních dětí (prosazování své verze u děvčat, ničení díla ostatních u chlapců), tak kolektivní práce romských dětí, která se zde dokonce přenáší i na jejich neromské „spolu-stavitele“. Samozřejmě, že tento model neplatil vždy (!), ale ve třídě u více než poloviny případů převažoval.¹⁰²

Ve všech ostatních oblastech činností v rámci školní družiny jsem nepozorovala výraznější rozdíly v chování dětí romských a majoritních. Vychovatelka mnou navštěvovaného oddělení mi prozradila: „Rozdíly? To víš, že jsou, ale jsou to jen takový maličkosti.“¹⁰³ Po mém dotazu, jaké rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi vidí, rozhodně uvedla: „Romský kluci, co tu mám, jsou třeba mnohem živější, než klasický

⁹⁹ Z návštěvy školní družiny při 4. ZŠ ze dne 8. 11. 2010, vlastní terénní deník.

¹⁰⁰ Z návštěvy školní družiny při 4. ZŠ ze dne 8. 11. 2010, vlastní terénní deník.

¹⁰¹ Např. Milena Hübschmannová, Helena Balabánová.

¹⁰² Po tom, co jsem si jevu poprvé všimla, jsem si chtěla tuto teorii potvrdit. Vyhlašovali jsme tedy spolu s vychovatelkou tematicky podobné soutěže vždy, když jsem měla být na výuce přítomna. Vždy šlo o stavbu z kostek či stavebnice! V jiných „kolektivních“ aktivitách se aliance projevovali jen v rámci „týmu“ (během sportovních aktivit). V individuálních činnostech (výtvarné a pracovní činnosti) byla kooperace více jedinců pozorována jen minimálně (např. uschování hezčí barvy barevného papíru pro kamaráda, apod.).

¹⁰³ R6

děcka. I když v týhle třídě se to ztratí, vzhledem k tomu, že tady mám dva hyperaktivní kluky. To pak vypadají jako beránci...(smích). Ale je fakt, že i když mají někdy až moc energie, tak jsou ti tvoji hodný, strašně rádi pomáhají, a jsou strašně ochotní...to je pořád: Ano, paní učitelko. Můžu vám pomoci, paní učitelko. Já tam dojdu, paní učitelko... (smích).¹⁰⁴

3.3.2.2 Rozhovory s romskými rodiči

Školní družinu jsem mimo jiné využila také jako kontaktní místo, kde jsem chtěla navázat rozhovory s romskými rodiči dětí. Takto se mi podařilo získat bohužel pouze dva rozhovory, a to s rodiči prvňáčků. Chlapci druhého ročníku nebyli již z družiny vyzvedávání rodiči. „Dva kluci odchází spolu, mám je pouštět ve tři hodiny. Navíc jsem domluvená s rodiči, že když si pro ně dojde babička nebo někdo ze starších sourozenců, tak je můžu s nima pustit. Obě maminky se tu zastavují asi jen jednou v měsíci, když jdou zaplatit dolů družinu a kroužky. No a Ludvíka vodím v půl pátý do společný družiny, pro něj si chodí až dýl.“¹⁰⁵

S rodiči obou chlapců jsem si povídala hlavně o jejich názoru na předškolní vzdělávání, škole, kterou navštěvují jejich děti, prospěchu dětí a jejich pocitu ze školy, a v neposlední řadě o možném napadání¹⁰⁶ jejich dětí majoritní společností.

V prvním případě šlo o ženu, maminku dvou dětí. Její starší potomek navštěvuje první třídu na 4.ZŠ a mladší MŠ. Na mou otázku, zda je podle jejího názoru pro dítě přínosnější výchova v rodině nebo v mateřské škole, odpověděla: „Já...myslím si, že je to tak půl na půl... My jsme dali do školky obě děti, aby se naučily taky něco do školy, co třeba my neumíme...nebo co jim neumíme dobře předvést. Ale doma je doma, takže se... chceme jim dát i něco od nás, jako od rodičů.“¹⁰⁷ Důvodem, proč si vybrali pro svého syna právě tuto školu bylo, že: „... sem chodí kluk od manželovy ségry a líbí se mu tady. A taky mi to říkali známí, že je to tady docela dobrý.“... „My bydlíme na Zálabí, tak to sem má daleko, ale taky se mu tu líbí!“¹⁰⁸ Názor na tuto školu samotné maminky je takový: „Ono mu to tady jde ... přijde domů a hned chce dělat úkoly. (smích) A moc se mu líbí jejich paní učitelka...a mě vlastně asi taky. Přijde mi férová.“

¹⁰⁴ R6

¹⁰⁵ R6

¹⁰⁶ Ve smyslu rasismu, viz poznámka 93

¹⁰⁷ R7

¹⁰⁸ R7

... „O škole vám asi nic zatím neřeknu. Kluk sem chodí jen pár měsíců, tak ani nevím... Ale zatím žádný problém nebyl, tak to bude asi dobrý.“¹⁰⁹ Chlapec podle maminky prospívá dobře, ale vyjádřila podiv nad jeho chováním: „...jen se divím, že ještě nemá žádnou poznámku za chování...doma pěkně zlobí a tady ho pani učitelka pořád chválí... (smích)“¹¹⁰ Na mou otázku, jestli sem za pár let nechají zapsat i dceru, paní odpověděla celkem váhavě: „No, když nebudeme mít nějaké problémy už tady s Pavlíkem, tak asi jo.“... „Protože se nám to tu celkem líbí.“¹¹¹ Na ošemetné téma rasismu vůči jejím dětem vypověděla: „Jednou mi nějaká pani vynadala, když byl ještě Pavlík malej...že mu mám koupit aspoň pořádný oblečení, místo toho abych hulila“ ... „Jo, kouřím.“ ... „Tenkrát jsme předělávali u moji maminky pokoj a Pavlík se pořád v něčem patlal, tak jsme ho oblékli do starýho oblečení...to bylo asi ještě po mojím bráchovi“ ... „jo, jo. Ta pani mi vynadala a přitom o tom nic nevěděla...nejdřív mi to bylo líto... ale pak jsme se tomu smáli (smích).“ ... „Ne, jinak mu snad zatím nikdo nic neřek.“¹¹²

V druhém případě šlo o tatínka prvňáčka a tříletých dvojčat. Nejprve jsme hovořili na téma předškolních zařízení: „No, tak to právě řešíme! Tomáš do školky nechodil, protože byla žena doma s klukama. Už jí bude brzo končit mateřská, tak se rozhodujeme, jestli je dáme do školky, nebo ne. To bude záležet na tom, jestli sežene práci. Když ne, tak s nima zůstane doma, než půjdou do školy.“¹¹³ Na dotaz čemu přikládá on osobně důležitost, výchově doma nebo ve školce, odpověděl: „Já jsem asi ze starý školy, jak se říká. Podle mě je lepší výchova doma. Mě taky tak vychovali a myslím si, že jsem tím nijak netrpěl. Spíš naopak.“ ... „Manželka je pro školku. Ovšem v případě, že najde práci a nemohla by se klukům věnovat tolik jako Tomášovi.“¹¹⁴ Na téma výuky na 4. ZŠ a důvodu jejího výběru mi respondent řekl: „Školku jsme si vybrali, protože je, spolu s trojkou¹¹⁵, nejbliž. Navíc se nám líbila.“ ... „Pokud vím, tak sem děti nikoho z rodiny nechodí a Tomáš je tu teprve první rok, takže velké závěry dělat nemůžu. Ale Tomáš je podle třídní učitelky šikovný a jde mu to... i podle známek. A ani neříkal, že by sem nechtěl, nebo že by se mu tady nelíbilo. Tak tu budeme asi

¹⁰⁹ R7

¹¹⁰ R7

¹¹¹ R7, matka Pavlíka.

¹¹² R7, matka Pavlíka.

¹¹³ R8, otec Tomáše.

¹¹⁴ R8, otec Tomáše.

¹¹⁵ 3. ZŠ v Kolíně.

spokojení.¹¹⁶ Na otázku, zda sem jednou zapíší i své mladší potomky, tatínek odpověděl, že ano, protože „...*chceme, aby děti chodily do stejné školy. Můžou si trochu pomáhat.*“¹¹⁷ Posledním diskutovaným okruhem bylo téma negativního přijetí romských dětí ostatními spolužáky a reakce majoritní společnosti na ně. „*Musím se přiznat, že jsem se nikdy s takovým tím opravdovým rasismem, jak se tomu teď říká, nesetkal, Alespoň ne vůči sobě.*“ ... „*Jsem jedináček, takže mě máma s tátou mohli dopřávat. A když je Rom slušně oblečený, jde mu to ve škole a má dobré zázemí, tak ho ostatní do jisté míry nechávají na pokoji.*“ ... „*Jsem automechanik a kolem aut je práce vždycky. Takže špatně na tom rozhodně nejsme, i když manželka nepracuje. Tak doufám, že i naši kluci budou mít štěstí a nenarazí na nějakého, s prominutím, pitomce. Ale člověk nikdy neví...*“¹¹⁸

Mým posledním respondentem z řad rodičů romských žáků 4. ZŠ Kolín je maminka 3 dětí. Dvě mladší děti navštěvují 4. ZŠ, nejstarší syn dochází do odborného učiliště.¹¹⁹ S maminkou jsem se setkala ve třídě její dcery, kde jsem byla na náslechu. Zabývali jsme se tématy předškolního vzdělání, etnické šikany ve školním prostředí, školními zkušenostmi jejich tří dětí, zájmy jejich dětí, ale i tím, jak se ve škole podle jejího názoru děti cítí a tím, co je pro ně ve škole důležité, tedy jejich kamarády.

