

Ambivalence rozšiřování obzorů: Percepce genderu a etnicity na 1. stupni ZŠ

Výzkumná zpráva

Autorský tým:

Irena Smetáčková a Dita Jahodová (Výzkumná zpráva)

Helena Franke (Projektové dny – příloha)

Závěrečná zpráva z projektu ROVNOST 2.0

Název: Ambivalence rozšiřování obzorů: Percepce genderu a etnicity na 1. stupni ZŠ

Autorský tým: Irena Smetáčková a Dita Jahodová (Výzkumná zpráva)

Helena Franke (Projektové dny – příloha)

Rok vydání: 2015

Vydavatel: Otevřená společnost, o. p. s.

Sazba: Studio STKI s. r. o.

Jazyková korektura: Mgr. Jana Křížová

Recenzovali: Ing. Petr Pavlík, Ph.D., PhDr. Helena Franke, Ph.D.

Náklad: 350 ks

Webové stránky: www.otevrenaspolecnost.cz

ISBN 978-80-87110-39-3



Projekt podpořila Nadace Open Society Fund Praha z programu Dejme (že)nám šanci, který je financován z Norských fondů. Prostřednictvím Norských fondů přispívá Norsko ke snižování sociálních a ekonomických rozdílů a posílení vzájemné spolupráce v Evropě. Podporuje především ochranu životního prostředí, výzkum a stipendia, rozvoj občanské společnosti, péči o zdraví, děti, rovnost žen a mužů či zkvalitnění justice. Program Dejme (že)nám šanci podporuje rovné příležitosti žen a mužů v pracovním i osobním životě a prevenci a pomoc obětem domácího násilí v České republice. Spravuje ho Nadace Open Society Fund Praha, která od roku 1992 rozvíjí hodnoty otevřené společnosti a demokracie v České republice.

Nadace Open Society Fund Praha: www.osf.cz

Norské fondy: eeagrants.org

Program Dejme (že)nám šanci: www.dejmezenamsanci.cz

Obsah

1	Úvod: Proč zkoumat gender a etnicitu ve vzdělávání?	4
2	Představení výzkumného projektu	7
3	Případové studie tří školních tříd	8
3.1	Představení základních škol	8
3.1.1	ZŠ Komorní	8
3.1.2	ZŠ Na Kopci	14
3.1.3	ZŠ Multikulturní	18
3.2	Analytické shrnutí	20
4	Dotazníkové šetření	34
4.1	Struktura dotazníku	34
4.2	Výzkumný soubor	34
4.3	Zvládání školních nároků	36
4.4	Školní projevy romských dětí	37
4.5	Školní rozdíly (či shody) mezi dívkami a chlapci	40
4.6	Spolupráce s rodinami	42
4.7	Vrstevníkové vztahy	45
4.8	Postupy zvyšování školní úspěšnosti	45
4.9	Informovanost	47
5	Závěr	48
6	Literatura	52

1 Úvod: Proč zkoumat gender a etnicitu ve vzdělávání?

V uplynulých několika letech se postupně zintenzivňuje společenská i odborná diskuse o společném vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich individuální vzdělávací potenciál a potřeby. V případě romských dětí byla klíčová fáze této debaty zahájena poté, kdy v roce 2000 došlo k podání žaloby k Evropskému soudu pro lidská práva proti České republice za diskriminaci 18 romských dětí, kterým nebylo umožněno vzdělávání v hlavním proudu. V roce 2007 dal soud žalující straně za pravdu. V roce 2014 pak Evropská komise udělila České republice výtku týkající se příliš vysokého počtu romských dětí umísťovaných do základních škol praktických. Na základě této výtky se řešení problému v České republice zintenzivnilo a jeho vývoj je ze strany Evropské komise bedlivě sledován.

Skutečnost, že vysoké procento romských dětí navštěvuje základní školy praktické a je vzděláváno podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro žáky/ně s lehkou mentální retardací, dlouhodobě potvrzují realizované studie. Například z analýzy přechodu romských žáků ze základních škol na střední školy vyplynulo, že téměř 27 % romských dětí se vzdělává mimo hlavní proud základních škol (GAC, 2010), zatímco v případě neromských dětí se jedná pouze o 2,2 %. Česká školní inspekce realizovala v roce 2010 tematickou inspekci, která ukázala, že některé romské děti byly označeny jako žáci/kyně s mentálním postižením, ačkoli tomu reálně úroveň jejich intelektových schopností neodpovídala. Problému s doporučením pro zařazení do základních škol praktických si je vědomo i MŠMT, které proto vydalo Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním (č. j. 27607/2009-60). Doporučení obsahuje opatření k rozvoji vzdělávacího potenciálu a zejména k předcházení zařazování dětí do škol mimo hlavní vzdělávací proud. To je možné jen za předpokladu, že bude vyloučeno, aby sociální znevýhodnění bylo zaměňováno za zdravotní postižení. Na to navazuje i současná legislativní i praktická podpora společného vzdělávání všech dětí (inkluzivní vzdělávání). Ta se týká všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí ze sociálně znevýhodněného a z kulturně a jazykově odlišného prostředí, mezi něž bývají řazeni romští žáci a žákyň¹.

V českém prostředí existuje relativně dost výzkumů, které se věnují vzdělávání z hlediska sociokulturního původu (třeba Katrňák, 2004; Matějů & Straková, 2010; Simonová, 2012 aj.) a etnického původu studujících (např. GAC, 2010; Šotolová, 2010; Bittnerová, Doubek & Levínská, 2011). Tyto studie – ve shodě se zahraničními nálezy – dokládají, že děti ze sociálně slabých rodin, mezi nimiž jsou častěji zastoupeny i děti z romské menšiny², dosahují ve škole slabších výkonů. Ty se projevují jak v menší aktuální motivaci k plnění školních úkolů a horším prospěchem, tak i v nižších vzdělanostních aspiracích a časnějšímu odchodu ze vzdělávacího systému v porovnání s dětmi ze sociálně lépe postavených rodin a z majority. Důsledkem je výrazně nižší úroveň dosaženého vzdělání mezi Romkami a Romy, která se podílí na jejich nerovném postavení na trhu práce (vysoké nezaměstnanosti, nelukrativních a neprestížních typech povolání) a celkově nižší životní úrovni.

Důvody nižší školní úspěšnosti dětí ze sociálně vyloučených prostředí a romských dětí z marginalizovaného prostředí jsou podle českých (např. GAC, 2010) i zahraničních studií (kupř. FRA, 2014) viděny jednak na straně školského systému a jeho nedostatečně citlivého přístupu k dětem z minorit a jednak na straně rodin, jejichž převládající výchovné postupy nevedou k rozvoji školou oceňovaných dovedností dětí. V obou příčinách přitom hrozí falešná generalizace, neboť ani na straně romských rodin, ani na straně škol a jednotlivých vyučujících nepanuje homogenita. Některé romské rodiny a děti jsou výrazně proškolně orientované a úspěšné, stejně jako některé školy a vyučující jsou senzitivní a vůči romským dětem účinně podporují. Výzkumy se však snaží postihnout širší, převládající trendy a z nich vyplývá, že romské děti jsou méně školně úspěšné³ než děti z majority a současně že příčiny – ať leží ve škole, nebo v rodině – mají strukturální povahu. Zodpovědnost za nižší školní úspěšnost dětí ze sociálně vyloučených prostředí a romských dětí z marginalizovaného prostředí nelze redukovat pouze na přístupy konkrétních vyučujících a škol, ale je třeba ji vidět v nastavení celého systému, a to konkrétně v působení zřizovatelů (obcí a krajů) a MŠMT.

1 Skutečnost, že se v současném školství užívá spíše označení děti ze sociálně znevýhodněného a jazykově odlišného prostředí místo označení romské děti, má své politické i praktické konsekvence. Z hlediska nabízených opatření tak etnicita ustupuje do pozadí, což je v situaci její reálné významnosti v přístupu vyučujících zavádějící (srov. Jarkovská et al., 2015). Tak jako v ostatních typech nerovností i v případě etnicity platí, že má-li být její vliv reálně snížen, musí nejprve v určitém „vyrovňovacím“ období stát naopak v popředí. Necháváme přitom stranou, nakolik je etnicita sociálně konstruovanou či biologicky danou charakteristikou (srov. Jakoubek, 2008).

2 Argument, že v případě romských dětí nejde o jejich etnicitu, ale výhradně o slabé sociální poměry, v nichž žijí, považujeme za neplatný. Etnicita vystupuje jako optické sklo, prostřednictvím něhož nabývají ostatní charakteristiky specifického významu – ten se liší od významu obdobných charakteristik v případě, že stejná etnická kategorie chybí. Jinými slovy, romství připoutává pozornost k určitým znakům a dává jim určitou, silnější váhu (viz třeba téma tělesnosti a sexualizace v kapitole 3).

3 Například Straková a Tomášek uzavírají svoji studii takto: „Na základě našich údajů můžeme říci, že romští žáci mají horší zázemí a horší výsledky“ (2013: 51–52).

Socio-ekonomicko-kulturní původ a etnický původ nepředstavují jediné dva zdroje vzdělanostních nerovností. Dalším často studovaným znakem je gender⁴. V zahraničí existuje více než třicetiletá tradice zkoumání souvislostí mezi rolí etnicity, sociálního původu a genderu a jejich vzájemnými vazbami ve školském systému. Opakovaně se ukazuje, že vliv těchto tří znaků na vzdělávací dráhu je relativně silný, ačkoli se v průběhu sledovaného období postupně zmenšuje. Zároveň z výzkumů vyplývá, že oba znaky se kombinují, což může vést k zesílení školního znevýhodnění určitých podskupin dětí. Americké výzkumy například ukazují, že afroameričtí chlapci ze sociálně slabých rodin dosahují na úrovni základního školství horších vzdělávacích výsledků než dívky se stejným původem (Pollard, 1993; Hitchens, 2001).

České výzkumy nenabízejí tak podrobnou evidenci o rozdílech ve vzdělávání chlapců a dívek jako v případě dalších dvou třídicích znaků. Nicméně existující studie naznačují, že dívky dosahují lepšího prospěchu, ale přitom chlapci vykazují v některých doménách stejné či vyšší znalosti měřené externími nástroji a následně i vyšší životní uplatnění, včetně pracovního (Smetáčková, 2013). Kvalitativní studie prokazují, že pedagogický proces je v českých mateřských a základních školách zatížen genderovými stereotypy, které způsobují, že komunikace vyučujících s chlapci a s dívkami se liší z hlediska frekvence i obsahu, a tedy že jsou prostřednictvím školy reprodukovány úzce pojaté představy feminity a maskulinity (třeba Jarkovská, 2011; Smetáčková et al., 2006).

Jestliže existují genderové vzorce ve vzdělávání obecně, je pravděpodobné, že se vyskytují i v případě vzdělávání romských dětí. Na základě některých výzkumů výchovy v romských rodinách se můžeme dokonce domnívat, že socializace romských dívek a chlapců se liší v některých ohledech více než genderová socializace v majoritní společnosti (Öhrn, 2009; Levinson & Sparkes, 2003). Například český etnografický výzkum Bittnerové, Doubka a Levínské⁵ (2011) ukázal, že „*obsahy, které se v rámci socializace romského dítěte ve vyloučené lokalitě předávají, určuje gender dítěte. Chlapci se mají naučit reprezentovat a zajistit rodinu (otec garant rodiny). Klíčovými schémata jsou proto frajeřit se a makat. Naopak dívky, jejichž osudem je matka se stará sama, se mají zaměřit na práci v domácnosti (vařit)*“ (2011: 212). Na druhou stranu to ale nemusí znamenat, že ve vztahu ke škole je výchova romských dívek a chlapců vedena odlišně. Například výzkum organizace Slovo 21 (2014), který byl realizován na souboru 600 romských žen, ukázal, že 87 % z nich pokládá vzdělávání svých dětí za mimořádně důležité, a to bez ohledu na to, zda se jedná o chlapce, či dívky.

Zabývat se všemi druhy vzdělávacích nerovností a snažit se je odstranit je povinností každé demokratické společnosti. Škola je klíčovou sociální institucí, jejímž prostřednictvím lze významně přispět k narovnání dlouhodobě existujícího znevýhodňování různých sociálních skupin. Získat úspěšné postavení není bez vzdělání možné, protože v současné době téměř všechny společensky významné aktivity vyžadují zdatnost ve čtenářství, matematice, informačních technologiích a cizích jazycích. Je proto nutné hledat cesty, jak žáky a žákyně podpořit v maximálním rozvoji jejich potenciálu. V případě romských dívek a chlapců přitom zvýšení vzdělávacích výsledků povede nejen k jejich individuálnímu uplatnění, ale navíc i k odstranění negativních stereotypů o romské minoritě.

Na rozdíl od zahraničních výzkumů není v českém prostředí téměř vůbec studováno vzájemné působení genderu a etnicity v rámci školního vzdělávání dětí. Nemáme tedy žádné systematicky shromážděné údaje o tom, zda a jakým způsobem je školní úspěšnost romských dětí (v porovnání s dětmi z majority) ovlivněna tím, že jsou dívkami, nebo chlapci. Otázkou tedy je, jestli se případné rozdíly v rodinné genderové socializaci projevují ve školním prostředí a jak sama škola gender romských dětí vnímá a jak s ním nakládá. Vztah etnicity, sociokulturního původu a genderu nabývá různých podob, a proto se nerovnosti založené na těchto znacích mohou vzájemně posilovat, nebo naopak oslabovat.

Zabývat se současně etnicitou a genderem má své praktické důvody, neboť v českých školách převládají smíšené třídy, takže vyučující i děti jsou s přítomností obou třídicích znaků stále konfrontováni. Současně je to ale také důležité z hlediska teoretického uchopení nerovností ve vzdělávání. Mezi oběma znaky totiž existuje značná podobnost, a to ve využívání naturalizace. Jak gender, tak etnicita (zvláště romská) se projevují v tělesné rovině – dívky a chlapci i romské a neromské děti se liší svým vzhledem. Jejich vzájemná rozdílnost upoutává pozornost na první pohled a navíc svádí k interpretaci, podle níž je jejich veškerá odlišnost výhradně biologický původ. Právě biologický esencialismus či naturalismus jsou nejhlubší podstatou etnických i genderových stereotypů.

Jak bylo naznačeno výše, v aktuálních zahraničních výzkumech je intersekcionalita standardně uplatňovaným přístupem, který napomáhá komplexnímu poznání školní reality. V roce 2014–2015 jsme proto v Otevřené společnosti, o. p. s., realizovali výzkumný projekt „Rovnost 2.0“, v němž jsme si kladli za cíl zmapovat prostřednictvím případových studií několika českých škol průběh školního vzdělávání romských chlapců a dívek a porovnat jej se vzděláváním dívek a chlapců z majoritní společnosti. Zajímalo nás, zda a jak se ve vzdělávání etnický a genderově smíšených tříd reprodukuje etnické a genderové stereotypy existující v české společnosti, a to jednak na straně vyučujících, jednak na straně dětí a jejich vrstevnické

4 Gender představuje jeden ze základních sociálních organizačních principů, podle něhož jsou různé atributy (vzhled, aktivity, schopnosti, hodnoty atd.) děleny na femininní a maskulinní a spojovány s kulturně specifickým obrazem muže či ženy.

5 Výzkum uplatňoval kognitivně-antropologickou perspektivu, v jejímž rámci byl zaměřen na odhalení představ a schémat, jež používají aktéři a aktérky při porozumění sociální realitě a rozhodování i zdůvodňování svého chování, nikoli na přesný popis skutečných praktik.

Úvod: Proč zkoumat gender a etnicitu ve vzdělávání?

skupiny. Základní otázkou bylo, jak vstupuje vzájemné působení genderu a etnicity do interakce mezi vyučujícími a dětmi v průběhu školního vzdělávání na prvním stupni a jakým způsobem vyučující přistupují k romským a majoritním žákům a žákyním v genderově a etnicky smíšených třídách. Výzkum se zaměřoval pouze na prostředí školy a na vyučující, kteří vytvářejí příležitosti k učení žákyň a žáků, a to na základě svých představ a očekávání o romských a majoritních dětech – chlapcích a dívkách.



2 Představení výzkumného projektu

Projekt „Rovnost 2.0“ se zaměřil na dva typy nerovností ve vzdělávání – genderových a etnokulturních. Zjišťovaly jsme, zda a případně jak se spolu oba typy nerovností kombinují ve výuce na prvním stupni základní školy a zejména jak figurují v přístupu vyučujících. Projekt měl výzkumný charakter a tvořily jej dvě samostatné části: 1) případové studie, 2) dotazníkové šetření.

Případové studie jsme realizovaly ve třech základních školách, konkrétně vždy v jedné třídě prvního stupně. Zahrnovaly pozorování v rozsahu přibližně pěti měsíců, rozhovory s dětmi, rozhovory s třídními učitelkami a rozhovory s vedením školy, případně i s dalšími důležitými osobami. Jejich cílem bylo zmapovat, jak vyučující a děti reflektují gender a etnicitu ve výuce a jak se percepce těchto kategorií promítá do jejich chování a utváření vztahů. Identifikovány byly nejen příklady nerovností, ale také pozitivní praktiky, které vedou k posilování rovnosti mezi dětmi a k zvyšování jejich vzdělávacích šancí.

Na základě podrobného seznámení se školami a třídami jsme připravily projektové dny zaměřené na téma rovnosti. Děti se ve dvou dvouhodinových blocích seznámily s konceptem genderové a etnické rovnosti, který aplikovaly na vlastní kolektiv. Realizací projektových dnů došlo k jejich ověření a po zapracování úprav jsou nabídnuty ostatním školám jako jeden z výstupů projektu a jako možný příklad dobré praxe. Metodické podklady projektových dnů jsou uvedeny v příloze této publikace.

Vedle systematické a dlouhodobé práce se třemi konkrétními školami jsme uskutečnily dotazníkové šetření. Dotazník mapoval zkušenosti a postoje vyučujících prvního stupně s dětmi z různých etnických a kulturních menšin a zvláště s romskými dětmi. Několik položek se zaměřovalo také na hodnocení spolupráce s rodiči a na přiblížení osvědčených postupů, které podle vyučujících zvyšují školní úspěšnost dětí z minorit.

V následujícím textu nejprve představíme případové studie a jejich výsledky (kapitola 3), poté dotazníkové šetření (kapitola 4). Zjištění z obou částí výzkumu nakonec porovnáme a shrneme v doporučení pro vzdělávací systém (kapitola 5).



3 Případové studie tří školních tříd

Do výzkumu se zapojily tři základní školy, které navštěvuje vyšší počet romských dětí. Školy jsme podle jejich klíčových znaků nazvaly: ZŠ Komorní, ZŠ Multikulturní a ZŠ Na Kopci. Školy se v mnoha parametrech liší, díky čemuž lze identifikovat podstatné faktory ovlivňující používané pedagogické přístupy k dívkám a chlapcům z romské menšiny a z majority. První škola je popsána detailněji, představení dalších dvou škol se vzhledem k délce textu a jeho čtivosti soustřeďuje pouze na klíčové aspekty.

Případové studie zahrnovaly následující základní zdroje dat, které byly použity v průběhu pěti měsíců:

- zúčastněné volné pozorování dění ve školní třídě v průběhu vyučovacích hodin a přestávek v rozsahu přibližně 10 vyučovacích dnů
- strukturované pozorování interakcí v průběhu 3 vyučovacích hodin ve sledované třídě a v dalších třídách prvního stupně ZŠ
- polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou a série kratších volných rozhovorů navazujících na pozorované události
- volné rozhovory s dětmi navazující na pozorované události
- polostrukturovaný rozhovor s ředitelem/kou školy
- studium školních dokumentů

V dalším textu představíme jednotlivé zkoumané školy a třídy. U každé z nich nejprve popíšeme celou školu, poté třídu a její třídní učitelku a následně vybrané děti, které reprezentují tzv. prototypy čtyř podskupin podle kombinace genderu a etnicity: romské dívky, majoritní dívky, romští chlapci, majoritní chlapci. Prototypy reprezentují typické děti v dané podskupině. Většina podskupin vykazuje takovou pestrost, že nelze stanovit pouze jeden prototyp, nýbrž dva až tři. Prototypy reprezentují pomyslně opačné póly škály tvořené sérií kritérií, jako je školní úspěšnost, chování k učitelce a chování k ostatním dětem. Zjištěná vzdálenost mezi opačnými póly škály je specifická pro každou podskupinu i pro každou jednotlivou třídu, a proto je dále využijeme ke srovnání etnických a genderových podskupin a pozorovaných tříd. Prototypy nepovažujeme za pevně dané kategorie, do kterých se snažíme vtěsnat všechny děti ve třídě. Naopak je používáme jako nástroj pro přehlednou prezentaci diverzity dětí v jednotlivých třídách. Jejich prostřednictvím ukazujeme, že děti ve zkoumaných třídách netvoří homogenní skupiny ani z hlediska genderu, ani z hlediska etnicity. To ale na druhou stranu neznamená, že by mezi podskupinami neexistovaly vůbec žádné odlišnosti. Při popisu konkrétních dětí, které reprezentují skupinové prototypy, jsme usilovaly o komplexitu a plastičnost. Vycházely jsme z pozorování a rozhovorů s dětmi i z informací od učitelek. V případě, že byly tyto údaje v rozporu, je zdroj dat uvedený, v případě shody nikoli. Snažily jsme se zachytit i zdánlivě nepodstatné a subjektivní detaily, např. jak dané dítě vypadá, jak chodíva oblékané nebo jakým dojmem působí na své okolí. Takové charakteristiky neuvádíme proto, že bychom děti chtěly hodnotit, ale proto, že sehrávají důležitou (byť neuvědomovanou) roli ve formování vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učitelkou. Jejich pomocí tedy lze lépe demonstrovat jemné, ale podstatné rozdíly mezi jednotlivými podskupinami.

3.1 Představení základních škol

3.1.1 ZŠ Komorní

Popis školy

Základní škola se nachází ve specifické čtvrti nedaleko centra velkoměsta, kde žije početná romská komunita. Jedná se o chudší čtvrť s vysokou frekvencí nonstop barů a zastaváren. Budova školy je umístěna v klidnější ulici a je začleněna mezi standardní činžovní domy ze začátku 20. století. Budova má tři patra propojená středovým prostorným schodištěm, které lemují výtvarné práce dětí. V přízemí je přípravná třída, tělocvična, šatny, vrátnice a byt školnice; v prvním patře jsou třídy druhého stupně a ředitelna; v druhém patře jsou třídy prvního stupně. Součástí školy je menší dvůr, který se využívá pro družinu a o velkých přestávkách. Každé patro je tvořeno dlouhou rovnou chodbou, na opačných koncích chodeb jsou vždy umístěny chlapecké a dívčí toalety. Na chodbách je piano, stolní fotbal, lavičky a uprostřed stůl s dvěma křesíly, kde o přestávkách sedávají učitelky konající dozor. Děti kolem nich musí těsně procházet a učitelky tak mají dobrý přehled. Děti jsou tak pod stálou kontrolou, ale navíc i v časté komunikaci se svojí třídní učitelkou i ostatními. To je možné i díky tomu, že škola je poměrně malá. V každém ročníku je pouze jedna třída, v některých ročnících jen s menším počtem dětí (15–17). Celkový počet dětí je kolem 200. Pedagogický sbor tvoří 21 osob, z nichž jsou 2 vychovatelky školní družiny

a 5 pedagogických asistentek a asistentů. V minulosti panovala ve škole vysoká fluktuace vyučujících, která se však aktuálně snížila (byť je stále vyšší než v ostatních školách).

Podle odhadů tvoří romské děti ve škole aktuálně 65 %, předtím dlouhodobě až 70–80 %. Zhruba před 15 lety bylo složení žákovské populace smíšenější, ale v okamžiku, kdy podíl romských dětí přesáhl zhruba 40 %, začal rychle stoupat. Na tom se projevil i plán školu uzavřít, poté velká část rodičů z majority přehlásila své děti na jiné školy. Následně k uzavření nedošlo, ale do školy již nastupovaly dominantně romské děti. Proměna obyvatelstva čtvrti spolu s dobrou dopravní dostupností do okolních čtvrtí a s nejistou budoucností školy vedly k odlivu dětí z majority. Následně tedy romské děti ve škole začaly výrazně převažovat. Škola byla běžně označována za „romskou“, což odliv neromských dětí posilovalo. Škola se na situaci adaptovala a snažila se nabízet romským dětem kvalitní vzdělání, čemuž se přizpůsobil počet dětí ve třídách, kvalifikace vyučujících a obsah mimovýukových aktivit (např. zavedení hudebního a tanečního kroužku). Ovšem kvůli vysokému podílu romských dětí a uzpůsobenému přístupu byla škola kritizována za segregaci.

Po zesílení kritiky ze strany zřizovatele (v době medializace prvních stížností na diskriminaci romských dětí u Evropského soudu pro lidská práva) se vedení rozhodlo změnit zaměření školy, snížit počet romských dětí a oslabit aktivity, které byly školou vnímány jako „romské“. Zpětně se také původní přístup ukazoval problematický. Současná ředitelka k tomu uvádí: *„Zavedena byla estetická výchova na úkor nějakých jiných předmětů. Ten záměr byl v tom, aby se vycházelo z toho, co ty děti baví a co jim dobře jde. To znamená, že měly zvýšené hodiny výtvarné výchovy, pohybové a tak dále. Potom se ukázalo, že to nebylo úplně dobré, protože děti si toho tak nevážíly. Nestávali se z nich ti umělci, nešly tím směrem a naopak jim chyběly znalosti.“* Proto se škola ještě před novelou školského zákona zavádějícího inkluzi do vzdělávání začala více soustřeďovat na žáky/ně se speciálními vzdělávacími potřebami a v rámci nich zvláště na děti sociálně znevýhodněné. Mezi nimi sice tvoří romské děti převahu, nicméně nově do školy začal docházet i vyšší počet dětí z majority. Jedná se často o děti s tělesným či smyslovým postižením nebo o děti se slabším sociokulturním zázemím.

Ředitelka má opakované zkušenosti s tím, že škola kvůli převaze romských dětí je obyvatelstvem čtvrti odmítána, což mnohdy legitimizuje i politická reprezentace. Slýchá například: *„No to víte, čtvrt by byla hezká, ale je tady moc romských dětí... Měli bychom peníze na tohle, ale peníze nám žere tady ta romská škola.“* Ředitelka k tomu v obecné rovině doplňuje: *„Kdežto nikdo si netroufne říct, že v té škole mají kluka na vozíčku.“* Posun k zaměření na děti s postižením má tedy i strategický účel – škola díky němu získává silnější podporu od zřizovatele i od obyvatelstva čtvrti.