K tématu důležitosti předškolní výchovy respondentka uvedla, že všechny její děti navštěvovaly katolickou mateřskou školku, a to od svých čtyř let. „*Mýho nejstaršího jsme dali do školky už ve třech...báli sme se abychom něco nezanedbali. Ale ukázalo se, že je to moc brzo, že stačí až ve čtyrech... a tak šel až ve čtyrech. To jsem ještě byla mladá, tak jsem nevěděla.*“¹²⁰ Předškolní výchova je podle maminky důležitá. Navíc ji k zapsání dětí do školky vedla i její tchyně: „*Ona mi jeho máma říkala: ‚Dej ho do školky! Je to tak správný!‘*“¹²¹ Všechny své děti nechali rodiče zapsat na 4. ZŠ, protože jim to doporučili rodinní příslušníci. Ve škole neměli žádný problém s výukou, s jednou výjimkou ani s učiteli. Tou výjimkou byl jeden pedagog, který na škole působil pouze v loňském školním roce. Respondentka problém popsala takto: „*Kluk jednou přišel, že ho učitel bouchl. A já jsem mu nevěřila, tak jsem mu řekla, že asi zlobil... Ale pak mi to*

¹¹⁶ R8, otec Tomáše.

¹¹⁷ R8

¹¹⁸ R8

¹¹⁹ Část rozhovoru je již rozebrána v podkapitole Výuka, kde jsme se zabývaly přístupem ke škole jejího nejmladšího dítěte, dcery, navštěvující první ročník, a tematikou rasismu.

¹²⁰ R3

¹²¹ R3

říkal i jindy a to mi už bylo divný, tak jsem tam šla...on tam teda zrovna nebyl, ale jiná učitelka mi řekla, že nejsme první, kdo si jde stěžovat. A taky ať určitě s tím přijdem, že se to musí řešit...¹²² Jak respondentka uvedla, nešlo o žádný projev „etnické šikany“, protože se tak choval i k majoritním žákům. Situace byla vyřešena propuštěním pedagoga.

Podle výpovědi respondentky dvě z jejích dětí využívali i školní družinu. Šlo o nejstaršího syna a dceru: „...chodí tam ráda, protože tam má kamarády, ale chce chodit brzo domů, takže pro ni chodím už ve dvě...dneska ji dokonce vyzvedne brácha už v jednu.“¹²³ Prostřední syn školní družinu nenavštěvoval, protože byla respondentka doma (neměla práci a čekala nejmladšího potomka): „...vysvětlila sem mu, že stejně vařim, když sem doma, tak je pro mě lepší si pro něj dojít hned po škole.“¹²⁴ Oba synové také chodili do různých školních kroužků: „Nejstarší chodil na sportovky, ale pak už nechtěl...jak byl větší. Mirek chodí na ping pong, fotbal a keramiku. A Adélka zatím nechce, ale to je asi tím, že je teprve v první... Chtěli bysme ji dát na zpívání a na piano.“¹²⁵ Chlapci se podle maminky také velmi brzy rozhodli, kam chtějí po škole pokračovat: „on¹²⁶ chce jít na automechanika...to už ví teď. A nejstarší chtěl asi od šestky na kuchaře...“ ... „Jo, bavilo ho vařit. Třeba doma...já jsem teda byla u něj a říkala mu neopař se a tak...nebo u mojí mámy. Dokonce si vymejšlel nový recepty...(smích)“¹²⁷ Na otázku, jestli je její nejstarší syn se svou volbou spokojený, respondentka vypověděla: „Ono ho to baví. Dokonce mu říkáme, že když se bude dobře učit a bude šikovnej, tak bude moct jít na nástavbu, aby věděl třeba jak se podniká...a bude si moct otevřít restauraci nebo jídelnu... je to spíš z legrace, ale motivace je pro něj dobrá! Ale asi to nepůjde...“¹²⁸ Na mou výzvu, proč ne?, se maminka rozhovořila o demotivačním chování jedné tamní vyučující, která žákům již první den oznámila, že je hodlá vyházet. „Ne, neřekla jen našemu... Prý to řekla všem a taky se podle toho chová...ted' se bojí, aby tu školu udělal! Tak už mu to o restauraci radši neříkáme...“¹²⁹ Se zmíněnou pedagožkou měl již nemilou zkušenost i manžel respondentky, když si spletl datum a zaplatil synovy obědy o týden déle (šlo o jiné datum splatnosti pro syna

¹²² R3

¹²³ R3

¹²⁴ R3

¹²⁵ R3, matka Mirka a Adélky.

¹²⁶ Mladší syn respondentky.

¹²⁷ R3

¹²⁸ R3

¹²⁹ R3

na ZŠ a pro syna na učilišti). Zmíněná pedagožka otci chlapce telefonovala a dosti nevybíravým způsobem ho osočovala ze zanedbání péče. „*Chystáme se tam jet podívat. Ještě jsme tam nebyli, tak nevíme ani jak to tam vypadá...Ale zase si říkáme, abychom mu nedělali nějaké zlo... třeba právě u týhle ženský. Manžel po tom telefonu strašně vyváděl a nemít na sobě monterky, tak tam asi hned jel!*“¹³⁰

Ze školního prostředí mají podle respondentky její děti asi nejvíce kamarádů. Bavi se s romskými i neromskými, ale podle její výpovědi možná převažují neromští kamarádi. Nejstarší syn má již kamaráda – Neroma i na učilišti, „*ale nejvíc jich má doma ze základky... Adélka má spíš kamarády ze školky*“¹³¹. Prostřední syn má přátel asi nejvíce, a to hlavně ze školy: „*...oni mu třeba zavolají, ať jde ven, nebo jdou hrát hry, nebo tak něco...*“¹³²

K tématu romské výchovy mi respondentka řekla, že už doma romsky nemluví, jen dětem občas pouštějí romské písničky: „*...oni je zpívají, ale nerozumí tomu. Nejstarší si už leccos domyslí, ale všemu taky nerozumí...A já taky ne.*“¹³³ Z lidové romské moudrosti něco dětem předává jen respondentčina maminka: „*...vždycky říká, že jim dává vodí*“¹³⁴ ...¹³⁵

Zabrousili jsme též do problematiky další kapitoly. Zabývali jsme se možností stigmatizace nejen romských dětí, ale také dětí z dětského domova, kdy se respondentka vyslovila k názoru, že dítě, které nevyrostá v rodině, to má vždy v životě těžší. K otázce romského dítěte v dětském domově a reakce okolí na něj se vyslovila takto: „*No určitě to má horší.*“ ... „*Protože jsou z dětského domova a ještě ke všemu Rom. To je dvojitě špatné pro okolí.*“¹³⁶

3.4 DDŠ Býchory

Dětský domov se školou v Býchorech je výchovným zařízením. Jsou zde převážně (ne všechny!) děti, které mají vlastní rodinu, ale z různých důvodů v ní

¹³⁰ R3

¹³¹ Dívka je velmi plachá a přátele si hledá pomaleji než její starší bratři. Viz též text v podkapitole Výuka.

¹³² R3, matka Adélky.

¹³³ R3

¹³⁴ Předávání *vodí* (= duše, svědomí, ale také osoba či tvor [ŠEBKOVÁ, Hana; ŽLNAYOVÁ, Edita. *Romaři čhib: učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 2001. Str. 24]) v tomto případě znamená romskou lidovou moudrost v podobě přísloví a některých tradičních zvyků (úcta ke starším, čistota pravé a nečistota levé ruky, magické praktiky). V tomto případě tak předávání *vodí* chápu v přeneseném slova smyslu jako formování (duše) dětí jejich babičkou.

¹³⁵ R3

¹³⁶ R3

momentálně nemohou pobývat. Těmito důvody mohou být špatné podmínky pro pobyt dítěte v rodině, pobyt rodičů ve vězeňském zařízení, nezájem rodičů o dítě se starat či výchovné problémy dítěte¹³⁷.

3.4.1 Školní výuka při DDS

V rámci zařízení funguje základní škola pro chovance ústavu. Děti starší základnímu vzdělávání navštěvují různá učiliště. V rámci základní školy probíhá program začleňování dětí praktických škol do výuky základní školy. V každé třídě je zde 4 – 9 žáků. Sedmá, osmá a devátá třída fungují samostatně (sedmá je dokonce rozdělena na dvě třídy), nižší třídy jsou spojeny dohromady. Šestá, první, druhá a třetí třída momentálně nemají žádného žáka. Čtvrtá a pátá jsou spojeny do jedné třídy. Škola má momentálně 8 pedagogů. V rámci celého DDS je celkem 17 romských dětí, školu při domově jich navštěvuje 16.¹³⁸ Postupně jsem navštívila všechny třídy základní školy a to hlavně předměty: matematika, čeština, zeměpis a fyzika. Většina dětí, minimálně tři čtvrtiny, je zde alespoň o rok pozadu z důvodu propadnutí (vždy ještě před nástupem do DDS). Nyní již k samotnému pozorování.

Na první pohled je výuka v DDS živější oproti klasické základní škole. Přestože je zde v každé třídě méně než třetina žáků klasické ZŠ, je zde mnohem rušněji. Děti mají mnohem větší obtíž udržet klid, a to hlavně z důvodu vzájemného hecování a předvádění se. Zajímavé je, že hlavními rušiteli z chlapců jsou hlavně neromští kluci, s výjimkou asi dvou „ústavních frajerů“.¹³⁹ Neromští kluci jsou na učitele mnohem drzejší a soustavně zkouší hranici, kam až mohou zajít. Z více náslechnů v jedné třídě je patrné, že hranici určuje učitel a chlapci (romští i neromští) se nepřibližují až k její hraně. Naopak kdo nemá žádný problém tuto hranici překročit, jsou romská děvčata. Ta jsou naopak mnohem živější, či spíše živelnější, než neromská. Neromské dívky se zmožily vždy jen na nesouhlasné „brblání“, ale tím to pro ně končí. Naopak romská děvčata byla schopna hádat se s učitelem, bylo na nich patrné, že k některým učitelům chovají jen pramálo respektu a dávala jim to patřičně najevo. Většina dětí dávala okatě

¹³⁷ Tento výčet možných důvodů pobytu dětí v tomto zařízení je jen orientační. Rozhodně nepostihuje všechny důvody, či konkrétní aspekty důvodů, proč jsou sem děti umístěny.