Aktuálně škola pomalu ztrácí nálepku „romská“ a prosazuje se v povědomí odborné i rodičovské veřejnosti jako škola s citlivým přístupem vůči dětem s různými druhy znevýhodnění. Ve školním vzdělávacím programu je zdůrazňována inkluzivita a multikulturalita, jež tvoří základ pro silně individualizovaný přístup. K modelu školy otevřené dětem s různými potřebami se hlásí i třídní učitelka pozorovaného třetího ročníku: *„Myslím si, že tenhle model je pro život určitě lepší.“*

Uvedené cíle vyžadují systém podpůrných opatření. Školní poradenské pracoviště zahrnuje speciálněpedagogickou a etopedickou pozici. Jednou týdně do školy dochází psychologka a do přípravné třídy logopedka. Významnou podporu poskytují pedagogičtí/cké asistenti/ky. Součástí je i zdarma probíhající odpolední doučování a volnočasové aktivity (konkrétně kroužek textilních technik, taneční soubor, míčové hry, základy gymnastiky a pohybové hry). O doučování není příliš velký zájem, což chce ředitelka změnit intenzivnějším informováním dětí a rodičů. Nízký zájem o doučování může souviset i s tím, že v dané lokalitě doučování v domácnostech či nízkoprahových zařízeních poskytují i různé neziskové organizace. S nimi však škola nemá příliš dobré zkušenosti, neboť doučování není dostatečně provázané s právě probíraným školním učivem, takže dětem nepřináší okamžitý efekt v podobě lepších výsledků, což není motivující.

I nadále škola nabízí některé aktivity považované za vhodné specificky pro romské děti (např. romský folklorní tanec) a jejich rodiny (např. sociální práce), ale již na nich neleží akcent. Nicméně důraz je nově rétoricky i prakticky kladen na individuální potřeby, místo potřeb spojených s celou etnickou či sociální kategorií, ale také na společná pravidla a školní povinnosti. Právě zdůrazňování toho, že škola jako instituce má vyžadovat dodržování pravidel a povinností, je výrazným znakem pedagogického přístupu prostupujícího celou školou. Škola se místo autoritativního přístupu snaží o vysvětlování potřebnosti pravidel dětem i jejich rodičům. Dobře je to patrné na ředitelčině pojetí učitelské autority. Ředitelka popisovala situaci, kdy měla rozhovor s mladou kolegyní, která deklarovala své přání být s dětmi v kamarádském a přátelském vztahu. Ředitelčina reakce byla: *„Ale oni vám o to vůbec nestojí. Nikdo z nich nechce mít kamarádku Martu. Oni ve vás potřebují tu jistotu, tu autoritu.“* Je si jistá, že nejoblíbenější učitelkou ve škole je učitelka s pověstí té nejpřísnější: *„Protože to je ta jistota. Děti u ní mají jistotu, že když řekne takhle, tak to bude.“* Učitelskou autoritu tedy ředitelka spojuje se srozumitelností požadavků a s jejich důsledným vyžadováním. Samozřejmě přitom platí, že rozumné a srozumitelné požadavky mohou formulovat jen vyučující se vstřícným přístupem k dětem. Přísnost a vstřícnost se tedy nevylučují. Ve své kombinaci vytvářejí pro děti bezpečné klima, což je základem pro efektivní vzdělávání. Kombinovat vstřícnost v projevování náklonnosti na jedné straně a důsledné vymáhání pravidel na straně druhé je přitom nutné nejen u dětí, ale také u jejich rodičů.

Zdůrazňování pravidel je ve škole zřetelné na každém kroku. Všechny třídy prvního stupně mají formulovanou třídní chartu, která je viditelně vyvěšena na stěně. Na nástěnce u ředitelny jsou shrnuta pravidla školy. Pravidla vstupu do školy a pohybu

po ní visí na hlavním vchodu. Na webových stránkách školy je prvním dokumentem „Školní řád“ a v sekci „O škole“ jsou neobvykle vyzdvížena pravidla pro „Omlouvání absence žáků“. V žádném případě to ale nevede k tomu, že by škola působila striktně a neosobně. Naopak kombinace malého prostoru, menšího počtu studujících a relativně velké vstřícnosti vyučujících podtrhává roli pravidel jako faktoru bezpečí. Ředitelka shrnuje: *„My máme velmi přísná pravidla a zároveň si myslím, že potřebujeme, aby ty děti cítily, že je máme rádi. Ale opravdu. Že to není jenom nějaká póza nebo něco takového. I se jim to snažíme říkat.“*

To potvrzuje i učitelka pozorované třídy: *„Děti se mě často ptají, jestli je mám ráda, když na ně takhle občas zabručím, zakřičím. Tak jim pořád musím vysvětlovat, že je mám ráda, i když na ně zakřičím. Samozřejmě, že bych tam jinak s nimi nebyla. Ony furt musí mít takový ten pocit ujištění, že je mám ráda, že o ně stojím, že od nich nechci odejít, že u nich budu pořád, že budu pro ně.“*

Škola provozuje přípravnou třídu, do které je aktuálně zapsáno 14 dětí, z toho 9 romských. Přípravnou třídu vede učitelka ve spolupráci s pedagogickou asistentkou (Romka středního věku, matka několika dětí ve škole) a osobní asistentkou, která je matkou dvou dětí v přípravné třídě, které však nepotřebují permanentně její péči. Zájem o přípravnou třídu je velký, ale zhruba třetina dětí se v průběhu školního roku vymění, protože podle vyučujících *„rodiče nejsou schopni zajistit pravidelnou docházku“*. Podle vedení školy je u těch dětí, které dochází pravidelně, v druhém pololetí vidět markantní posun a následně jsou skutečně úspěšnější při vstupu do prvního ročníku. To potvrzuje i učitelka první třídy: *„Nejlepší jsou děti, které u nás prošly přípravkou, pak děti z mateřských škol a ty, které přijdou rovnou z domova, mají většinou velké problémy.“*

Smysl přípravné třídy není viděn jen v lepší adaptaci dětí na školní prostředí a v rozvoji dovedností nutných pro následný úspěch v prvním ročníku, ale také jako nástroj ovlivňování rodinné kultury ze strany školy. Ředitelka školy například popisuje příklad romské dívky s nadváhou v důsledku špatných stravovacích návyků. V přípravné třídě je velkým tématem zdravý životní styl, kde se děti seznamují s nezdravými potravinami. Učitelka chválí děti, které nosí zdravou svačinu, a tím vytváří tlak na ostatní. V případě této konkrétní dívky, která nejprve jedla pouze koblihy a sušenky, došlo během pár měsíců ke změně, a to v důsledku iniciativy samotné dívky. Učitelka ji pasovala do role „expertky“ ve smyslu *„Ty už víš, jaké jídlo je zdravé, tak musíš mamince poradit a pomoci...“*, na což matka přistoupila a jídelníček se stává pestřejší.

To, že si škola osobuje právo doporučovat zejména romským rodičům, jak na děti doma působit, vychází jednak z představy vlastní pedagogické expertizy a jednak z představy o specifiku výchovy v romských rodinách, kterou ředitelka charakterizuje jako „hyperprotektivní“. To samo o sobě ale nemusí znamenat, že romské děti nebudou dobře připraveny na požadavky prvního ročníku. Ředitelka si je vědoma kombinace s celkovými společenskými podmínkami. Například jednou z oblastí, na kterou se zaměřuje přípravná třída, je tělesný rozvoj, protože zvláště romské děti údajně mají problémy s hrubou motorikou, které se pak promítají i do slabé jemné motoriky: *„Romští rodiče, kteří se obávají toho, aby se dítěti něco nestalo, aby na ně někdo neútočil, tak nechodí s dětmi ven. Spoustu romských maminek nechodí s dětmi na dětské hřiště, protože se hrozně bojí – a já jim rozumím. Já jsem teď přišla na veřejné dětské hřiště s naší přípravkou a viděla jsem některé ty pohledy, jako aby se jim neztratily bábovky a podobně. Takže věřím tomu, že když je maminka sama, tak si radši sedne někde mezi své do parku bez hřiště s cigaretou, než aby šla čelit houfu bílých matek se svým dítětem.“* Ředitelka si tedy uvědomuje existenci nepřátelských postojů k romské komunitě. Setkává se s nimi ze strany politické reprezentace, státních a obecních institucí, široké veřejnosti, ale i v samotném školství: *„Já se s rasismem setkávám i u profesionálů. Já jsem si teď tady pozvala odborníka do školy, kvůli klukovi, aby mi ho prošetřil. (...) a on mi jako diagnózu řekne: ‚No jo, to je Romák, to oni všichni tihle Romáci se chovají takhle.‘ Já jsem na to úplně alergická, protože takhle se to přece nedá říkat.“*

Hyperprotektivní rodičovský přístup k dětem souvisí s klíčovým problémem, kterému škola čelí, a to absence dětí. Podle vyučujících rodiče nechávají děti doma i s velmi mírnými projevy nachlazení nebo se jim snaží vyhovět, když se dítěti nechce do školy, a absenci omluví, případně u menších dětí se mnohdy dostávají do logisticky obtížně řešitelných situací, jako když matka s nemocným dítětem v kojeneckém věku musí ráno odvést dítě v prvním či druhém ročníku do školy – protože nemá nikoho, kdo by jí menší nemocné dítě pohlídal, raději nechá starší celý den doma. Mezi vyučujícími panuje shoda, že absence rostou na druhém stupni, kde se nechuť dětí ke škole logicky zvyšuje, ale rodiče to stále tolerují.

Ředitelka i vyučující nemluví o absencích v kontextu porušování školních pravidel, ale mnohem častěji v kontextu nezvládnutí učiva. Jakmile dítě jeden až dva dny chybí, začíná mít následně problém v návaznosti učiva, což se negativně projevuje v jeho motivaci, protože učivu nerozumí a nemůže zažít úspěch. O to spíš pak využije další příležitosti opět ve škole chybět. Důsledkem pak samozřejmě je rapidně klesající motivace a zhoršující se prospěch. Naopak děti, které do školy chodí pravidelně, mají poměrně dobré výsledky i přes malou či nulovou domácí přípravu, což je krátkodobě těší a dlouhodobě jim zvyšuje šance na budoucí uplatnění. Ředitelka to dokumentuje na konkrétním příkladu chlapce, který na školu přišel až v průběhu druhého stupně s velmi špatným hodnocením z předchozího vzdělávání, v němž se prý projevoval jako *„zlobivý, hloupý, nesnesitelný“*. Zde se zlepšil na trojky, aniž by se ale doma učil. Důvodem podle ředitelky je, že *„chodí denně, téměř denně do školy“*.

Popis třídy

Případová studie probíhala ve třetím ročníku. Volbu provedla ředitelka školy s ohledem na ochotu třídních učitelek. Po našem vstupu do školy, kdy jsme se běžně během pozorovacích dnů bavily i s učitelkami a dětmi z jiných tříd, se objevily nabídky docházet také do jiných ročníků. Zejména o to projevila zájem učitelka prvního ročníku, kde jsme proto strávily na pozorování čtyři dny. Jednalo se o zkušenou učitelku v důchodovém věku, která velmi efektivně nastavila pravidla pro děti i rodiče, a pravděpodobně se chtěla dobrým chodem ve třídě „pochlubit“. Soudíme na to z toho, že při návštěvách výuky se učitelka na nás často obracela a vyzývala děti, aby nám ukázaly, co se nového naučily (z čehož byly děti nadšené).

Třetí ročník, na který byla výzkumná pozornost zaměřena především, zahrnuje pouze 12 dětí. Z toho je šest dívek a šest chlapců. Polovina dětí je romského původu. Do třetího ročníku vstupovala třída s dalšími dvěma dětmi, které však v průběhu roku odešly. Třída je umístěna v krajní učebně druhého patra. Učebna je prostorná a světlá, působí příjemným dojmem. Třída je vybavena běžnou tabulí, počítačem s reproduktory, velkým volným prostorem v zadní části učebny, kobercem a mnoha skříněmi a policemi, kam si děti odkládají pomůcky a své výtvary. Na začátku pozorování byly lavice umístěny tradičně do tří řad s uličkami, ke konci školního roku se ale rozmístění změnilo do jedné řady a půlkruhu (tj. dvě přední lavice jsou spojeny do řady a za nimi je do půlkruhu umístěno dalších pět lavic). Ke změně učitelka přistoupila kvůli tomu, aby prostor byl více kompaktní a posiloval v dětech pocit společenství, takže budou lépe spolupracovat. Změna se osvědčila, a proto i v novém školním roce zůstává uspořádání shodné. Děti to vítají.

Učitelka je drobnější blondýna působící příjemným dojmem. Ve školství pracuje 27 let, během kterých vystřídala tři školy, z toho v této škole strávila 11 let. V profesi se stále cítí spokojená: „*Já si neumím představit, že bych někdy dělala něco jiného. (...) Já si myslím, že to mám nějak v sobě zakódované, že bych nic jiného dělat nechtěla.*“ Podle učitelky jsou děti v této škole „*živější, bezprostřední, všechno se jim musí opakovat několikrát.*“ Své zkušenosti s dětmi na předchozích školách srovnává takto: „*Je to rozhodně těžší práce, protože je v té třídě každý individualita a musíte poznat rodinné prostředí, ze kterého to dítě je. A na každé dítě se musí působit jinak.*“ Navíc upozorňuje na komplikované rodinné zázemí všech dětí, kvůli kterému nemůže počítat s takovou podporou ze strany rodičů, ani se samostatností a zodpovědností dětí, na které byla zvyklá na minulých školách. Když například požádá o příspěvek na učebnice či o přinesení pomůcky, dlouho to trvá, protože rodiče na plnění buď zapomínají, nebo jim chybí finance. Učitelka je přesvědčená, že pro většinu rodičů není škola prioritou. Nejenže u nich obvykle chybí záměrná podpora vůči škole, ale navíc jsou školní požadavky celkově hůře slučitelné s povahou rodinné výchovy, která je podle učitelky zaměřená především na krátkodobý horizont, pohodu a požitky. Podle učitelky je důsledkem to, že děti do školy přicházejí s nedostatečnými znalostmi a málo rozvinutým abstraktním myšlením.

Uvedené charakteristiky učitelka spojuje zejména s romskými dětmi, které tvoří ve škole i ve třídě většinu. Ovšem zároveň zdůrazňuje, že i velká část dětí z majority pochází z komplikovaného rodinného zázemí (např. matka ve výkonu trestu nebo matka-narkomanka) a ze sociálně slabších poměrů. Úroveň vzdělání rodičů je obecně nižší – končí nejvýše na středoškolské úrovni. V začátcích svého působení v této škole s vysokým podílem romských dětí byla učitelka překvapena tím, že děti romské a děti z majority spolu velmi dobře vycházely, nestranily se, kamarádily spolu a byly schopny spolupracovat. Nepovažuje to ale za samozřejmost, nýbrž za výsledek systematického vedení. V současné třídě musí spolupráci dětí i po několika letech stále posilovat: „*Ale není to kvůli tomu, že mají jinou barvu pleti, ale kvůli tomu, že to neumí, že se neumí dohodnout, jak na to.*“ Hodně prostoru tedy ve výuce věnuje skupinové práci, i když je z hlediska znalostí méně efektivní než individuální úkoly. Podpoře spolupráce slouží i nové uspořádání lavic a proměnlivý zasedací pořádek.

Významným členem třídy je Jirka, neromský žák s poruchou autistického spektra: „*Já jsem ráda, že mám toho Jirku, autistu. Je to zase jiná práce. Děti se mu snaží nějak pomáhat, komunikovat s ním a on zase s nimi. Že ho neodbydou. Já si myslím, že je to hrozně fajn.*“ Děti – dívky i chlapci – jsou vůči Jirkovi ochranné a poměrně často se samy hlásí, že s ním chtějí sedět a pomáhat mu. Učitelka sama s Jirkou nekomunikuje zdaleka tolik jako s ostatními dětmi, což je dáno tím, že má osobní asistentku. Přítomnost asistentky ve třídě učitelka považuje za výhodu, protože ji může využít i pro aktivity celé třídy (díky rostoucí samostatnosti Jirky). Učitelka měla v průběhu kariéry zkušenost s několika osobními asistenty či asistentkami a v některých případech ji jejich přítomnost rušila. Obecně ale vítá princip dalšího dospělého ve výuce (osobní/ho nebo pedagogické/ho asistentky/ka).

Učitelčiným cílem je jednak předat dětem znalosti, ale ještě podstatnější je pro ni budování sebevědomí a pozitivních postojů ke vzdělávání. Konkrétně to učitelka formuluje takto: „*Aby děti měly pocit, že seženou práci, že budou nějak prospěšné a že nebudou na pracáku a nebudou brát jenom podporu. Aby si věřily, že když se budou učit a snažit, že se ve společnosti uplatní. Aby nezběhly z těch učebních oborů, na které se dostanou, aby vydržely, aby i přes tlak rodiny, když tam řeknou: ‚Prosím tě, co bys studoval, budeš taxikářem nebo budeš někde uklízet,‘ tak aby přes to měly nějaké sebevědomí, touhu vůbec něco dokázat.*“ Její očekávání jsou relativně mírná – za úspěch by považovala, že ze třídy alespoň čtyři děti (tj. třetina) dostudují učební obor či střední školu. Samozřejmě si ale uvědomuje, že na prvním stupni je obtížné ovlivnit profesní volbu dětí. Nicméně se snaží dětem připomínat, že to, co je baví, může být jejich prací, pokud se budou dobře učit. K motivaci využívá i argument pomoci rodičům, z nichž mnoho je nezaměstnaných: „*Vidí třeba doma, že maminka je nešťastná, protože nemůže sehnat práci. Že třeba nemá takový vzdělání, které ony mají šanci mít, tak aby mamince*

třeba pak pomohly a přispěly třeba nějakými penězi, které vydělají, že maminka bude na ně pyšná.“ Poskytovat dětem podporu se podle ní vyplácí, protože i po ukončení základní školy ty, které míří k dalšímu vzdělávání, přijdou se pochlubit nebo poradit (pokud např. nerozumí nějakému učivu).

Učitelka zdůrazňuje význam každodenní docházky a každodenních domácích úkolů (i když zadává vždy jen jeden). Očekává od nich, že si jejich prostřednictvím mají děti zopakovat část toho, co bylo probíráno ve škole, a zejména si postupně posilovat zodpovědnost a smysl pro povinnost. Předpokládá, že by jim při tom měli pomáhat rodiče, ale současně si uvědomuje, že řada rodičů na to nemá kapacity. Proto ani nežadá, aby rodiče úkoly podepisovali. I když občas děti na úkol zapomenou, není to příliš rozšířené. Učitelka nicméně vidí, že s blížícím se dospíváním liknavost vůči plnění školních úkolů narůstá.

Jako přímá motivace ve výuce podle učitelky nejlépe fungují známky. Ve škole bylo používáno slovní hodnocení, které se ale ukázalo pro děti i rodiče málo srozumitelné. Ani poznámky do žákovské knížky učitelka nepovažuje za efektivní a přistupuje k nim jen ve zcela krajních případech (za celou dobu pozorování, tj. 12 dnů v průběhu pěti měsíců, jsme neznamenaly jediný případ udělení poznámky). Důvodem je i to, že učitelka má příležitost s rodiči mluvit téměř každý den, takže jim nezdary dítěte raději rovnou okomentuje. Asi polovinu rodičů skutečně každý den potkává, dalším může bez problémů zavolat. Zvláštní pohovor (ústní či telefonický) využívá vždy, když se jí zdá, že se dítě projevuje neobvykle, nebo když se dopustilo nějakého velkého přestupku. S rodiči podle vlastních slov vychází dobře, což přičítá mimo jiné i způsobu oslovování: „*Já je neoslovuju jménem, já jim neříkám paní Bálenková a pane Kratochvíl, ale já jim říkám mamko, tatko, babičko. (...) Je to možná víc osobní a je to bližší.*“

Nakolik to vyhovuje samotným rodičům, jsme ve výzkumu nezjišťovaly. Nicméně podle dětí mají jejich rodiče školu a učitelku rádi – takovou reflexi ze strany dětí (byť se nemusí krýt se skutečným pohledem rodičů) pokládáme za klíčovou. Pokud by děti vnímaly mezi rodiči a oblíbenou učitelkou rozpor, vhnělo by je to do konfliktu. Jak učitelka, tak děti dobrý vztah rodičů demonstrovaly na jejich vysoké účasti společných školních akcí (např. jarmark). Učitelka i ředitelka navíc zmiňovaly nabídku pomoci rodinám při řešení mimoškolních problémů (např. vyplňování formulářů pro sociální služby), kterou údajně rodiče vítají. Zda ji však reálně potřebné rodiny využívají a zda se případně pomoci neobávají jako přílišného závazku, kterým by potvrdily nadřazenost školy nad rodinou, nelze na základě našich dat odkrýt.

Přístupy učitelky k dětem a žákovské vztahy ve třídě z hlediska genderu a etnicity

Ze třídy bylo vybráno sedm dětí jako odlišné prototypy jednotlivých podskupin. Tyto děti podrobněji popíšeme.

	dívky	chlapci
neromské děti	Sabina Tereza	Viktor Honza
romské děti	Klára Žaneta	Marek

Neromská dívka Sabina je menší, drobná blondýna, která se obvykle projevuje velmi živě. Chodí sportovně oblékaná, ve světlejších barvách, včetně růžové. Občas má nalakované nehty a náramky – obojí ale působí dětsky. Sabina pochází z komplikovaného prostředí. Matka ji měla velmi mladá a navíc byla drogově závislá. První dva roky života tak Sabina žila s matkou po ubytovnách a na ulici. Posléze se stala její pěstounkou babička, kterou Sabina nyní oslovuje „maminko“. S matkou se Sabina nestýká. Povahově je Sabina dominantní, což se projevuje i vůči dospělým, se kterými nemá problém diskutovat. Učitelka zdůrazňuje: „*Taková organizátorka a velitelka. To, co řekne, tak to se udělá. Když ji někdo neposlechne, tak s ní nekomarádí.*“ Její vztahy jsou tedy dost konfliktní, protože se ve třídě střetává s jinými dominantními dětmi. Zvláště provokující a útočné poznámky mává vůči klukům, nejčastěji vůči Honzovi (např. „*Vedle buřta sedět nebude.*“), za což ji učitelka často kárá.

Pro Sabinu je typické urážení a odmítání práce, pokud se jí něco nelíbí. Učitelka nevyzpytovala žádné specifické okolnosti, za kterých její blokace nastává, ani žádný efektivní způsob, jak ji opět přimět k činnosti. Ani po dobrém, ani po zlém to nejde. Postupuje tedy tak, že Sabině nevěnuje pozornost a pouze čeká, až se opět sama rozhodne zařadit do aktivity. Učitelka zdůrazňuje, že je to „*bystrá holka, šikovná a má všeobecný přehled*“. Prospěchově se pohybuje mezi dvojkami a trojkami, přičemž horší známky dostává často právě v situacích, kdy odmítá pracovat. S výsledky je učitelka spokojená, a to i proto, že si uvědomuje náročnou životní situaci dívky a vidí v celé rodině snahu, která se ale týká spíše celkové životní pohody než konkrétně plnění školních povinností. Péči babičky a prababičky, které s ní obě tráví hodně času, včetně ježdění na chalupu a výletů, učitelka považuje za příkladnou.

Tereza je drobná neromská dívka, která je tišší a nenápadná. V průběhu pozorování se nás spíše stranila a držela se jen mezi dětmi (což bylo v rámci třídy neobvyklé). Tereza je hodně citlivá, v minulosti často plakala, za což se jí děti posmívaly. Citlivost se projevuje i v současnosti bujnou fantazií – často si vymýšlí zajímavosti o sobě a svém životě. Děti i učitelka jsou však vůči ní v tom podezíravé. Berou to jako její potřebu přitahovat pozornost, a proto jejím příběhům už ani nevěnují pozornost. Tereza stojí trochu stranou kolektivu. S nikým nemá otevřené konflikty, ale ani ji nelze považovat za dobře zapojenou a oblíbenou. Spíše je tolerovaná. Nejblížší vztah má zřejmě se Sabinou, přičemž ale jejich kamarádství je výrazně nerovné. Tereza je pod vlivem ostatních, až je na nich závislá.

Tereza žije pouze s dědečkem. Její rodiče jsou rozvedeni, oba mají problémy s alkoholem, a proto i když se s dívkou občas stýkají, je to pro ni spíše komplikace. Podle učitelky ji takové kontakty obvykle rozhodí, což je patrné i v jejích školních projevech. Dědeček se dívce velmi věnuje. Jako bývalý voják je na ni dost náročný, v některých situacích až příliš. Učitelka zdůrazňuje, že se Tereza i dědeček v rámci školy hodně snaží. Doma se dívka pravidelně učí a vždy má všechny pomůcky, na což dědeček dohlíží. Prospěchově je mezi 2 a 3, což učitelka přisuzuje hlavně její snaze (nikoli nadání).

Klára je vysoká, štíhlá romská dívka světlejší pleti⁶ a hnědých vlasů. Chodí sportovně oblékaná, nijak výrazně se nezdobí. Kromě své výšky svým vzhledem odpovídá věku. Pochází z romské rodiny. Její matka byla drogově závislá a opakovaně ve výkonu trestu. Kláru tedy od malička vychovávali prarodiče a tety, které žijí v těsné blízkosti. Babička Kláry před rokem zemřela, což u dívky vedlo ke školnímu zhoršení. Péči dědečka učitelka považuje za dobrou, i když školní povinnosti nejsou v rodině na prvním místě. Učitelka Kláru hodnotí jako šikovnou. V prvních dvou ročnících byla premiantkou třídy, aniž by se potřebovala doma příliš připravovat („šlo jí to samo“). Je tedy nadaná. Po úmrtí babičky se zhoršila, což trvá dodnes. Prospěchově je zhruba na 2. Ve výuce je spíše tišší, ale jinak aktivní. Působí velmi mile a vstřícně. Se všemi dětmi velmi dobře vychází, je k nim přátelská a nápomocná. Nejčastěji se baví se Šarlotou a Žanetou, ale nezdá se, že by byly zcela blízké kamarádky. Dívky spíše vyhledávají ji, než naopak. Klára se baví se všemi, kdo projeví zájem se bavit s ní. Funguje tedy jako jakýsi most mezi různými skupinkami ve třídě.