¹³⁸ Osobně jsem se v prostředí školy setkala pouze se 14 z nich, protože v době mých návštěv školní výuky jedno dítě absentovalo z důvodu nemoci a druhé ještě neobývalo domov.

¹³⁹ Musím zde podotknout, že toto frajerství je velmi dobře hrané na osobu, která navštíví DDS jen párkrát. Po dlouhodobých návštěvách přestane být pro chlapce osoba obecně a projevy „čistého frajerství“ začnou ustupovat.

najevo, jak je učení absolutně nezajímá. V tomto hraní nezájmu jsem byla svědkem kouzelného protikladu role a tužby: *V celé záležitosti se jednalo o návštěvu dne otevřených dveří na jednom učilišti. Vzhledem k tomu, že se chlapci ve třídě zrovna moc dobře nechovali (obávám se, že jistou úlohu v tom sehrála moje návštěva hodiny), oznámila jim vyučující, že na den otevřených dveří sice pojedou ti, kteří letos vycházejí ZŠ, ale zároveň pouze ti, kteří budou mít do té doby bezproblémové chování a dobré výsledky ve škole. Načež se zvedla vlna odporu romského chlapce, který se začal rozčilovat, že nemůže mít dobré známky, když je u nich nikdo neměl a když mu to prostě nejde. Po tom, co ho učitelka uklidnila, prokazoval ve zbytku hodiny zvýšenou aktivitu.*¹⁴⁰ Na tomto příkladu lze velmi pěkně ukázat, jak chlapec, který hraje roli „kluka, kterého škola nezajímá, a proto přece nebude dělat úkoly a snažit se“, má zároveň zájem o své budoucí povolání – tedy chce jet na den otevřených dveří, aby se podíval, jaké obory mu může tamní škola nabídnout.¹⁴¹ Je zde tedy velmi patrný konflikt toho, co chlapec skutečně chce, tedy najít vhodný učňovský obor, a toho, co v rámci společnosti DDŠ hraje, tedy školního nevšímavce. Nutno dodat, že toto „silácké“ jednání jsem u chlapce zaznamenala jen ve školním prostředí. Jinak to je chlapec, který se vším velmi ochotně pomůže, nejsou s ním žádné problémy a dokonce na sebe bere většinu péče o jednoho z ústavních mazlíčků – psa Gatsbyho. Vzhledem k tomu, že chlapec bude vycházet v sedmé třídě ZŠ, předpokládám, že si toto chování v rámci školní výuky osvojil již před svým příchodem do DDŠ Býchory na své výchozí ZŠ (kde dvakrát propadl).

3.4.1.1 Rozdílnost přístupu učitelů k výuce „problémových dětí“ a jak děti na tuto různorodost reagují

Jak už jsem uvedla výše, přístup (nejen romských) dětí se mění v každé hodině podle vyučujícího pedagoga. Navíc, jak se ukázalo během mého výzkumu, v DDŠ jsem nemohla, alespoň ve školním prostředí ne, příliš rozlišovat mezi romskými a majoritními dětmi. Při výzkumu na 4. ZŠ jsem předpokládala určitou míru sociálního vyloučení právě u romských dětí, v DDŠ jsem se nejen utvrdila v názoru, že sociální vyloučení platí pro všechny děti (pro romské dvojnásob), které zde pobývají, ale také v tom, že právě pro sociálně vyloučené děti je přístup učitele k nim samým klíčový pro

¹⁴⁰ Z návštěvy DDŠ ze dne 1. 12. 2010, vlastní terénní deník.

¹⁴¹ Tento závěr jsem definovala na základě pozorování chlapce ve školním prostředí, a byl potvrzen během rozhovoru s chlapcem.

jejich vlastní postoj vůči škole. Právě v tomto ohledu, zde nebyly tolik patrné rozdíly mezi dětmi majoritními a romskými, na rozdíl od klasické ZŠ.

K tématu přístupu učitele k výuce jsem nejvíce hovořila s jednou z vyučujících zde na škole při domově a zároveň bývalou ředitelkou Základní školy v Býchorech. Pedagožka upozorňuje hlavně na nutnost udržet pozornost dětí na probíranou látku a opravdu individuální přístup ke každému dítěti. *„Tyhle děti mají za sebou někdy opravdu hrozný věci. A takový zážitky v nich vždycky zanechají stopy. Takže je to úplně jiné učit děti, které máme tady a děti na normální základce... Tady se musíš na každé dítě opravdu dívat zvlášť, nemůžeš měřit jiným metrem, ale můžeš na tom metru rozlišovat menší dílky. A právě ty jsou důležité.“* ... *„ted' třeba máme integrovat do výuky zvláštnáky, což znamená učit je dohromady s ostatními dětmi. Ale stejně je musíš učit trochu jinak... třeba Jakub, to je hrozně šikovný kluk, ten by na zvláštce úplně zakrněl...je chytrý, ale musí se s ním pořád opakovat, dokud si to nezažije...“* ... *„já vím, že jsi říkala, že ti jde hlavně o ty romský děti, ale tady je princip přístupu vlastně stejný pro všechny. Protože, když učíš na klasické základce, tak musíš brát ohled třeba právě na ty romský, ale tady má každý něco, nějakou bolístku, tak musíš brát ohled absolutně na každého.“*¹⁴² Na mou otázku, jestli je to možné zvládnou, odpověděla: *„No, snažím se...u někoho to jde u někoho ne. Ale snažím se pořád... proto hodně o hodině střídám formu spolupráce. Udržuje to tak pozornost a soutěží si zase látku procvičí ani neví jak... ale taky to nejde u všech.“* ... *„Ne, všichni to nejsou schopní akceptovat. Taky je tu pár učitelů, který na to ohled neberou... ale taky je fakt, že si na ně pak děti dovolí mnohem víc, než třeba na mě nebo na Babi.“*¹⁴³ Tento poslední výrok se mi potvrdil hlavně u jednoho konkrétního učitele, který opravdu koncipoval svou výuku, jako na klasické ZŠ. A pokračoval ve výkladu i v případě, že někdo něco nepochopil. Pozdější debatě o něm s jedním z dětí mi bylo řečeno: *„On by nebyl špatnej! Ale jinde, tady to takhle nejde.“*¹⁴⁴ Další z učitelů k nutnosti přizpůsobit způsob výuky „nestandardním žákům“ též přiznává, že nejhorší je udržet pozornost, s čímž z vlastní zkušenosti¹⁴⁵ souhlasím. *„Spousta dětí sem přijde ze základky, kde jim učení*

¹⁴² R9, učitelka Jakuba

¹⁴³ R9. Babi je přezdívka pro R13, kterou jí daly děti z DDŠ.

¹⁴⁴ R10

¹⁴⁵ Má vlastní zkušenost se v tomto případě týká plnění domácích úkolů s dětmi na rodinných skupinách. Nejtěžší pro mě bylo dokázat děti přinutit, aby u práce vydržely. Děti měly totiž tendenci práce zanechat, pokud jsem se začala věnovat dalšímu jedinci. Tento problém jsem se snažila řešit metodou, kterou jsem

nešlo a tak aby nebyly úplnými outsidersy, tak ze sebe musely udělat frajírky, aby je děcka brala jinak. A tak byly zvyklý vyrušovat a dělat blbiny...prostě nedávat pozor.“ ... „Já jim vždycky, když jsou hodní, slíbím za odměnu počítače. Uděláme na nich třeba nějaký opakovací kvíz nebo slepou mapu a pak mají do konce hodiny volnou zábavu.“ ... „ne, ne...je to výklad, pak se jde teprve na počítače. (smích) Ale je zajímavý, jak se na tom rychle naučí. Některý sem přijdou a nikdy na PC nedělali a do pár týdnů jim pomalu nestíhám! (smích)“¹⁴⁶

Další rozdílnost v přístupu učitelů se odráží v přidělování a strhávání bodů. V rámci celého ústavu platí bodový systém, kdy děti mohou za slušné chování (pomoc, plnění svých povinností, apod.) získávat body, a naopak za nevhodné chování (neposlušnost, drzost, ale i nadávky a fyzické napadání, apod.) body ztrácet. Bodové systémy svým způsobem fungují v ústavu dva. Jeden v rámci školy, který odráží chování vhodné pro školní prostředí a školní povinnosti žáků, a druhý v rámci rodinných skupin. V každém systému je jasně definováno, za co mají děti body ztrácet, za co dostávat, a o jaký počet bodů v dané situaci jde. Na základě počtu bodů, mohou děti jezdit na víkend domů, či na nějaké výjimečné akce, naopak když mají bodů velmi málo, může jim být zakázán nějaký kroužek, výlety, apod. Nyní uvedu příklad, na jehož základě se strhla hádka mezi učitelem a žáky (přesněji romskými žačkami): *Učitel vešel do třídy a hned začal kárat jednoho z žáků, že nemá na lavici připravenou správnou učebnici a sdělil mu, že mu za to strhává body. Načež reagovala děvčata ve třídě, že ony připraveno mají, a tak by naopak body dostat měla. Učitel děvčatům body neuznal, i přesto, že v bodovém systému za přípravu na hodinu opravdu body jsou.¹⁴⁷ Konflikt tak vlastně vznikl přičiněním učitele, který byl ochoten body pouze odčítat, nikoli však přičítat, byť se jednalo prakticky o stejnou věc. „Považuji za samozřejmost, že mají mít připraveno. A nevidím tedy jediný důvod, proč jim za to dávat body!“ ... „Ano, strhnutí bodů je v pořádku, protože neměl své věci připraveny, což je pro mě prohřešek.“¹⁴⁸ Ke stejnému problému se mi jiná pedagožka vyjádřila takto: „Nemyslím si, že to tak dělá dobře. Když to vezmeš jako celek, tak je slušné chování a plnění si povinností normální, nic výjimečného... ale na klasické základce. Tady ty body slouží spíš jako motivace.“ ...*

odkoulala od pedagožky 4. ZŠ, tedy metodou asistenta pedagoga v zastoupení (viz výše). Děti na tuto metodu nebyly zvyklé, ale do jisté míry fungovala i v tomto prostředí.