Žaneta je vyšší, mohutnější romská dívka. Má výrazný vzhled, který působí starší. Chodí nápadně oblékaná, často s namaľovanými nehty. Mezi dívkami se projevuje hlasitě, občas mluví vulgárně. Ale směrem k dospělým je spíše stažená (během pozorování nás nevyhledávala, a ani když jsme s ní chtěly mluvit, příliš to nevířala). S dětmi ve třídě vychází dobře. Bývá nápomocná a obětavá (vůči učitelce, autistovi Jirkovi i ostatním dětem). Je vstřícná a nepovyšuje se. Dokáže dobře zorganizovat aktivity ve třídě. Nejčastěji se baví se Šarlotou, která má výrazně větší „vyřídilku“ než Žaneta a působí ještě vyspěleji. Žaneta je trochu v Šarlotině stínu, ale ochotně se účastní jejích nápadů, které často směřují ke klukům.

Žaneta pochází z úplné rodiny, kde tatínek úspěšně podniká a maminka je uklízečkou. Žaneta má bratra, s kterým dobře vychází. Na rodinu je dost vázaná. Pro rodiče je důležité, aby Žaneta ve škole měla všechno v pořádku, dohlíží na ni a učí se s ní. Učitelka zdůrazňuje, že Žaneta má vždy úkoly a omluvenky. Pro učitelku se tedy jedná o opravdu fungující rodinu, kterých je ve třídě málo. Přitom se ale rodičovská aktivita zaměřuje spíše na plnění formálních úkolů než na průběžnou přípravu a zdůrazňování důležitosti vzdělávání. Prospěchově dosahuje Žaneta trojky a čtyřky, což podle učitelky odpovídá při projevované snaze jejím schopnostem. Kvůli projevované snaze prospěch celkově vidí jako dobrý: „Ale zase tou svojí pílí... Vidím, že se snaží, fakt se snaží, člověk to musí ocenit. A doma se taky snaží.“ Ani matematika, ani český jazyk jí příliš nejdou. Naopak nadání projevovala v dramatické výchově, kterou měli v první a druhé třídě. Zatím se ale snaží těžkosti překonávat. Například i když je slabou čtenářkou, chodí do knihovny, což učitelka považuje za raritu a je z toho nadšená.

Viktor je drobný, malý neromský chlapec s blondatými vlasy. Působí velmi křehce, ale také živě. Chodí sportovně oblečený, často v lepší teplákové soupravě. Hodně se sportu sám věnuje, zejména fotbalu (přál by si být profesionálním fotbalistou). Viktor je hodně komunikativní a kontaktní, působí mile. Učitelka ho označuje za raubíře a hyperaktivního žáka (obojí říká s lehkostí a úsměvem). Učitelku má Viktor velmi rád, snaží se jí projevovat přízeň – když byl mladší, nosil jí dárečky, stále jí dává najevo oblibu, často se k ní přijde i přitulit. Učitelce to nevádí, naopak o tom hovoří s jistou hrdostí. Prospěchově patří Viktor mezi spíše šikovnější děti. Dosahuje obvykle jedniček, i když v češtině je výrazně slabší (v pololetí dostal 3). Důvodem je zejména jeho pomalé tempo při psaní i čtení.

Viktor je nejmladším z pěti dětí, kteří jsou jeho nevlastními sourozenci. Matka v minulosti měla existenční problémy, a proto jí tři děti byly odebrány. Viktor se narodil v rámci jejího vztahu s mužem ukrajinského původu, který zemřel. V současné době žije s přítelem, kterému Viktor říká „táto“ a má ho velmi rád. Ve výuce o něm často hovoří jako o vzoru – podobně také o zemřelém otci. Zřejmě kvůli zkušenostem s odebráním starších dětí do náhradní rodinné péče se matka nyní projevuje velmi starostlivě a snaží se být vzorná matka. Podle učitelky to často přehání, např. téměř každý den ráno se chodila informovat, jak se Viktorovi daří, na co se mají doma soustředit, a snažila se omlouvat drobné nedodržení školních požadavků (kupř.

6 To se zdá podstatné proto, že dívka na první pohled jako Romka nepůsobí, takže pozorovatel/ka se může jejím prostřednictvím konfrontovat se svými vlastními schémata, která se automaticky vybaví při kontaktu s romskými a neromskými dětmi. Navíc i sama třídní učitelka tuto skrytost etnicity zdůrazňuje: „Klára je taky Romka, i když tak nevypadá.“

že cvičení vyplnili černou místo modrou tužkou). Aktuálně matka po dlouhém období nezaměstnanosti získala novou práci, takže má méně času, který by mohla trávit kontrolou školy. Paradoxně to učitelce vyhovuje lépe.

Viktor je ve třídě velkým obhájcem genderového řádu. Při pozorování jsme zaznamenaly řadu situací, kdy zdůrazňoval rozdíly mezi dívkami a chlapci, asociaci určitých znaků s maskulinitou či feminitou a napomínal ostatní chlapce za nedostačnou mužnost. Například když mu po návratu z jarních prázdnin, před nimiž chyběl kvůli nemoci, Sabina řekla: „*Z tebe se stává holka. Za chvíli budeš mít tak dlouhý vlasy jako já...*“, rozčílil se, že on není žádnou blbou holkou, že to by se radši zabil, než aby byl holkou. Tato jeho přísnost stojí v kontrastu s velmi křehkým vzhledem a jemným chováním, včetně projevování pozitivních emocí.

Honza je velký neromský chlapec s mírným výrazem. Působí trochu nemotorně, často ale připomíná, že chodí na sportovní kroužek a chtěl by se věnovat bojovým uměním. Je klidný až flegmatický, a proto druhé překvapí, když občas „vybuchne“. Děti, zvláště dívky (Sabina a Šarlota) si ho občas dobírají, na což on dlouhou dobu nereaguje, ale nakonec se emotivně ohradí a následně se stáhne do smutku až pláče. Nejostřejší poznámky mívá Sabina, která je kritická k jeho vzhledu a oblečení („*Ty musíš pořád chodit v jednom oblečení, vy nemáte peníze...*“). Jinak je ale Honza ve třídě poměrně respektovaný, a to zejména kvůli jeho znalostem. Silnější prestiž má nepochybně mezi chlapci. Stále je vidět v komunikaci s Viktorem a Sebíkem, i když i v této trojici se občas dostává do izolace. Honza působí uvážlivěji a vyzráleji než ostatní děti ve třídě. Projevuje se to často tím, že rozporuje příliš zobecňující a jinak zjednodušující tvrzení ostatních, včetně jeho nejbližšího kamaráda Viktora. Například v situaci, kdy Viktor odmítl vybarvovat podle zadání v pracovním listě růžovou pastelkou, protože růžová je barva pro holky, Honza na to reagoval tím, že barvy jsou přece pro každého a že se chová jako malé dítě.

Honza pochází z úplné, funkční rodiny. Vůči škole se rodina projevuje bezproblémově, ale přitom není nijak zvlášť iniciativní. Důvodem je to, že Honza se učí nejčastěji sám – údajně to preferuje, protože rady rodičů zatím nepotřebuje a navíc se při tom rodiče často pohádají, čemuž chce předcházet. Učitelka ho považuje za velmi šikovného a nadaného. Zatím měl excelentní výsledky, pouze jednu dvojku z českého jazyka. Má široký přehled, hodně čte a kreslí komiksy. Nejlepší výsledky má v matematice, kterou považuje zároveň za svůj nejoblíbenější předmět, a to i proto, že ho baví počítat a rád by se stal programátorem.

Marek je vyšší, štíhlý romský chlapec. Je velmi hezký, živý a sympatický. Do třídy přišel až v druhém ročníku, protože propadl z českého jazyka. V první třídě měl i problém s vysokými absencemi, ale docházka se poté zlepšila. Učitelka si to vysvětluje tím, že se mu nyní ve škole líbí a baví ho. Významné přitom je, že navzdory nižším schopnostem může zažívat úspěch. Prospěchově je Marek nejslabší ze třídy. Nejhuře mu jde český jazyk, kde je mezi známkami 4 a 5. Zejména má velmi špatný písemný projev, ale také čtení. V matematice je lepší – prospěchově mezi 2 a 3. Několikrát jsme například pozorovaly, že vzdával řešení náročného úkolu: „*Já to stejně neumím. Já jsem nejpomalejší ze všech.*“ Učitelka se ho snaží podporovat a vítá, že se Marek obvykle snaží, i když si uvědomuje svá omezení. Učitelka má pro Marka slabost. Projevuje se to ve výuce, kde se na něj často obrací a bývá vůči němu silně podporující (výrazně více než vůči Nikolasovi – druhému romskému chlapci). Také to verbálně přiznává: „*Marek, to je takový kašpárek, to jo, ale má hrozně dobré srdce. Je to raubíř, ale je to kluk, takže já ho mám strašně ráda, protože je kluk a je to na něm vidět.*“

Markova rodina také příliš jeho školní úspěšnosti nenapomáhá. Marek pochází z pěti sourozenců, takže rodiče nemají prostor se s každým z nich učit ani dohlížet na pomůcky a plnění úkolů. Pro rodiče je podle učitelky důležité, aby se Marek choval slušně a nedostal se do problémů. Výchova tedy směřuje k vyhýbání se konfliktu s pravidly, nikoli k aktivnímu dodržování školních pravidel a už vůbec ne k zvládnutí učiva. Na to asi rodiče i vcelku rezignovali s tím, že Marek nemá být po kom chytrý. Učitelka shrnuje, že „*domácí příprava je špatná, úkoly nenosí, nemá věci v pořádku, v penále nemá tužky, pera a pastelky*“. Ale když se Marek dostal do party, s kterou vzal basu limonád ze zásobovacího auta, rodiče byli velmi rozčilení a silně ho (v duchu svých výchovných cílů „nedělat problémy“) potrestali, což učitelka kvitovala.

3.1.2 ZŠ Na Kopci

Popis školy

Na chodbách základní školy Na Kopci je o přestávkách živo a rušno. Na nástěnkách jsou společně umístěny různé výtvo-ry dívek a chlapců z majority i romských dívek a chlapců. Celkově působí škola velmi příjemným a přátelským dojmem. Základní škola Na Kopci se nachází v severních Čechách, v malebné a udržované městské čtvrti se starými činžovními domy. Původně se jednalo o školu se sportovním zaměřením. Dnes se již tímto způsobem neprofiluje, nicméně sport zůstal důležitou součástí školních i mimoškolních aktivit. Škola Na Kopci patří mezi větší základní školy, navštěvuje ji zhruba 400 dětí, v každém ročníku jsou obvykle dvě třídy. Ředitel deklaruje, že škola je otevřená dětem nezávisle na jejich etnickém a sociálním původu: „*My jsme běžná základní škola, která poskytuje vzdělávání všem dětem (důrazně – pozn. aut.) bez rozdílu. Neděláme rozdíly v podstatě. Kdo k nám přijde k zápisu, tak je přijat. Nemáme problém s žádným převisem*

děti. Každoročně otvíráme dvě až tři první třídy. Pokud jsou to děti, které se třeba odněkud přistěhují a patří k nám obvodem, tak je samozřejmě berem.“

Dříve do školy Na Kopci chodily děti z okolí. Jednalo se jak o děti z majority, tak o romské děti. V případě romských dětí šlo o děti starousedlíků, které lidé v okolí znali. V posledních letech se ve škole zvýšil počet romských dětí, které nepocházejí přímo ze čtvrti, kde leží škola Na Kopci. Podle ředitele se jedná o souběh více důvodů. Jednak poblíž školy vznikla ubytovna, kam se přistěhovali Romové z jiných měst. Zároveň do školy Na Kopci přichází romské děti i z nedaleké sociálně vyloučené lokality, protože tamní základní škola je již přeplněná a nemá kapacitu přijímat další žáky a žákyně. V těsné blízkosti (zhruba 200 metrů) od školy Na Kopci je ještě jedna základní škola, ta ovšem před romskými dětmi zavírá dveře. Vzhledem k tomu, že se jedná o menší školu, odmítá některé děti z nedostatku místa.

Nárůst počtu romských dětí ve škole Na Kopci má negativní vliv na její pověst a funguje navenek jako stigma. Podle ředitele kolují o škole pomluvy typu: „...*tam nechodíte, tam je spousta cikánů. Tam děti nedávejte.*“ Zvýšení počtu romských dětí ve škole je podle ředitele hlavním důvodem, proč někteří rodiče nechťejí své děti do školy Na Kopci přihlásit, aniž by se blíže seznámili se situací ve škole a přístupy vyučujících. Našlo se i několik rodičů, kteří dokonce chtěli své děti ze školy odhlásit, když do ní začal docházet větší počet romských dětí. Po diskusích s vedením a vyučujícími si přeložení dětí většina z nich rozmyslela. Jeden případ se stal i ve druhé třídě, kde jsme prováděly zúčastněné pozorování. Třídní učitelka to popisuje takto: „*Já jsem tady měla na začátku školního roku vzbouření. Když rodiče zahlédli složení třídy, řekli, že to je ghetto, a chtěli dát dítě pryč. Chtěli do druhé třídy, kde jich [romských dětí] paní učitelka nemá tolik. Pan ředitel to zatloukl, že neexistuje.*“ Rodiče nakonec své rozhodnutí přehodnotili a nechali své dítě ve třídě, kam chodilo předcházející rok. Počáteční obavy a strach rodičů dle vyučujících postupně ustoupily se zjištěním, že vyšší počet romských dětí ve třídě nemá negativní vliv na vzdělávání jejich dítěte.

Stigma spojené s přítomností romských dětí škola Na Kopci do určité míry internalizovala, což se projevuje například tím, že se snaží minimalizovat přítomnost romských rodičů před školou, aby nebudila dojem, že do ní chodí hodně romských dětí a nebyla označena za „romskou“ školu. (Jen pro představu ve většině tříd netvoří romské děti ani třetinu žáků a žákyní.) Vzniká tak jistý rozpor, kdy na jednu stranu škola chce být otevřená romským dětem a chce, aby romští rodiče se školou spolupracovali a aktivně se zapojili do vzdělávání svých dětí, zároveň ale nechce, aby romští rodiče byli příliš vidět před budovou školy, aby nepodporovali pomluvy, které o škole kolují. Jinými slovy, aby svou přítomností před školou neposilovali stigma školy. Romské děti na jednu stranu nejsou vedením školy chápány jako „problém“, pokud se jedná o vnitřní chod školy, „problémem“ se romské děti pro školu stávají z hlediska její prezentace navenek, a to kvůli předsudkům, které v české společnosti vůči Romům a Romkám přetrvávají a jsou reprodukovány některými místními obyvateli.

Školní úspěšnost dětí vedení spojuje s jejich rodinným zázemím, které nutně nemusí být navázané na etnicitu. Podle ředitele je i důležité, jaké měly děti předškolní vzdělávání, zda například chodily do mateřské školy. Škola Na Kopci má přípravnou třídu, kam chodí děti, které dostaly odklad na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny či na základě doporučení školy nebo přání rodičů. Kromě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami sem dochází i některé děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Převážnou část dětí v přípravné třídě tvoří právě děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, ať již romské, či z majority.

Ve škole rovněž probíhá několikrát týdně doučovací klub, který vede jedna z vyučujících, která je zároveň i výchovnou poradkyní a s iniciativou provozovat ve škole doučovací klub přišla. Na chodu doučovacího klubu se podílejí dobrovolnice a dobrovolníci z deváté třídy z majoritní společnosti. Doučovací klub ve škole probíhá teprve několik měsíců (tedy v době, kdy jsme prováděly pozorování) a má spíše komorní charakter. Počet dětí se pohybuje kolem pěti až deseti dětí maximálně. Navštěvují ho romské děti i děti z majority z různých tříd prvního stupně. Děti buď mají samy zájem navštěvovat doučovací klub, nebo třídní vyučující doporučí rodičům dítěte se slabším prospěchem, aby docházelo do doučovacího klubu. Je pak ovšem na rodičích, jak s tímto doporučením naloží.

„*Chtěli bychom vytvořit ideálnější podmínky pro děti, které nevychází z ideálních podmínek pro vzdělání a zajistit doučování dětem, které mají zájem. Snažíme se nalákat samozřejmě i ty děti, které se tolik nesnaží, nějak je motivovat, ale to zatím nejde. Zkoušíme a zatím začínáme s těmi dětmi, co samy od sebe chtějí a rodiče trochu spolupracují.*“ (učitelka a vedoucí doučovacího klubu)

Doučovací klub je postaven na předávání znalostí starších žáků a žákyní mladším, které je méně formální a méně autoritativní. Dobrovolníci nebo dobrovolnice se věnují jednomu dítěti či menší skupince dětí podle toho, kolik dětí přijde. Děti mají individuální úkoly, kdy si procvičují látku či dovednosti (např. čtení), které jim dělají obtíže. Podchycení individuálních potřeb dětí, které chodí do doučovacího klubu, vyžaduje podle vedoucí blízkou spolupráci s třídními vyučujícími: „*Musím úzce spolupracovat s třídními učitelkami a bez jejich pomoci a spolupráce by to nešlo. Musí být zájem ze strany spolupracovníků, což je. Takže přes paní učitelky komunikuji s těmi dětmi a s rodiči se taky snažím, ale většinou to jsou rodiče, kteří tolik pozornosti škole nevěnují. Takže spíš přes paní učitelky.*“

Vyučující v průběhu doučování prochází mezi skupinkami a pomáhá jim, pokud je něco nejasného. Pracuje s chybami dětí. Například jedné romské dívky názorně pomocí vizualizace vysvětlila, v čem udělala chybu, a pomáhala jí s opravou. Při doučování se hojně využívá též interaktivní tabule, čímž doučování získává hravější formu. Na interaktivní tabuli se přímo i s konceptem hry pracuje, protože obsahuje políčka „*zahrát si znovu*“ nebo „*vybrat jinou hru*“.

Na rozdíl od dalších dvou zkoumaných základních škol ve škole Na Kopci nemají asistenta či asistentku pedagoga/pedagožky. O zavádění pedagogických asistentů a asistentek do tříd ředitel zatím neuvažuje, nevidí potřebu. Zároveň argumentuje tím, že na asistenci pedagoga či pedagožky není snadné sehnat peníze. Podíl na tom pravděpodobně má i fakt, že se obává posílení stigmatizace školy v souvislosti s vyšším počtem romských dětí, kterou by žádost o asistenta/ku přiznal. V případě potřeby se vyučující mohou obrátit na ředitele a ten je ochoten jim nárazově ve třídách vypomoci. Je ovšem otázka, do jaké míry vyučující této možnosti využívají a zda by systematická dlouhodobá asistence ve třídách nebyla v některých případech pro žáky a žákyne přínosnější.

Škola Na Kopci zastává k romským dívkám a chlapcům v obecné teoretické rovině stejný přístup jako k ostatním žákům a žákyňm. V přijímacím řízení se je nesnaží ani znevýhodňovat, ani zvýhodňovat. V žité praxi každodenní výuky pak ty vyučující, jejichž výuku jsme měly možnost sledovat, využívají individuální přístup k jednotlivým dětem na základě jejich schopností, potřeb a zázemí, které děti ke vzdělávání mají.

Popis třídy

Třída 2.A je na konci dlouhé chodby. Okna má do školní zahrady a děti občas za oknem pozorují veverky, jak skáčou po stro-mech. Na stěnách jsou jak výtvary dětí, tak mnoho praktických barevných pomůcek, které děti využívají při různých před-mětech. Do 2.A chodí 29 dětí – 18 dívek a 11 chlapců, z nichž devět dívek a tři chlapci jsou romského původu. Rozmístění lavic ve třídě není zcela obvyklé. První řadu tvoří čtyři lavice, z nichž dvě jsou spojené. Následují tři řady po třech od sebe oddělených lavic. Poslední řadu pak tvoří spojené tři lavice. V prvních lavicích sedí děti, které buď jsou drobnější či špatně vidí. Zároveň vyučující do prvních lavic posadila ty děti, které mají tendenci při hodinách nedávat pozor, a chce je mít proto „nablízku“. V prvních lavicích sedí dohromady osm dětí – z toho jedna romská dívka, jeden romský chlapec a jeden chlapec, u kterého vyučujícím není zřejmé, zda pochází z romské rodiny, či nikoli. Romské dívky a chlapci jsou rozmístěni po celé třídě. Část z nich sedí vedle sebe, část z nich je promíchána s dívkami a chlapci z majority. Větší skupinka romských dětí sedí v prostřední řadě. V zadní spojené lavici jsou spolu s dalšími dětmi z majority dvě romské dívky, které jsou vyšší a o rok starší. Některé děti vyučující sesadila dohromady záměrně, aby jedno pomohlo druhému. Například jednu méně školně úspěšnou dívku z majority s premiantkou třídy, rovněž z majoritní společnosti. Jiným důvodem k sesazení bylo, aby se děti vzájemně motivovaly. Takovým příkladem jsou dva školně úspěšní chlapci – jeden romského původu a druhý z majoritní společnosti.

Paní učitelka má dlouholetou praxi s výukou dětí ve smíšených třídách. Její přístupy, jak pracovat s dívkami a chlapci v etnicky smíšených třídách nejsou opřeny o speciální vzdělávací kurzy, ale vychází z její dlouholeté zkušenosti. Používá praktiky, na které si přišla v průběhu let a osvědčily se jí. Jak se ukázalo z našeho pozorování ve třídě v průběhu výuky, k dětem se snaží přistupovat individuálně, nehomogenizovat je na základě etnicity či genderu a zohlednit jejich zázemí, které pro vzdělávání mají. Aktivně v hodinách pracuje s tím, že děti pocházejí z různého prostředí, mají různou startovací pozici a zázemí pro učení, jak se též ukázalo z našeho pozorování ve třídě. Například reflektuje, že některé romské děti mají slabší slovní zásobu. V průběhu výuky se děti ptá, zda rozumí všem slovům. Když se objeví slovo, kterému některé děti nerozumí, požádá jiné děti, aby jim ho vysvětlily. V doptávání se na význam slov lze vysledovat jistý genderový rozměr. Romské dívky se spíše než romští chlapci zeptají, když něco neví.

Přístupy učitelky k dětem a žákovské vztahy ve třídě z hlediska genderu a etnicity

Dívky ani chlapci z majority netvoří ve třídě homogenní skupinu. Rozdíly taktéž najdeme jak mezi romskými dívkami, tak mezi romskými chlapci.

	dívky	chlapci
romské děti	Hedvika Lucka Petra	Martin Tonda
neromské děti	Karolína Jana	Adam Robert

Martin je klidný, poměrně nenápadný romský kluk. Patří mezi školně úspěšné děti. Vyučující ho považuje za velmi chytrého. V hodinách je víceméně tichý, příliš aktivně se neprojevuje, ale když je vyvolán, tak většinou ví správnou odpověď. Vyučující hodnotí spolupráci s maminkou jako velmi dobrou, což v jejím pojetí znamená, že maminka dbá na to, aby měl Martin hoto-vé domácí úkoly, a vyučující se s ní může dobře domluvit na organizačních věcech, jako je nákup učebnic atp. V průběhu školního roku se Martin odstěhoval s maminkou na Slovensko, ale po pár měsících se vrátil zpět. Po svém návratu musel Martin značnou část učiva dohánět, nicméně vyučující byla přesvědčena, že se probranou látku rychle zvládne doučit. Ze strany vyučující má Martin nejen důvěru, ale i podporu. Například když po svém návratu ze Slovenska při počítání příkladů v matematice nevěděl rychle odpověď, dala mu vyučující více času na rozmyšlenou, a když ani tak nevěděl správný výsledek, reagovala vyučující podpůrně, že látku brzy dožene.

Tonda je energický komunikativní romský chlapec. Chodí výrazně oblečený a o přestávkách je ho všude plno. Rád běhá s dalšími dětmi po chodbě nebo si hraje ve třídě, nikdy není sám. Na rozdíl od Martina má Tonda slabé školní výsledky. Spolupráce s jeho rodiči podle vyučující není tak hladká jako v případě Martinovy maminky, nicméně jak na straně vyučující, tak na straně Tondovy maminky je snaha. Zpočátku našeho pozorování ve třídě vyučující Tonda často disciplinovala. Napomínala ho, že nedává pozor, že má otevřený sešit na jiné stránce nebo nemá připravené učebnice na danou hodinu. Například na začátku jedné hodiny matematiky při aktivitě s míčem, kdy vyučující házela dětem míč a ony měly vypočítat zadaný matematický příklad, napomenula Tonda, že nemá na lavici připravenou matematiku. Tonda na napomenutí nereagoval. Když aktivita s míčem skončila, vyučující Tondovi přímo poklepala na lavici: „*Tondo, dej pryč tu češtinu.*“ Teprve v tu chvíli Tonda reagoval a vyměnil si učebnice. Disciplinaci tohoto druhu lze interpretovat jako snahu vyučující integrovat dané dítě do školního světa. Ke konci našeho pozorování vyučující Tonda méně disciplinovala, naopak ho víc chválila. Tonda byl v hodinách aktivnější než na začátku, častěji se hlásil. Zpočátku se Tonda nejen méně hlásil, ale byl i vyučující méně vyvoláván. V tomto ohledu je otázka, jakou roli při vyvolávání sehrála i skutečnost, že Tonda sedí v první lavici, která patří při vyvolávání do „slepé zóny“.

Hedvika je drobná romská dívka. Nosí pohodlné oblečení – legíny a fleecové mikiny různých barev. O přestávkách si nejčastěji povídá s romskými dívkami. Patří mezi snaživé děti s horšími školními výsledky. V hodinách se často hlásí, aniž by věděla správnou odpověď. Tento způsob jednání je charakteristický pro většinu romských dívek ve všech třech základních školách, kde jsme provedly zúčastněné pozorování v hodinách. Časté hlášení bez vědomí správné odpovědi lze interpretovat jako snahu zavděčit se vyučující a přitáhnout na sebe pozornost. S tímto způsobem jednání jsme se v průběhu pozorování nesetkaly ani u romských chlapců, ani u dívek z majority. Hedvičini rodiče spolupracují s vyučující částečně. Hedvika přestoupila z jiné školy po absolvování první třídy. Když přišla do školy Na Kopci, neuměla číst. Vyučující se podařilo díky jejímu individuálnímu přístupu naučit Hedviku číst. Podle jejích slov je z toho Hedvika nadšená a stále by chtěla číst.