¹⁴⁶ R11

¹⁴⁷ Z návštěvy DDŠ ze dne 22. 11. 2010, vlastní terénní deník.

¹⁴⁸ R12

„A když si to tak vezmeš, tak kde by vlastně měli body nabrat, kdyby se jim jen odčítalo za nevhodné plnění úkolů, nebo za drzost?!“¹⁴⁹ Další z pedagožek k tématu dodala: „Tady je problém někdy vůbec vymyslet za co jim body dávat...tak se jim je snažím nestrhávat a naopak hledat i maličkosti, za co bych jim je dala. A... myslím, že jsou si toho vědomy...“ ... „Protože o mých hodinách se snaží.“¹⁵⁰ Tohoto rozporu v bodování si jsou vědomy i samotné děti. Ve více než třech čtvrtinách dotázaných se děti shodly, že jim takové chování připadá neadekvátní. „Není to od něj fér! Kdyby aspoň teda ty body nestrhával... ale ne, von si je klidně strhává, ale nedává...vůbec za nic nedává!“¹⁵¹ Další z žáků se vyjádřil k tématu takto: „Já ho prostě nechápu... Tak proč nám třeba paní Hlaváčková¹⁵² nebo Babča¹⁵³ můžou body dávat... teda i strhávat, samozřejmě... úplně v pohodě a někdo jiný ne? Kdyby si aspoň na komunitě potom pořád nestěžoval, že jsme na něj drzí...co asi čeká!“¹⁵⁴

Prostředí školy při domově tedy vykazuje v mnoha ohledech stejné „symptomy“ jako prostředí školy základní. Mezi takové ukazatele patří rozdílnost přístupu učitelů, ale i žáků, trávení přestávek, probíraná látka vyučovaných předmětů, různé osobní postoje žáků k sobě navzájem. Ano i tady se tvoří malé skupinky. Je zajímavé, že je tvoří hlavně děvčata a jen při sledování prostředí školy jsou prakticky nepozorovatelné (jejich pravá síla se ukazuje až v rodinných skupinách), stejně tak jako vedoucí osoby takových skupinek. Na rozdíl od klasické ZŠ se však liší tím, že přetrvávají i mimo školní prostředí.¹⁵⁵ Mezi další rozdíly porovnání školy při domově a ZŠ patří již zmiňovaný menší počet dětí ve třídě, ve většině tříd též minimálně poloviční zastoupení romských dětí a někdy dvoutřídní systém výuky. Dále je to specifikum zhruba polovičního zastoupení dětí, které již v minulosti minimálně jednou opakovaly ročník a s tím spojené specifikum výběru následných vzdělávacích ústavů¹⁵⁶.

¹⁴⁹ R9

¹⁵⁰ R13

¹⁵¹ R14

¹⁵² Respondentka R9.

¹⁵³ Babča je přezdívka pro R13, užívaná dětmi z DDŠ.

¹⁵⁴ R15

¹⁵⁵ Na ZŠ se nám skupiny přeskupovaly podle působiště. Jiné skupiny byly tvořeny v rámci školní výuky a jiné v rámci výuky ve školní družině. Bylo to dáno zřejmě obměnou „spolužáků“ v daném prostředí. Oproti tomu v DDŠ spolu děti tráví čas jak ve škole, tak na skupinách (i když jsou různě přeskupeny, stále jsou všechny „jen pár metrů od sebe“).

¹⁵⁶ Prakticky všechny děti odcházejí na odborná učiliště. Jen výjimky na střední školy bez maturity, např. se zaměřením na pečovatelství. Tomuto předpokladu je do jisté míry podřizována i výuka.

3.4.2 Rodinné skupiny a komunita

V rámci DDS jsou prostory pro 6 oddělení rodinných skupin, které může obývat maximálně 9 dětí. Momentálně funguje 5 rodinných skupin, 2 skupiny děvčat (6 a 5 děvčat, z toho romských 7) a 3 skupiny chlapců (7, 7 a 8 chlapců, z toho romských 10). Rodinná oddělení jsou zařízena jako větší byty. Najdeme v nich úzkou dlouhou chodbu, po jejíž jedné straně jsou tři dětské pokoje (každý maximálně pro tři obyvatele) a šatna (na bundy, boty, apod., drobnější oblečení mají děti ve svých pokojích), po druhé straně chodby je koupelna s prádelnou (dvě toalety, dva sprchové kouty v samostatných místnostech a společná místnost, kde je pračka, sušáky na oděvy, umyvadla a potřeby na úklid), kuchyňka a obývací pokoj spojený s jídelnou, jež je také užíván jako společenská místnost. Úklid těchto rodinných prostor je v rukou dětí. Každé dítě má povinnost udržovat pořádek ve svém pokoji, na společné rodinné prostory (chodba, koupelna, kuchyň, obývací pokoj) jsou vypsány služby, ve kterých se děti střídají. Úklid mezi-skupinových prostor (společné chodby na patrech a schodiště) probíhá formou „panelákového úklidu“, kdy se skupiny střídají podobně jako obyvatelé bytů v panelovém domě.

V rámci rodinných skupin děti tráví volný čas, plní domácí úkoly, probíhají pracovní či výtvarné činnosti, starají se o své domácí mazlíčky, které na „skupině“ mají (jde převážně o křečky, králíky, morčata a rybičky), někdy vaří, sledují televizi, apod. Vychovatelé působící v rámci rodinné skupiny vysílají děti na kroužky, dohlíží na to, aby děti nezapomínaly na své povinnosti, ať už domácího či školního typu, organizují volný čas dětí. Právě v rámci rodinných skupin jsem měla největší možnost s dětmi komunikovat, zažívat společné chvíle a začlenit se do chodu DDS.

3.4.2.1 *Ne/důvěra v cizí lidi?*

Jak už bylo uvedeno výše, děti v DDS tvoří nenápadné skupiny, které dostávají na síle právě v rodinných skupinách. Tyto aliance jsou tvořeny hlavně mezi děvčaty. Chlapci tvoří spíše kamarádké dvojice. Navíc jsou v každé chlapecké rodinné skupině vždy jeden až dva jedinci, kteří „udávají tón“. Když vedoucí jedinci ve skupině absentují, je zbytek skupiny až překvapivě klidný. U děvčat tento princip nefunguje. V obou dívčích skupinách se sice vyskytuje vedoucí dívka (v obou případech Romka), ale děvčata své role neopouštějí ani v případě, že tato dívka zrovna chybí. Mohu uvést příklad: *V jedné rodinné skupině děvčat byla jen jedna neromská dívka. Vedoucí děvčat*

ji nemá ráda a dává to dívce jasně najevo. Ať děvče udělá cokoli, vedoucí dívka s tím není spokojena, stejně jako ostatní děvčata. Z rozhovoru s neromskou dívkou vyplynulo, že děvčeti nepadla do oka hned po svém příchodu do ústavu, zhruba před dvěma měsíci. Přestože se děvče chová stejně jako ostatní, je na něj vyvíjen silný psychický nátlak ze strany ostatních děvčat.¹⁵⁷ „Chci jít jinam. Už jsem o to požádala a asi to vyjde.“ ... „Asi to tam lepší nebude, ale tady už být nechci...“ ... „ne nikdy mě nepraštili, nebo tak něco...ale kdo to má pořád poslouchat!“¹⁵⁸

Navíc v dívčích skupinách panuje mnohem větší přetvářka a soupeření než v chlapeckých. Je to dáno i tím, že děvčata jsou tu až na 2 výjimky zhruba stejného věku, tedy 14 – 15 let, a chlapců v jejich věku či vyšším je zde méně. Děvčata tak o ně svým způsobem soupeří. Nejednou jsem byla svědkem velmi prudkých hádek právě kvůli chlapcům. Navíc děvčata jsou schopna spíše lhát, chlapci, když něco chtějí, tak se zeptají přímo, nebo otázku otočí ve vtip, když jde o něco choulostivějšího. Děvčata raději zvolí klikatější cestu k dosažení svého cíle, přes odvolávání se na někoho dalšího po čistou lež. Zároveň jsou však méně důvěřivá než chlapci. Mám dojem, či přesněji jsem si zcela jista, že jsem si jejich plnou důvěru nezískala za celé své působení v DDS.¹⁵⁹ Oproti tomu chlapci si mě během prvního týdne mé přítomnosti různě prověřovali a zkoušeli hranici, kam až mohou zajít, poté jsem se z jejich strany setkávala s rovným jednáním. Jejich prověrky se skládaly z pokusů vystrašit mě, udělat si ze mě legraci, zjistit mou „loajálnost“ vůči nim, ale i z pár „naoko neslušných“ návrhů. Ve všech případech chlapcům šlo o mou reakci na danou situaci.¹⁶⁰ Když jsem,

¹⁵⁷ Z návštěvy DDS ze dne 17. 12. 2010, vlastní terénní deník.

¹⁵⁸ R16

¹⁵⁹ Plnou důvěru mi z romských děvčat projevovala jen nejmladší z nich (10 let).

¹⁶⁰ Mou bojácnost zkoušeli formou debaty na téma vražda a její závažnost. Jeden z chlapců zde, podle mnou zjištěných informací, setrvává kvůli podezření z podílení se na přípravě trestného činu vraždy (policí nepotvrzeno). Mou reakcí byla otevřená debata na tuto problematiku, mé názory a informace, které k danému tématu znám. Zkouškou jsem prošla zřejmě proto, že jsem neprojevila strach, ale zájem. Pokusy o zesměšnění mé osoby probíhaly formou mnoha chytáků a vtipů, včetně hlášek ze známých filmových parodií. Touto zkouškou jsem zřejmě prošla jen díky svým mladším bratrancům, kteří mohou za to, že jsem většinu vtipů a triků znala dopředu a dokázala tak správně reagovat. Pomohla mi i znalost několika vtipů, které chlapci ještě neslyšeli a i to, že mi nevadilo, když mi chtěli dát přezdívku (jediným mým požadavkem bylo, aby nebyla sprostá). Přezdívkou se mi stala postava z parodie na Pána prstenů Šmajdalf, či přezdívka Čtyřočko (ta díky brýlím). Na obě jsem spolehlivě slyšela.

Má loajálnost byla testována, tím, že mi chlapci schválně sdělovali, kam a kdy chodí kouřit (což se samozřejmě neslučuje s ústavními pravidly), poskytováním „ústavních drbů“ jeden o druhém a sledováním jestli danou informaci pošlu dál. Tady mi bylo jedinou zbraní pamatovat si, kdo mi co říká, abych neřekla nic nikomu nepovolanému.

Neslušné návrhy během mého počátečního pobytu zase sloužili ke zjištění hranice, kam až mohou zajít. Po mém upozornění že „domluvené tykáni platí jen pro ty, kteří se ke mně chovají slušně“ a dodatku, že „sranda musí být, i kdyby na chleba nebylo“, jsem prošla i tímto testem.

zřejmě úspěšně, prošla prověrkou, chovali se ke mně velmi slušně a přímě, nezkoušeli na mě žádné další finty ani „oplzlosti“. Nutno podotknou, že již během prvního pokusu „testovat mě“, jsem si byla testu vědoma – chlapce během takovýchto dohodnutých akcí prozrazoval neobvyklý klid a pozornost na to, co říkám. Ačkoli i přes tyto zjevné známky „pouhého testu odolnosti“ podle dětí ne každý prošel, jak mi dokazovali chováním k jiné praktikantce. Dívka zde začala působit o několik týdnů dříve než já a popravdě to, co si k ní někdy děti dovolily, si ke mně netroufly asi ani během mého zkouškového týdne. I přes již nastíněné kamarádké vztahy s dětmi, jsem se nacházela v pozici vychovatelky a tak od každého vyžadovala plnění svých úkolů. „*Vy budete jednou přísná vychovatelka. Ale je s váma sranda!*“¹⁶¹

3.4.2.2 Školní příprava

Co se týče školní přípravy, je prakticky stoprocentní. A to, i podle výpovědí dětí, hlavně díky počítačovému systému, kam každému žákovi učitel zapíše domácí úkoly. Systém je přístupný i vychovatelům, kteří si každý den najdou domácí úkoly pro děti ze své skupiny a dohlédnou na splnění těchto úkolů. Úkol je považován za splněný jen v případě, že je přepsaný do sešitu (nesmí být na samostatném papíře) a je podepsaný od vychovatele. „*Nóó...na jednu stranu je dobrý, že si to nemusím pamatovat...jako, co máme za domácač...ale taky je blbý, že to musím mít hotový.*“¹⁶²

3.4.2.3 Stigma „Rom“ a „dítě z děcáku“

I přes projevenou důvěru ze strany (většiny!) chlapců, jsem se setkávala s jasnou známkou vědomí vlastní stigmatizace dětí. Toto vědomí o handicapu se projevovalo vždy v situacích, kdy jsem upozornila na nevhodné chování některých chlapců. V té chvíli se mi téměř vždy dostalo odpovědi: „*To víte, my jsme ty děti z Býchor!*“¹⁶³ Dávaly mi tak jasně najevo, že si jsou vědomy nevhodnosti či nesprávnosti svého chování, ale zároveň mě upozorňovaly na fakt, že na to mají „právo“, právě proto, že jsou z dětského domova. Jsou si tedy vědomy předsudku společnosti vůči dětem z „děcáku“. Tuto vědomost stigmatu jsem sice u dětí, minimálně u těch starších, předpokládala, zajímavý pro mě ale byl fakt, že tuto vědomost používaly jako omluvu pro své chování. S několika chlapci jsem rozvinula debatu o tomto tématu a přidala

¹⁶¹ R17

¹⁶² R20

¹⁶³ Např. R17, R20. Věta byla užívána mnoha chovanci DDŠ bez ohledu na etnicitu mluvčího.

aspekt romství. Všichni debatující se shodli, že jim už někdy někdo nadával, jak kvůli jejich romskému původu, a dva chlapci i v tom, že jim již někdo nadával, protože žijí v dětském domově. Nikdy nešlo o přátele nebo známé respondentů. Problém provázání těchto stigmat, totiž romství a pobytu v dětském domově, komentoval jeden z respondentů takto: „*Když ti někdo nadává... a je na tebe sprostěj, protože jseš Cigán, tak...tak ten bude nadávat i tomu, co je z děcáku... že jo. Hmm... A když jseš z děcáku a ještě Cigán... tak se tomu nevyhneš...*“ ... „*Jo...tohle sou věci, který některý lidi nemaj rádi...a hned dva najednou...*“¹⁶⁴

Jak téma stigmatizace dětí z dětských domovů, tak stigmatizace romských dětí jsem probírala i s neromskými dětmi, jež dětský domov neobývají. Ve většině případů se shodli, že je pro ně „nezvyklejší“ dítě z dětského domova, než romské dítě, protože s romskými dětmi se už téměř všichni setkali, zatímco s dětmi z dětského domova spíše ne. Zároveň většina dětí přiznala, že vyhledávají spíše kamarády majoritní společnosti a některé děti dokonce vyslovily obavu z reakce rodičů, kdyby se přátelili s romským kamarádem, či kamarádem z dětského domova. A kombinaci obojího považují za „...dobrej recept na průšvih.“¹⁶⁵ Jedna respondentka k tématu vypověděla: „*My jsme měli jednu holku z děcáku ve třídě...ještě dyž jsem chodila do Bejchor... a byla teda cikánka. Teda Romka, dyť víš. No...a ona se s nikym nebavila a byla na všechny hnusná...jako sprostá. Já se ji ani nedivim, protože oni na ni taky. Byla prostě taková jiná...už tim, že nosila jiný oblečení...takový to co jim tam daj. No a já se s ní jednou začala bavit a... a byla v pohodě. Byla u nás jenom chvíli, ale já ji mám na FB pořád...občas si něco písne. A to víš, že já se cikánům vyhybám.*“¹⁶⁶ Dětský domov je tedy podle neromských respondentů dosti velké stigma samo o sobě a když se k němu přidá ještě „stigma Roma“ je to pro většinu majoritních jedinců spíše důvod se takovému jedinci vyhnout.¹⁶⁷

3.4.2.4 Komunita

Komunita je každotýdenní setkání obyvatel a pracovníků domova (včetně učitelů a vedoucích kroužků), kdy se probírá program následujícího týdne. Řeší se zde služby

¹⁶⁴ R10

¹⁶⁵ R18

¹⁶⁶ R19

¹⁶⁷ Příběh respondentky v předešlé poznámce je tedy v tomto směru spíše výjimkou. Potvrzují to jak výpovědi neromských respondentů nežijících v dětském domově, tak zkušenosti dětí z DDŠ.

(typu služby ve stáji u koní a koz, služba na úklid v areálu, apod.), vystoupení (některé děti v rámci svých kroužků jezdí na vystoupení – jde o taneční skupinu Kocour Modroočko, recitační a divadelní vystoupení), odjezdy domů (víkendové či prázdninové návštěvy rodiny), výlety, ale i pochvaly a stížnosti. Každý z účastníků se v rámci „rundy“ může vyjádřit, co se mu v uplynulém týdnu líbilo, nebo naopak nelíbilo, vznést stížnost (většinou učitelé, nebo vychovatelé na konkrétní osobu za nevhodné chování) nebo udělit veřejnou pochvalu. Komunita je svým způsobem místo, kde se mohou veřejně a otevřeně řešit různá nedorozumění, konflikty či neshody kterýchkoli osob zapojených do života DDŠ.

3.5 Sestry H. – případová studie

V následující části shrnu rozhovory, které jsem vedla se třemi romskými sestrami, ve věku 24, 15 a 22 let. Sestry vyrůstaly v úplné rodině nukleárního typu. Všechny sestry navštěvovaly stejnou základní školu, střední školu si již zvolily s odlišným zaměřením (spoje, strojírenství, sociální zaměření). Všem byla poskytnuta stejná výchova. Dvě ze sester mají maturitní zkoušku. Nejstarší ze sester již má vlastní rodinu a je na rodičovské dovolené, prostřední má stálé zaměstnání a prvním rokem studuje dálkově vysokou školu a nejmladší navštěvuje první ročník střední školy.

Prostřední ze sester jsem poznala před šesti lety, kdy nás seznámila společná známá a od té doby se přátelíme. Její sestry znám kratší dobu, starší sestru pět let a mladší asi čtyři roky. Osobně znám i oba rodiče děvčat. Sestry jsem zvolila jako respondentky záměrně, právě z důvodu dlouholeté známosti, na jejímž základě jsem z jejich strany předpokládala ochotu ke spolupráci. Což se mi potvrdilo, když i nejmladší ze sester, se kterou se znám nejméně¹⁶⁸, k rozhovoru svolila. Sestry, díky naší známosti, věděly, jaký obor studuji a která témata mě zajímají a tedy i možné zaměření mé BP na romské etnikum, tudíž je má prosba o spolupráci příliš nepřekvapila. Předem jsem jim ukázala otázky, které mě k tématu zajímají a domluvila se s nimi, kdy bychom mohli rozhovor realizovat. Vzhledem k obavě sester, že by jejich otec s jejich účastí na výzkumu nesouhlasil, byly všechny rozhovory vedeny mimo jejich domácnost. Rozhovory s nejstarší a nejmladší ze sester byly vedeny na dětském hřišti, když dívky hlídaly syna starší z nich. Nejprve byl pořízen rozhovor se starší ze sester, poté s mladší.

¹⁶⁸ Má větší blízkost s jejími sestrami je dána tím, že jsme si blíže věkově a máme tak i více společných přátel.

S prostřední sestrou byl pořízen zvukový záznam, a to dvakrát, protože první nahrávka pořízená při její návštěvě u mě doma, byla vlivem selhání techniky bohužel zničena. Nová nahrávka byla pořízena během našeho pravidelného setkání v kavárně.

3.5.1 Nejstarší sestra

Nestarší ze sester je již necelé 2 roky maminkou syna, má dostudovanou střední odbornou školu a momentálně stojí před rozhodnutím, zda se má již vrátit do práce. Nejprve jsme zavzpomínaly na její školní léta, poté pohovořili o výchově jejího syna a jejím názoru na předškolní vzdělávání.