Hedvika podobně jako Zorka s Hankou, což jsou rovněž romské dívky, pochází z prostředí, kde školnímu vzdělávání z různých důvodů není věnována příliš velká pozornost. Například Hanka se Zorkou pochází z devíti dětí a rodiče se s nimi již nestihají učit. Nicméně v jiných záležitostech, jako je zaplacení učebnic, třídní schůzky atp., rodiče podle vyučující fungují. Nedostatečná domácí příprava se projevuje právě například ve čtení. Vyučující zohlednila specifickou situaci těchto dívek a zapracovala ji do hodin. Častěji Hanku se Zorkou a Hedviku vyvolává, aby si čtení více procvičily. Zároveň přesvědčila maminku Hanky a Zorky, aby holky chodily na doučování, které ve škole probíhá.

Poněkud odlišný přístup praktikuje vyučující vůči Lucce, kterou lze zařadit mezi neukázněné, ale zároveň snaživé děti s horšími školními výsledky. Lucka je silnější romská dívka, která není mezi dětmi ve třídě příliš oblíbená. Ale má ve třídě velkou kamarádku, kterou je silnější dívka z majority. S tou tráví o přestávkách nejvíce času. Občas na jiné děti žaluje. Podle vyučující s ní prarodiče, kteří se o Lucku starají, aktivně spolupracují. Podobně jako jiné romské dívky ve třídě se i Lucka často hlásí, přestože neví správnou odpověď. Lucka vyžaduje v průběhu hodiny hodně pozornosti vyučující. Nejenže ji vyučující často napomíná, zároveň Lucka se vyučující nezřídka doptává, co má dělat, někdy též vstane z lavice a chce vyučující ukázat vypracovanou úlohu. Vyučující Lucku často v hodinách disciplinuje, ať už proto, že vyrušuje ostatní děti od práce, nedává pozor, nebo dělá jiné věci, než má.

Značně jiný prototyp romské dívky představuje Petra, která je o rok starší než ostatní děti ve třídě. Má dlouhé vlnité vlasy, na kterých si zakládá. V hodinách je málo aktivní a má slabé školní výsledky. Petra často chybí, nestihá probíranou látku, což může být též jeden z důvodů, proč nechce chodit do školy. V jejím případě se může jednat o jistou „zacyklenost“, kdy častá absence ve škole je zdrojem další absence. Podle vyučující maminka Petru omlouvá i v případě, kdy Petra není nemocná, jen je radši doma s maminkou. Když Petra chybí, maminka nekontaktuje vyučující, aby zjistila, jakou látku probírají a co bude potřeba, aby se Petra doučila.

Mezi školně úspěšné neromské dívky patří Karolína. Je zvědavá, komunikativní, ráda jiným dětem poradí a pomůže. Přestože nosí občas různě barevné sukně nebo šaty, nejsou růžové. Je premiantkou třídy. Když jiné děti neví, vyučující se zkouší zeptat Karolíny, která skoro vždy zná správnou odpověď. Vyučující ji považuje za chytré a bystré dítě s velmi dobrým zázemím. V průběhu hodin je ukázněná, často se hlásí, ovšem nijak zvlášť na sebe nepoutá pozornost. Rodiče s vyučující aktivně spolupracují. Karolína sedí v lavici s neromskou dívkou Janou, která se řadí mezi málo aktivní děti



s nízkými školními výsledky. Vyučující je posadila spolu záměrně, aby Karolína Janu „táhla“. Na rozdíl od Hedviky, která též má nižší školní výsledky, se Jana nehlásí. Když je vyvolána, potřebuje někdy delší čas na odpověď a vyučující jí ho dává. Rodiče Jany s vyučující spolupracují.

Adam je neromský chlapec. Chodí pěkně oblekaný a záleží mu na tom, jak vypadá. Adamovi se líbí ve třídě jedna dívka z majority. Když je nějaká společná práce ve skupinkách, Adam chce vždy být s Verunkou. V její přítomnosti se pak občas předvádí. Adam je školně úspěšný a vyučující ho považuje za chytré dítě. Nehlásí se tak často jako Karolína, když je vyvolán, většinou ví správnou odpověď. Je ukázněný a nevyžaduje od vyučující tolik pozornosti jako někteří jiní chlapci z majority. Rodiče s vyučující spolupracují.

Naopak Robert představuje neromského chlapce, který je neukázněný a má nízké školní výsledky. V hodinách není nijak aktivní, když je vyvolán, tak se občas ukáže, že nedává pozor. Oproti jiným chlapcům ve třídě je Robert poměrně velký. Vyučující ho napomíná zejména za chování ke spolužákům, protože se často pere.

3.1.3 ZŠ Multikulturní

Popis školy

V centru jednoho velkého českého města se nachází Multikulturní základní škola. Navštěvují ji jak děti z majoritní společnosti a romské děti, tak děti z Ukrajiny, Vietnamu, Bulharska, Číny, Kubu, Gruzie a dalších zemí. Jedná se o menší školu, kam chodí zhruba 200 dětí. Na prvním stupni jsou většinou dvě třídy v ročníku. Multikulturní se stala škola v průběhu posledních patnácti let, kdy se do jejího okolí postupně začali stěhovat cizinci a cizinky s dětmi. Ředitelka školu popisuje následovně: *„Jsou tady nejenom české děti, ale je tady spousta dětí cizinců, řekla bych, že ve větším procentu, než se vyskytuje obvykle na jiných školách. Jsou tady i romské děti. Všechno jsou to, nebo ne všechno, ale většina jich je ze sociálně slabších rodin nebo jsou to cizinci, kteří mají priority jinde. Takže si nedovolujeme takové projekty jako třeba každoroční týdenní výjezdy do zahraničí. To naši rodiče neuplatí a neseberou se tady ty děti, ale pokoušíme se jim dát základní vzdělání na takové úrovni, na kterou ony dosáhnou, pracovat tady s nadanými dětmi.“*

Jak uvádí paní ředitelka, velká část dětí z majority v Multikulturní škole pochází ze sociálně slabších rodin. V této souvislosti vzniká otázka, zda by ve škole byl též vyšší počet romských dětí a dětí cizinců a cizinek, pokud by se škola „orientovala“ na děti ze střední a vyšší třídy. Do jaké míry je v České republice etnická „jinakost“ akceptovanější ve školách, kam z majority chodí převážně děti ze sociálně slabších rodin a děti se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak funguje etnická „jinakost“ z hlediska dostupnosti školy? Toto téma by zasloužilo další zkoumání.

Ve spolupráci s různými neziskovými organizacemi, jako je META a InBáze, zde již několik let probíhají individuální kurzy češtiny pro cizince a cizinky. Dále škola nabízí doučovací kroužek, kam dochází společně děti z majority, romské děti i děti, jejichž rodiče pocházejí z různých zemí. Doučovací kroužek je organizován Člověkem v tísní. Na rozdíl od školy Na Kopci, kde je náplň doučovacího klubu cílená na konkrétní individuální potřeby dětí a tvořená ve spolupráci s třídními vyučujícími, v Multikulturní škole zajišťují doučování dobrovolníci a dobrovolnice Člověka v tísní a jedná se spíše o asistenci s domácími úkoly a procvičování obecných dovedností, například čtení, psaní a počítání.

Děti v Multikulturní škole mají rovněž možnost se zapojit do školního sboru. Společné zpívání se ukázalo jako výborný prostředek pro motivaci romských dívek ke školnímu vzdělávání na druhém stupni, kdy ze zkušenosti vyučujících jejich motivace k učení klesá. Školní sbor představuje prostor pro navázání důvěrnějších vztahů mezi dětmi a vyučujícími. Pro udržení motivace romských dívek ve vyšším věku se důvěra a osobní vztah jeví jako jedny z klíčových nástrojů.

„V šesté třídě jsou Romky, které chodí do sboru. Máme z toho strašnou radost, protože romské děti se nám velmi málo zapojují do mimoškolních aktivit. Mají takový svůj naturel, který do zpívání vloží, a jsou bezvadné, opravdu. Takže máme sdílenou radost z toho, jak nám to pěkně jde. Ze začátku měly spíš postoj jako – pozor na nové učitelky, neznáme je, tak si budeme dělat odstup, ale teď to jsou moje holčičky, které chodí sdílet: ‘Já si vezmu na koncert tohle.’ Přinesou mi na tom mobilu fotku u skříně, jak vybíraly, jak to teda prožívaly, a sdílejí si takhle se mnou osobně, protože jsme kolegyně v tom sboru. A myslím si, že tím se daří je hrozně chytit i pro to učení, i pro tu matematiku. Ony sly hrozně nahoru od té doby, co jsme takhle jako kamarádky. Ony jsou srdečné, ony jsou vděčné za osobní kontakt, za to, že člověk je bere v něčem jako parťáky, a hrozně si to užíváme, když se nám podaří takhle se s dětmi naladit na jednu vlnu.“ (ředitelka)

K intenzivnějšímu zapojení do školního vzdělávání a k snadnějšímu zvládnutí probírané látky významným způsobem přispívá i asistence ve třídách, která je v Multikulturní škole hojně využívána. Jedná se o asistenci pedagoga či pedagožky ve třídě v průběhu výuky. Asistentky a asistent docházejí do tříd, kde jsou děti se zdravotním znevýhodněním. Náplň jejich činnosti se přizpůsobuje individuálním potřebám dětí se zdravotním znevýhodněním a potřebám dalších dětí ve třídě. V Multikulturní škole se snaží o to, aby asistence nebyla pouze individuální výukou dítěte se zdravotním znevýhodněním, ale byla přínosná pro všechny děti ve třídě. Tento přístup otevírá prostor pro výuku v menší skupince dětí, pro které je konkrétní probírané učivo náročnější, ať již z důvodu jazykových, sociokulturních, strukturálních, či zdravotních bariér. Zároveň tento přístup umožňuje dítěti se zdravotním znevýhodněním vzdělávání v interakci s dalšími spolužáky a spolužačkami a intenzivnější

zapojení do třídního kolektivu. Když se probírá složitější látka, mohou si děti v menší skupince buď látku důkladněji procvičit, nebo případně s nimi asistent či asistentka dělají snadnější úlohy, aby měly pevně zafixované základy. Ostatní děti ve třídě si mezitím mohou s vyučující zkusit náročnější zadání. Skupinky vznikají dle potřeb dětí, nejsou něčím stálým ve výuce, co by část dětí ve třídě dlouhodobě vydělovalo od ostatních. Přítomnost asistentek a asistenta pedagoga ve třídách a školní sbor lze označit za dobrou praxi, která mimo jiné napomáhá k intenzivnějšímu zapojení romských dětí a dětí cizinců a cizinek do školního vzdělávání.

Při komunikaci s romskými rodiči zaujímá ředitelka školy specifický přístup, kdy se snaží aktivně pracovat s jejich emocemi: „Mám už svůj speciální kurz, jak jednat s romskými rodiči. Spočívá v tom, že si k nim sednu a povídáme si takhle hodně nablízko. Většinou odcházejí a říkají: ‚Vy jste výborná paní ředitelka, já vás miluji,‘ a takovéhle věci. Oni potřebují, abychom v těch emocích byli s nimi, abychom jim řekli: ‚To jste se našel, to je hrozné. To vás teda lituji.‘ “ K tomuto přístupu ředitelka vede i vyučující, aby tak komunikovali s romskými rodiči, když přijdou do školy něco řešit.

Popis třídy

Do třetí třídy chodí 10 chlapců a 14 dívek, z nichž jsou tři romští chlapci a dvě romské dívky. Zároveň do třídy chodí dívka z Bulharska, dívka z Ukrajiny a dívka z Gruzie. V průběhu našich návštěv třídní učitelka několikrát děti přesadila ve snaze rozmístit děti tak, aby nevyrušovaly, nerozptylovaly sousedy a sousedky a vzájemně se podporovaly. Například k dívce z majority, která má specifické vzdělávací potřeby, posadila romskou dívku, která patří mezi školně nejúspěšnější děti ve třídě, aby jí pomohla.

Třídní učitelka je čerstvá absolventka a teprve postupně nabírá zkušenosti s pedagogickou činností. Vzhledem k tomu, že primárně neměla v úmyslu pracovat s dětmi různých národností a etnik, vzdělávání ve smíšených třídách se v minulosti nijak blíže nevěnovala ani na teoretické úrovni. Některá svá rozhodnutí diskutuje se svými kolegyněmi a asistentkou a asistentem. Občas některé věci zkouší metodou pokus–omyl. Přítomnost asistenta či asistentky ve třídě významným způsobem napomáhá aktivně pracovat s různými vzdělávacími potřebami dětí. Například v jedné hodině češtiny šly děti, kterým dělá potíže čtení, s asistentkou do jiné třídy a tam četly společně u stolu v menším kroužku. Děti se ve čtení jednak častěji prošťovaly, zároveň asistentka mohla více zapojit u jednotlivých dětí individuální přístup. Malý kroužek zároveň skýtal možnost, aby se asistentka ptala na osobní zkušenost dětí ve vztahu k tomu, co četly, čímž vtáhla do dění nejen dva romské chlapce, ale i Terezku, které dělá soustředění občas potíže.