Na základní školu chodila ráda a její studijní výsledky byly prý velmi různorodé. Celou svou školní docházku shrnula do poznatku: „*Základka? Asi v pořádku...to už je dávno...asi deset let. (smích)*“¹⁶⁹ Ze základní školy jí podle jejich vlastních slov moc kamarádů nezbylo: „...*jsou to spíš známí, než kamarádi*“¹⁷⁰ Více přátel si uchovala ze střední školy, a to prý i z toho důvodu, že již byli starší a vztahy tak byly pevnější. Slovo starší se dá v tomto případě interpretovat jako rozumnější, jak respondentka upřesnila. Dobu svého studia na střední škole komentovala takto: „*Já sem nebyla tak dobrá jako naše Jana...a u Pavlíny se teprve ukáže. Ale maturu mám...sice až na druhý pokus, ale mám (smích).*“¹⁷¹ Na dotaz, jaké zaměstnání by pro ni bylo s ohledem na zaměření SŠ, kterou vystudovala nejpatřícnější, odpověděla: „*Vlastně můžu být pošťáčka, nebo úřednice na poště.*“¹⁷² Zároveň však přiznala, že toto zaměstnání nikdy nevykonávala: „*Ne...nebylo místo. Dělala jsem v automobilce v tý sekci na sedačky...*“¹⁷³ Také mi potvrdila, že je to místo, kam by se měla vrátit po rodičovské dovolené: „*Jestli to do tý doby nezavřou... mají jim už totiž končit daňový prázdniny...*“¹⁷⁴

V rámci respondentčina návratu do pracovního poměru jsme se zabývali tématem výchovy jejího syna a jeho možným nástupem do předškolního zařízení. Respondentka tvrdila, že do školky nikdy nechodila¹⁷⁵ a zároveň, že nepovažuje mateřskou školu za nejlepší krok pro výchovu svého syna: „*Ne ne, do školky sme nechodily...a Páťu tam*

¹⁶⁹ R21

¹⁷⁰ R21

¹⁷¹ R21, sestra Jany a Pavlíny.

¹⁷² R21

¹⁷³ R21

¹⁷⁴ R21

¹⁷⁵ Později si vzpomněla, že MŠ navštěvovala, ale jen krátce a téměř si na to nepamatuje.

taky zatím nedám.“¹⁷⁶ Na otázku, jak by bylo řešeno hlídání, kdyby opravdu nastoupila do práce již v brzké době, odpověděla: „Asi by hlídala mamka a druhá babička...jako nastřídačku...“ Podle vlastní výpovědi vede syna doma ke stejným hodnotám, jako byla vedena sama: „Von by nám to táta ani jinak nedovolil! (smích)“¹⁷⁷ K tématu výchovy dále vypověděla: „Malýho se snažíme víst, aby byl slušnej a poslouchal...zatím je malej tak to de. Sranda to bude asi v pubertě, jestli bude po tetách (smích)“ ... „No, holky totiž...no dovolí si rozhodně víc než v jejich věku já (smích)... třeba si nechaly ostříhat vlasy až po ramena, i když věděly, že s tím táta nesouhlasí... A pak se bály aby to nezjistil! (smích)“ ... „Do školky ho teda dát nechci, ale máme hračky a knížky, tak snad základ do školy mít bude... S náma to máma dělala taky tak a zvládli sme to.“¹⁷⁸

V respondentčině původní rodině se již romsky nehovořilo: „No, my se ségrama neumíme...mamka jako asi rozumí, ale nemluví tak...a táta ten umí. Já umim tak akorát rohlikos, nebo tak něco...ale větu ti neřeknu, to přece víš (smích)“¹⁷⁹ Tázala jsem se tedy na situaci v její nové domácnosti (respondentka, její přítel a jejich syn): „No, romsky nemluvíme. Přítel poslouchá písničky...u nich se ještě trochu mluví.“ ... „na malýho občas mluví on, já ne... Ale ne pořád, takže romsky asi umět nebude.“¹⁸⁰

3.5.2 Nejmladší sestra (Pavlína)

S nemladší ze sester, která byla také nejméně sdílná¹⁸¹, jsme hovořili výlučně o jejích školních zkušenostech. Jak už jsem věděla od jejích sester, mateřskou školu navštěvovala, přestože si na to nevzpomíná: „Ne do školky snad ne“ ... „ani nevím proč ne.“¹⁸² Nejvíce vzpomínek měla na základní školu, podle jejího názoru byla tak průměrná, respektive některé předměty zvládala na výbornou, jiné jí činily problémy: „Nešla mi matika, ale měla jsem doučko...tak to pak bylo lepší.“¹⁸³ Na základní škole měla podle svých slov více kamarádů, než má prozatím na střední škole a nikdy neměla žádný velký problém kvůli svému etnickému původu: „S tím jsem problém neměla.“ ... „Jó... to jó! Někdy jsme se s holkama pohádaly nebo mi nadávali kluci...ale nikdy, jako... jako že bych byla špinavej cikán, nebo blbá a tak! Taky mi nikdy nic

¹⁷⁶ R21, matka Páti.

¹⁷⁷ R21

¹⁷⁸ R21

¹⁷⁹ R22

¹⁸⁰ R21

¹⁸¹ Příkladám to hlavně jejímu věku a tomu, že mě ze sester zná nejméně.

¹⁸² R23

¹⁸³ R23

neudělali....¹⁸⁴ Co se týče jejího přístupu ke škole, byl podle jejích slov asi nejobtížnější druhý stupeň ZŠ, kdy prý i schválně kazila písemky nebo se neučila: „(smích) Nejhorší byl druhý stupeň...ta vosmá, možná i kus devátý...to jsem d'ála hrozný seky!“ ... „Jo, i se školou.“ ... „Fakt se divím, že to se mnou doma vydrželi! Byla jsem fakt na zabití! (smích)“¹⁸⁵

Na střední škole se prý již zklidnila a uvědomuje si, že je vzdělání důležité a dokonce vyjadřuje obavu, jestli školu zvládne: „Je to úplně jiný! Něco je lepší, ale některý ty vodborný předměty mi moc nejdou... Jako naučím se je, ale dá to hroznou fušku.“ ... „Ale celkově je to asi lepší než na základce.“ ... „Proč? Nó...už proto, že tu není moc matika? (smích) Ne, fakt...ty matický předměty by mě zničily!“¹⁸⁶

Vzhledem k tomu, že je teprve v prvním ročníku, tak nad konkrétní budoucností moc nepřemýšlí: „Vejšku asi určitě nedám...Ale třeba najdu dobrou práci jako ségra...“ ... „Ne to nevím, jakou...ale třeba něco podobného.“¹⁸⁷

3.5.3 Prostřední sestra (Jana)

S prostřední ze sester jsme hovořili jak na téma vzdělávání a dosavadních školních zkušeností, tak téma hledání práce a názory respondentky na možné budoucí založení rodiny.

Respondentka uvedla, že mateřskou školu navštěvovala jak ona, tak i její sestry, které nejdříve uvedly, že do MŠ nechodily: „Chodila. A holky taky, ale míň!“... „Chtěli to oba...rodiče.“¹⁸⁸ Již v předškolním věku měla děvčata k dispozici dětské knížky: „Měla jsem knížky. Aaa...ted' většinou o upírech.“ ... „No, omalovánky a knížky na písmenka taky“ ... „Hlavně pohádky!“¹⁸⁹

Na první třídu a první vysvědčení vzpomíná respondentka v dobrém: „Samý jedničky. (smích) No jasný! No mě se líbilo všechno právě! Sem ještě nevěděla...byla sem blbá, že jo... (smích)“¹⁹⁰

K tématu rasismu vůči její osobě si respondentka vzpomněla hlavně na druhý stupeň ZŠ: „Tam to bylo takový jako, že se koukali na oblečení, jak vypadám a tak. Ale

¹⁸⁴ R23

¹⁸⁵ R23

¹⁸⁶ R23

¹⁸⁷ R23

¹⁸⁸ R22

¹⁸⁹ R22

¹⁹⁰ R22

já sem to neřešila. Mě to bylo jedno. Měla sem svý kámošky. “... „Ale jako rasismus to nebyl! To až spíš ted’ na mě vobčas někdo volá...no prostě sprostárny... Ale já dělám jako že neslyším a jdu dál! Co taky, vid’... “¹⁹¹ Zároveň respondentka uvedla, že se jí nikdy nedostalo horšího přístupu ze strany učitele: „Ne, to vůbec. Určitě ne kvůli tomu, že sem Romka.“¹⁹² Výběr střední školy podle svých slov nechala respondentka na „poslední chvíli“ a nakonec se uchytila v odlišném oboru, než původně plánovala: „Aaa... Já sem chtěla jít na zdravotní a to mi ňák nevyšlo a mamka přišla na to, že průmyslová škola otevírá... aa ...jakoby nový obor. Tak sem do toho šla.“... „Ta taky chtěla jít na zdravotní školu, ta starší. Ale taky ji to vůbec nevyšlo. Byla poslední pod čarou a tak šla na Spoje.“¹⁹³ Ze svého působení na SŠ si respondentka vzpomněla hlavně na vztahy ve třídě: „V prváku to bylo v pohodě a pak během času to bylo... jako, že se ňák stranili a byly to už takový ty party... Takže nic moc pak.“¹⁹⁴ Dále si pak vybavila některé předměty, které jí velmi bavily a naopak, které jí dělaly problémy: „Bavila mě matika... to si pamatuju... a bavila mě chemie. A to je asi tak všechno, no... “ ... „Co mě nebavilo jako z předmětů? Stroje!“¹⁹⁵

Respondentka po dokončení SŠ nenastoupila hned na VŠ a začala hledat zaměstnání. Zajímalo mě proč na VŠ nešla hned po maturitě. „Já jsem měla přihlášku, ale já sem to dělala až na podruhé, až v září... jako maturu. Tak sem šla s kamarádkou a... vzali nás. Ale ňák sme se rozhodli, že nepudem. Tak sme sháněli práci a po dvou letech jsem zjistila, že bych chtěla studovat.“¹⁹⁶ Na otázku, co ji vedlo k tomu, že si podala přihlášku na VŠ po dvou letech, odpověděla: „Protože kamarádky si taky podaly přihlášku a já sem se rozhodla, že bych to taky chtěla zkusit a ňák sem se k tomu donutila... A tak sem do toho šla, no.“¹⁹⁷ Navíc podle výpovědi respondentky přispěl k jejímu rozhodnutí i názor jejích rodičů na vzdělání. „No, voni mi to vyčítali... nebo ne vyčítali, ale říkali, že bych na to měla... a že dva roky mám jako pryč. A tak sem to zkusila ted’, no. A voni rodiče stejně neměli, aby to platili a tak, že jo.“¹⁹⁸

Vzhledem k tomu, že respondentka v dvouleté pauze, než se vrátila do školních lavic, hledala zaměstnání, zaměřili jsme se v rozhovoru i na tuto problematiku.

¹⁹¹ R22

¹⁹² R22

¹⁹³ R22

¹⁹⁴ R22

¹⁹⁵ R22

¹⁹⁶ R22

¹⁹⁷ R22

¹⁹⁸ R22

Respondentce trvalo rok, než našla vhodnou práci: „*Na pracáku sem hledala... i brigády. Nakonec jsem našla brigádu v Kutný Hoře v Bille. To sem byla asi tři měsíce a pak sem našla práci na okresní správě a tam sem doted'.*“ ... „*Jo jo, na pracáku. Volala jedna pani z pracáku.*“¹⁹⁹ Na můj dotaz, jestli měla někdy během hledání zaměstnání pocit, že ji odmítli jen kvůli jejímu romskému původu, odpověděla: „*Nó, měla sem takovej pocit. Docela často. A taky mě nevzali, protože... jak mluvím... proto mě nevzali, no.*“ ... „*jakoby R a tak dále, ale to bylo na místo operátorky, tak to prostě nešlo.*“²⁰⁰ Zároveň respondentka uvedla, že pro ni byly nepříjemné osobní pohovory, protože jí bylo velmi často hned po zahájení pohovoru řečeno, že zřejmě není vhodnou osobou pro dané zaměstnání: „*No bylo to takový divný!*“²⁰¹

Respondentka studuje VŠ dálkově při zaměstnání, hovořili jsme tedy i na téma možnosti skloubit pracovní a školní povinnosti: „*Dá se to skloubit, no... já to*“²⁰² *mám teda jako dovolenou.*“²⁰³ Na dotaz jestli je horší zvládat výuku a pracovní vytížení časově nebo obsahově, vypověděla: „*No obojí! Protože tu mám vlastně práci a hned druhý den přijdeš a vlastně zase práce... jakože... jakože, já mám... všechny jako máme jako rozdělenou abecedu a já mám svoji abecedu, že jo... Že já tam mám třeba dvacet neschopenek a z toho já musím udělat aspoň půlku no...jako za ten den když budu pryč. A škola, no, na to mám vlastně jenom víkend.*“²⁰⁴

Dále jsme se slečnou hovořili o romštině a jejím vztahu k tomuto jazyku, jež aktivně neovládá: „*Nemluvim. Táta jo, ale já mu říkám, aby mluvil česky. (smích)*“ ... „*Jako já rozumím, líbí se mi a chtěla bych ji umět. Ale někdy je lepší, když nerozumíš!*“ ... „*Někdy? Nó protože... některý... třeba já nevim... některý děti romský nebyly vychovaný jako my, víš. Jako že třeba doma mluvěj cigánsky pořád a pak mluvěj jenom romsky, ale česky neuměj, že jo. A to je špatný právě.*“ ... „*Češtinu nemaj, přesně tak... nemaj češtinu a... protože na ně tak rodiče nemluvěj, že jo.*“²⁰⁵ Na dotaz, zda zná nějaké romské písně či básně, odpověděla: „*Nazpaměť je neznám, ale když je slyším tak prostě rozumím.*“²⁰⁶

¹⁹⁹ R22

²⁰⁰ R22

²⁰¹ R22

²⁰² Volné dny, které potřebuje pro navštěvování přednášek.

²⁰³ R22

²⁰⁴ R22

²⁰⁵ R22

²⁰⁶ R22

Dále jsme se zabývali otázkou, zda by respondentka jednou chtěla potomky, kolik by jich mělo být a zda má stanovenou nějakou osobní hranici, kdy by si chtěla nejpozději potomka pořídit. „*Chci, no. (smích)*“ ... „*Chtěla bych jedno dvě děti...No, vlastně asi jenom jedno! (smích)*“ ... „*Proč jedno? Protože... No, vidim jak ségra co, že jo... Ona má ráda děti a taky by chtěla ještě další. Tak vidim co třeba nezvládá a takovýhle. A je to drahý no. A kde na to vezmeš, vid’.*“ ... „*A děti bych chtěla mít až to prostě přijde, no. Ted’ chci dodělat školu... až to přijde, no.*“²⁰⁷ Dále respondentka vyslovila názor, že chce, aby její budoucí potomek prošel předškolním vzdělávacím zařízením: „*Tak určitě, jako každý dítě, že jo. Do školky... do školy, tak to je jasný, že jo.*“ ... „*Aby si to vyzkoušeli... přece nebude doma jako nákej mazlíček, ne?! (smích)*“²⁰⁸

U dětského tématu jsme setrvali i v dalších otázkách o dětech z dětských domovů. K tématu respondentka vyslovila názor, že děti z dětských domovů jsou na tom hůře, než děti vyrůstající v rodinném prostředí, ale že mezi romskými a majoritními dětmi z domova žádný rozdíl nevidí. „*Tak... já věřim, že je to napůl... Ty český sou taky na... v dětskym domově. A nechápu třeba, proč ty maminky si je nenechaly takhle a, víš co, protože voni ty děti to potom třeba dělaj taky takhle, no.*“ ... „*Kerý jsou na tom hůř? No, český, romský z děcáku... asi nastejno, no... Protože nemaj výchovu.*“²⁰⁹

Poslední mou otázkou bylo, zda se respondentka více cítí jako Češka nebo Romka. Nutno podotknout, že tato otázka byla zařazena záměrně, přestože respondentka o sobě hovoří jasně jako o Romce, a to z důvodu rozdílnosti reakcí okolí na její vzhled, kterým jsem byla přítomna.²¹⁰ „*No mě každej říká, že vypadám jako Češka...jako oblikáním ted’. No a von třeba když mě někdo pozná, tak si myslí, že sem mulatka nebo tak něco... No, ale podle příjmení to asi každej pozná, no... Že sem teda Romka! (smích)*“²¹¹

3.5.4 Východiska pro další výzkum?

Rozhovory se sestrami mi v mnohém posloužily jako odrazový můstek pro další výzkum, a to hlavně témat týkajících se bezprostředně školního prostředí a mnou předpokládané „etnické šikany“ v tomto prostředí. Sestry jednoznačně narušily můj

²⁰⁷ R22

²⁰⁸ R22

²⁰⁹ R22

²¹⁰ Zde musím zdůraznit, že se s respondentkou známe již 6 let a zmíněné reakce se různily právě v tomto dlouhém období.

²¹¹ R22

předpoklad, že se romské děti s šikanou či rasismem kvůli jejich etnické příslušnosti setkávají hlavně ze strany svých vrstevníků a spolužáků. Ani jedna ze sester totiž nevedla, že by měla se svými spolužáky problém tohoto typu, a to na všech školách, kterými prošly. Naopak pro mě překvapujícím závěrem bylo, že se s tímto chováním majority setkávají spíše ze strany cizích lidí. Nevyjímaje zaměstnání, což mě bohužel nepřekvapilo.

Dalším poznatkem, který mi byl dalším výzkumem též potvrzen, je, že romské děti si ve školním prostředí všímají hlavně vztahů ve třídě. Tyto vztahy popisovaly všechny tři sestry na prvním místě, když jsme se zmínily o školním prostředí. Navíc hlavním měřítkem pro ně byly přátelské vztahy, které v prostředí školy navázaly, a jejich trvání. V této souvislosti sestry²¹² považovaly za nejobtížnější období jejich školní působnosti druhý stupeň ZŠ, kdy se 1) u nich začala projevovat puberta, a 2) kdy se začaly ve větším měřítku projevovat materiální hodnoty jejich spolužáků, kterým sestry do jisté míry nevyhovovaly. Obecně jsem považovala druhý stupeň ZŠ jako problémový nejen pro romské žáky, právě z důvodu puberty. Navíc jsem zde předpokládala možné zhoršení chování z důvodu nezvládnutí učební látky²¹³, což se u sester nepotvrdilo. Naopak se mi u sester potvrdil předpoklad vlivu rodiny (v tomto případě plně funkční) na jedince. Všechny sestry byly rodiči ve studiu plně podporovány, a to jak motivací tak pomocí při studiu (např. sjednání doučování, věnování se dcerám při plnění domácích úkolů, apod.), což považuji za klíčový důvod toho, že si všechny sestry pro své další studium vybrali střední školy a ne učňovské obory.

3.6 Zhodnocení hypotéz

- Předpoklad: Děti z DD jsou lépe připraveny na vstup do českého vzdělávacího systému než děti vstupující do školy z romské rodiny, z důvodu „české“ výchovy v DD a školní přípravy s vychovateli DD.

Zhodnocení: Tento předpoklad se mi podařilo potvrdit jen částečně. Potvrdila jsem si, že děti z DD se systematicky připravují na školní výuku se svými vychovateli, a že výchova v DD opravdu funguje na pravidlech „klasické české výchovy“, tedy předjímá hodnoty české společnosti. Ovšem nepodařilo se mi ani

²¹² Kromě nejstarší z nich, která se k ZŠ příliš nevyjadřovala, z důvodu velkého časového odstupů a obavy ze zkreslení situace.

²¹³ Viz důvody v teoretické části, v podkapitole Vzdělávání Romů – proč problém? (2.3.1.)

potvrdit ani vyvrátit předpoklad, že právě tento přístup v DD vede k lepší připravenosti romských dětí pro vstup do vzdělávacího procesu. Předpoklad se mi nepodařilo plně zhodnotit hlavně z toho důvodu, že děti, které v mnou navštěvovaném výchovném ústavu pobývaly, sem přicházely z rodinného zázemí, které ve většině případů nevyhovovalo standardům, vhodným pro vývoj dítěte. Děti z mnou navštěvovaného DDS tedy již vstoupily do výuky ještě před jejich nástupem do ústavu, a tedy nebylo možné potvrdit ani vyvrátit předpokládaný přínos výchovy DD jako vhodného základu pro „budoucí“ školní docházku a prospěch romských dětí ve škole.

- Předpoklad: Romské děti z dětského domova čelí větším předsudkům než děti žijící v romské rodině.

Zhodnocení: Ano, tento předpoklad se potvrdil v celém svém rozsahu. Faktu, že romské děti z DD čelí větším předsudkům, než romské děti žijící v rodině, si jsou vědomy jak samotné děti (nejen romské) žijící v DD, tak i většina majoritních vrstevníků těchto dětí. Osobně si myslím, že tento fakt vlastní vědomosti o handicapu (hlavně romských dětí z DD) bude mít do jisté míry negativní následky na jejich další život mimo dětský domov. A to hlavně z toho důvodu, že se tento handicap naučily používat jako omluvu pro své neadekvátní jednání.

- Předpoklad: Romské děti budou mít větší sklon pracovat kolektivně než děti majoritní.

Zhodnocení: Ano. Romské děti měly větší sklon hrát si ve dvojicích či větších skupinkách než děti majoritní. V případě zkoumání odpolední družiny při 4. ZŠ měla dokonce „kolektivnost“ romských dětí pozitivní účinky i na práci ostatních (majoritních) dětí.

- Předpoklad: Děti z DD budou navazovat vztahy s cizími lidmi mnohem pomaleji a opatrněji než děti žijící v rodině.

Zhodnocení: Ne. Děti z DD naopak navazují vztahy s cizími lidmi velmi rychle, prakticky okamžitě. Zásadní ovšem je hloubka tohoto vztahu. Děti z DD se mnou sice navázaly vztah mnohem rychleji než děti, které jsem poznala ve

školním prostředí (tedy děti vyrůstající v rodině), ale hloubka našeho vztahu se prohlubovala pomaleji – navíc rozdílně u chlapců a u děvčat. Děti z DD tedy naváží základní vztah s cizím člověkem velmi rychle, ale tento vztah ještě neznamená důvěru dítěte v daného „cizince“! Původ této rychlosti navázání vztahu s cizími lidmi, osobně vidím v tom, že děti žijící v DD jsou zvyklé jen na společnost určitého, neměnného okruhu lidí a příchozí „cizinec“ pro ně tedy znamená vítanou změnu či zpestření rutiny života v DD.

- Předpoklad: Romské děti budou vyhledávat kamarády hlavně mezi svými romskými spolužáky a vrstevníky.

Zhodnocení: Tento předpoklad se mi nepodařil plně potvrdit. Na ZŠ jsem se setkávala s rozdílným přístupem romských chlapců a děvčat, kdy chlapci preferovali, pokud to bylo možné, za své přátele romské spolužáky, děvčata naopak majoritní spolužačky. V DDŠ byla situace rozdílná v tom, že romské kamarádky vyhledávala hlavně romská děvčata, chlapci byli k výběru přátel mnohem benevolentnější, vybírali si stejnou měrou jak kamarády majoritní tak romské. Celkově se romské děti kamarádí zhruba v polovině případů s romskými a v polovině s majoritními vrstevníky. Většinu svých majoritních přátel však poznali ve škole či přes své majoritní spolužáky.

4 ZÁVĚR

Cílem předložené práce bylo zjistit, jaký vztah mají romské děti ke školnímu prostředí a jak se tento vztah může různit u dětí, které žijí v romské rodině, a dětí které žijí ve výchovném zařízení.

Výzkumem se prokázalo, že největší vliv na vztah romských dětí ke škole jako takové mají dva hlavní činitelé: funkčnost rodiny a přístup učitele k romským žákům. Z výsledků výzkumu také vyplývá, že nejlepší vztah ke školnímu prostředí, tedy chodí do školy rády a s „lepšími studijními výsledky“, mají děti, které vyrůstají ve funkční romské rodině, kdy je rodiče ve studiu podporují a vytváří jim vhodné zázemí, a dochází do třídy, kde vyučuje pedagog nakloněný možnosti odlišného přístupu k výuce od majority etnicky odlišných dětí. Negativní vztah k výuce i autoritě školy mají naopak děti, kterým rodina neposkytuje vhodné zázemí pro rozvoj a tedy i výuku (často majoritní vzdělávání ani neschvaluje), jsou to nejčastěji děti, u kterých se rozvinou takové poruchy chování, kdy ani snaha učitele o „vhodný přístup“ k dítěti nepomůže. Tyto děti se tak postupem času vymykají nejen „kontrolě“ učitele ale i samotných rodičů a jsou přijímány do výchovných ústavů. V této souvislosti, tedy pobytem dětí s negativním přístupem ke škole ve výchovném zařízení, se někdy (ne vždy!) setkáváme se zajímavým zvratem jejich vztahu ke školnímu prostředí: Děti zde získají „rodinné zázemí“ (vychovatel a spolubydlící v rodinné skupině), které do jisté míry věrohodně supluje základní funkce rodiny – hygiena, povinnosti (jak domácího tak školního charakteru), nutnost spolupráce i jisté míry tolerance, a, alespoň v případě mnou navštěvovaného DDS, pevnější vztahy, ať už pozitivní či negativní, ke svým učitelům. V případě vytvoření si převážně pozitivních vztahů k pedagogům, tak často nastává změna i v celkovém přístupu ke školní výuce dítěte. Dokazuje to fakt, že většina dětí, které na běžné ZŠ před svým nástupem do DDS opakovaně propadaly, se v DDS po čase začíná snažit a jen velmi zřídka opakuje ročník.

Tento mnou nastíněný závěr působí do jisté míry idealisticky a velmi obecně. Bohužel, jak už jsem nespočetněkrát v této práci zdůraznila, nikdy nic nefunguje stoprocentně a stejný přístup se nesetká vždy se stejně pozitivními výsledky, což nás od idealismu vrací zpět k tvrdé realitě, navíc tato práce mapuje situaci jen ve dvou lokalitách/zařízeních, takže její výsledky nemůžeme v žádném případě paušalizovat! Práce nám sice umožnila nahlédnout do problematiky vztahů romského dítěte ke

školnímu prostředí a toho, co tyto jeho vztahy může ovlivňovat, ale není dostatečně rozsáhlá na to, abychom na jejím základě stanovily jediný správný postup, který by vedl k lepší integraci romských dětí do vzdělávacího procesu a tím i k pozitivě jejich vztahu k takovému prostředí, které jim škola může nabídnout. Pevně však věřím, že i tento malý „střípek“ poznatků k problematice vzdělávání romských dětí může pomoci v hledání právě takového postupu, který tuto změnu umožní.

POUŽITÉ ZDROJE

- BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice (1945 - 1989)*. Praha: Socioklub, 1999. 558 s.
- BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. 130 s.
- DOHNALOVÁ, Marie, MALINA, Jaroslav. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. 778 s.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. 407 s.
- FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. 205 s.
- FORŠTOVÁ, Lenka. *Výchovné ústavy: kojenecký ústav*. Kolín, 2008. 20 s. Seminární práce. Gymnázium Kolín.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras/Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena; ŠEBKOVÁ, Hana; ŽIGOVÁ, Anna. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna, 2001. 651 s.
- LACKOVÁ, Elena; HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha: Triáda, 1997. 270 s.
- LACHMANOVÁ, Anna. *Integrace romských dětí v základním školství České republiky: Antropologický výzkum v městě Břeclav*. Pardubice, 2010. 66 s. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. 183 s.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v České společnosti*. Praha: Portál, 2003. 223 s.
- NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.
- *Romano džaniben*. 1995, 1-2. (ŠARKÖZI, Matěj. Miri famil'ija/Moje rodina.)

- *Romano džaniben*. 1995, 3. (ŠARKÖZI, Matěj. Miri familija II. /Moje rodina II.; BALBÍN, Jaroslav. Romský žák a osobnost učitele.; NOVÁKOVÁ, Marie. Cikánská škola v Užhorodu.)
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. 143 s.
- ŠEBKOVÁ, Hana. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: MENT, 1995. 19 s.
- ŠEBKOVÁ, Hana; ŽLNAYOVÁ, Edita. *Romaňi čhib: učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 2001. 269 s.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. Příchod Romů do Evropy. In *Romové - reflexe problému: Soubor textů k romské problematice*. Praha: Sofis, 1997. 106 s.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. 95 s.
- *Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích: M - Ž*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003. 752 s.

Internetové zdroje:

- ČSU: *sčítání lidu, domů a bytů* [online]. 2001 [cit. 2011-02-27]. Sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001. Dostupné z WWW: <http://www.scitani.cz/cz/info_o_scitani/minula_scitani/datove_publikace.html> . (Datové publikace ze sčítání 2001: Obyvatelstvo ČR)
- *Společně k bezpečí* [online]. 2009 [cit. 2011-02-22]. Dokumenty. Dostupné z WWW: <spolesnekbezpeci.cz>. (Sociální vyloučení - výzvy, příležitosti a řešení. Pro Ministerstvo vnitra ČR, 2009)
- *Podpora sociálně - integračních politik a služeb* [online]. 2004 [cit. 2010-02-14]. Užitečné materiály. Dostupné z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>. (HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému*.)
- <http://www.domov-bychory.org/news.php>

Další zdroje:

- Přednášky Úvodu do romistiky I. a II. (Upce, akademický rok 2008/2009)
- Přednášky Dějin a kultury Romů (Upce, akademický rok 2009/2010)