Přístupy učitelky k dětem a žákovské vztahy ve třídě z hlediska genderu a etnicity

Podobně jako v případě základní školy Na Kopci i v Multikulturní základní škole netvoří z hlediska školní úspěšnosti homogenní skupinu ani dívky či chlapci z majority, ani romské dívky nebo chlapci.

	chlapci	dívky
romské děti	David	Markéta Mirka
neromské děti	Lukáš Ondra	Klára

David je silnější romský kluk, který rád hraje různé hry na počítači. Chodí v pohodlném oblečení – mikiny, sportovní kalhoty či tepláky. Patří mezi děti s nízkou školní úspěšností. Podle vyučující má poruchy učení a chování. V hodinách David není nijak aktivní a vyučující ho ani nijak aktivně nevyvolává. Občas se k němu chová poněkud s despektem. Například když David něco v písemce nevěděl a zeptal se učitelky, reagovala: „Já jsem ti to vysvětlila dvakrát u tabule, takže jestli to ze sebe nedostaneš, tak máš smůlu, kamaráde.“ Zatímco, když se na něco ptal ve stejné hodině Ondra, učitelka se mu snažila pomoci, aby došel ke správnému výsledku. David často chybí – rodiče mu píšou omluvku pro různé zdravotní důvody, z nichž část vyučující považuje za poněkud banální. Rodiče Davida příliš nespolečupracují – např. když byl David nemocný, nekontaktovali školu, ani si nepřišli pro úkoly. Při jednom našem pozorování byl David ve škole po dvou týdnech a probíranou látku bez domácí přípravy nestíhal.

Na rozdíl od Davida se romská dívka Markéta řadí mezi školně velmi úspěšné děti. Markéta má dlouhé vlasy a chodí decentně oblékaná. Velmi dbá nejen o to, jak vypadá, ale též co umí. Je jednou z premiantek třídy. Vyučující ji považuje za velmi chytrou. Jak již bylo výše zmíněno, posadila ji vedle dívky z majority, které dělá učení potíže, aby ji Markéta „táhla“. Markéta je ukázněná a vstřícná. Podle učitelky s ní rodiče Markěty spolupracují velmi dobře.

Romská dívka Mirka je kurážná a občas se špičkuje s jinými dětmi. Chodí výrazně oblečená. Hodně na sebe poutá pozornost, která může mít i sexuální podtext. Například jednou se vysmívala Lukášovi, že se bojí prát a ona ne. Lukáš se bránil tím, že se jí začal vysmívat, že má černý zadek. Ona zareagovala sebevědomě s tím, že je černý a větší než jeho. Vyučující Mirku často napomíná a považuje ji za poměrně zlobivou. Mirka patří mezi méně ukázněné děti s nízkými školními výsledky. Dělá jí problém čeština. Například ve čtvrtletní písemné práci napsala dobře úlohu, kde měla vypsát vyjmenovaná slova.

Ovšem při praktickém využití nebyla schopná rozlišit významy slov „bicí“ od „býci“ a napsala: „V chlévě jsou krávy a bicí. Tomáš chtěl hrát na býci nástroje.“ Taktéž jeden romský chlapec a jedna cizinka měli problém s rozlišením takových slov. Přestože Mirka uměla vyjmenovaná slova, nebyla schopná je použít v kontextu. Podle učitelky rodiče Mirky spolupracují se školou částečně. Starají se především o to, aby Mirce ve škole nikdo neubližoval a nekřivdil, míra školní úspěšnosti Mirky už pro ně tak podstatná není. Například když byla nemocná, nezjišťovali, jakou látku bude muset dohnat.

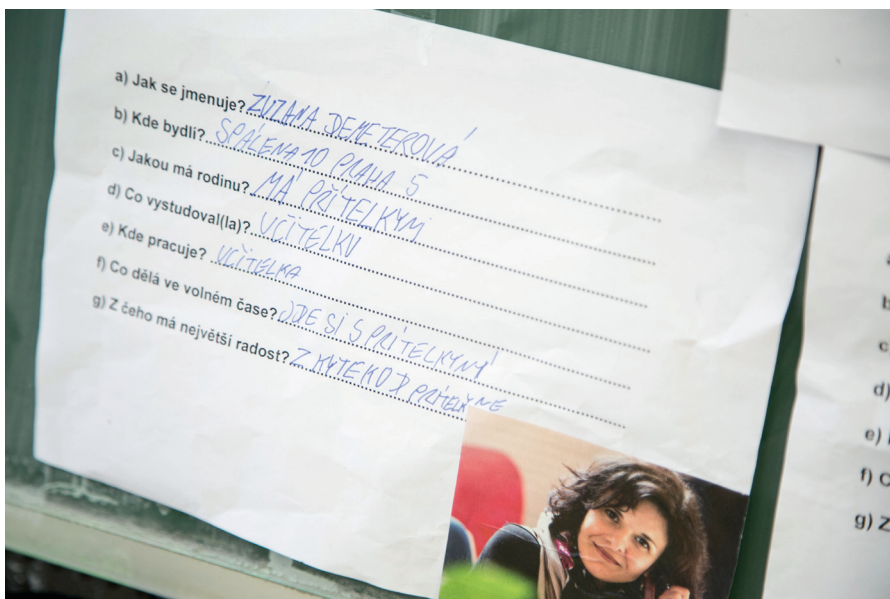
Lukáš je drobný, čiperný, zvědavý, komunikativní neromský kluk. Patří mezi úspěšnější žáky ve třídě, není premiant, ale vyučující je považován za chytré dítě. Občas ho vyučující napomene, když si hraje se sousedkou nebo dělá něco jiného, než má. V průběhu hodiny vyžaduje hodně pozornosti vyučující. Například Lukáš je vyvolán, aby přečetl zadání jedné úlohy v učebnici. Nicméně on neví, kde jsou. Nemá ani otevřenou učebnici na správné straně. Vyučující místo něho tedy vyvolá romského chlapce Tomáše se slovy: „Tomáši, zastup Lukáše, než to najde.“ Dále vyvolává jiné děti a pak se opět vrací k Lukášovi a říká: „Lukáši, teď je tvoje chvíle. Nemávej na mě rukama a čti.“ Přejde k němu, dá před něho svou knihu a ukáže, kde má číst. Lukáš nejen čte, ale následně i odpovídá na zadanou úlohu. Jiným příkladem je situace, kdy děti mají vyplnit cvičení v pracovním sešitě, a Lukáš se přihlásí, že nemá pracovní sešit. Vyučující na to reaguje: „Jak to, že nenosíš pomůcky, Lukáši?“ Nijak se na něho ale nezlobí a jde mu stránku z pracovního sešitu okopírovat. Přinese mu papír a Lukáš se jí zeptá, co má dělat. Vyučující mu ukazuje, který úkol má vypracovat. V průběhu vyplňování cvičení se Lukáš ještě zeptá: „V Kostelci je velké?“ Učitelka odpovídá: „Jo.“ Lukášova reakce je: „Sakra.“ Lukášovi rodiče s vyučující spolupracují.

Ondra je neukázněný neromský kluk se špatnými školními výsledky. Vyučující ho často v hodině napomíná, že nedává pozor. Ondra je vyučující považován za průšviháře. Příliš nerespektuje autoritu vyučujících a určitá pravidla školního světa. Ondra primárně nevyžaduje pozornost vyučující jako Lukáš, nicméně poutá na sebe pozornost vyučující tím, že zlobí a nedává pozor. Díky tomu je mu také v hodině věnován větší čas. Ondra si například hraje hry na počítači, když má dělat něco jiného. Vyučující angličtiny to zjistí a chce po něm žákovskou knížku, že mu tam zapíše pětku. Uběhne určitý čas, než Ondra žákovskou vyloví z tašky a předá ji učitelce. Ta nad ním stojí, čeká a s ní čeká i zbytek třídy. Ondra si pak dá hlavu do dlaní a už se dále do dění v hodině nezapojuje. Po určité době za ním přichází vyučující a snaží se situaci urovnat: „Tobě je líto, že jsem ti dala pětku, ale já jsem říkala, že nemáte šahat na počítač. Tak já ti to pro tebe odpustím.“ Ondra má ještě chvíli hlavu v dlaních a ona ho pohladí. Vyučující věnuje Ondrovi nejen čas, když dělá, co nemá, ale i následně, když se ho snaží uklidnit a vtáhnout zpět do výuky. Rodiče Ondry spolupracují částečně.

Klára je neromská dívka, která není výrazná ani svým vzhledem, ani svým projevem. Patří mezi školně úspěšné dívky, nicméně vyučující ji spíše považuje za pilnou než za chytrou. Klára je velmi ukázněná a tichá. V průběhu hodin není příliš aktivní, když je vyvolána, mnohdy ví správnou odpověď.

3.2 Analytické shrnutí

V popisu jednotlivých tříd již byla naznačena některá klíčová témata. Zde se jim budeme věnovat podrobněji, přičemž budeme jednak vzájemně porovnávat tři sledované třídy/školy a jednak zasazovat pozorované jevy do zjištění z jiných výzkumů. Ve snaze porozumět přístupům vyučujících srovnáváme přímá sdělení, která nám poskytly, s pozorovaným chováním a všímáme si rozporů. Současně hledáme shody i odlišnosti v jejich přístupech k dětem s ohledem na jejich gender a etnicitu. Zjištěné vzorce následně interpretujeme ve vazbě na hlavní dvě výzkumné otázky, které zněly:



1) Jak vstupuje vzájemné působení genderu a etnicity do interakce mezi vyučujícími a dětmi v průběhu školního vzdělávání na prvním stupni ZŠ?

2) Jakým způsobem vyučující přistupují k žákům a žákyním ve smíšených třídách z hlediska genderu a etnicity?

Považujeme za důležité připomenout, že učitelskou perspektivu chceme popsat a pochopit její východiska a logiku, nikoli hodnotit jako správnou, či špatnou. K učitelkám a k vedení škol, stejně jako k dětem (a zprostředkovaně i k jejich rodinám) jsme přistupovaly s úctou a bez apriorní skepse. Prostřednictvím výzkumu chceme dát prostor jejich pohledu s jeho vnitřní

logikou, což však neznamená, že s ním vždy osobně souhlasíme. V této analytické části nicméně výzkum není a nemá být primárně hodnotící.

Spojování, nebo rozdělování

Všichni vyučující a lidé z vedení škol, s nimiž jsme během případových studií hovořili, nám poskytli vnitřně ambivalentní obraz o významu etnicity a genderu pro jejich pedagogický přístup. Na jednu stranu odmítali, že by bylo možné najít mezi dětmi na základě etnicity či genderu nějaké společné znaky, a zdůrazňovali jedinečnost každého dítěte (a rodiny), kterou podle nich musí vzdělávací instituce respektovat. Na druhou stranu ale určité podobnosti v rámci jednotlivých podskupin nacházeli a spontánně je uváděli jako výsledky svých dlouhodobých zkušeností. Mohlo by se tak zdát, že v jejich přístupu jsou rozpory – generalizace je odmítána i používána. Rozpor ale vyučující reálně nezažívají, protože s genderem a etnicitou dětí pracují situačně v závislosti na kontextu. To znamená, že v určitých situacích zaujmají k dětem individuální přístup, zatímco v jiných se opírají o předpoklad, že v rámci jednotlivých podskupin (tj. romské dívky, romští chlapci, majoritní dívky, majoritní chlapci) existují určité společné charakteristiky.

Podobný vzorec situačního upořádování a zvýznamňování etnicity potvrzuje i studie Jarkovské, Liškové a Obrovské (2015). Nacházejí jej však pouze v případě etnicity dětí z cizineckých rodin. Zatímco etnicita dětí z migrujících rodin je podle jejich studie pro vyučující upořádaná, etnicita romských dětí naopak vystupuje do popředí (2015: 37).

Náš výzkum tento závěr potvrzuje v případě, že dochází k porovnání více druhů minoritních etnicit. Taková situace se vyskytovala v Multikulturní škole. Ale rovněž v obou dalších školách, kde romská etnicita existovala jako jediná alternativa k majoritní etnicitě, se někdy její role zvýrazňovala a jindy upořádávala. Důležitým klíčem se ukázal vzájemný vztah individualizujícího a skupinového přístupu – tedy zda je v situaci dítě viděno jako jedinečná individualita nebo jako reprezentant/ka etnické skupiny (případně i genderové skupiny). K zvýraznění etnicity jako společného vysvětlujícího znaku docházelo častěji v situacích výchovné povahy, kdy se jednalo o chování dětí (např. nekázeň, její reflexe, zdůvodňování a disciplinace). Naopak k upořádání etnicity docházelo častěji v situacích vzdělávacích, v nichž silnější roli hrála představa o kognitivním potenciálu konkrétního dítěte. V případě výchovných situací tedy byly děti častěji viděny prismatem etnický podmíněného temperamentu a specifických výchovných postupů, což posilovalo jejich homogenizaci. Naopak v případě vzdělávacích situací bylo prismatem individuální nadání konkrétního dítěte.

Často vznášená námitka, že se jedná pouze o rétorickou figuru a v reálné výuce vyučující individualizovaný přístup neaplikují, nemá v našem výzkumu oporu. Nejen v rozhovorech, ale i v pozorovaném chování vyučující často (ale ne vždy) skutečně přistupovaly k jednotlivým dětem specificky tak, jak to vyžadovaly jejich charakteristiky.

Jak lze obě roviny – odmítání generalizace i její občasné akceptování – subjektivně propojit? Zdá se, že klíčem je odlišování různých stupňů generalizace a jejich valencí. To, co vyučující častěji odmítají, je generalizace negativních charakteristik. Usuzujeme, že důvodem je snaha nepodílet se na reprodukci stereotypů, protože ty nepřipouštějí individuální přístup k dítěti či rodině. Taková generalizace způsobuje znevýhodnění konkrétních dětí a rodičů, kteří se vymykají očekávanému chování. Na druhou stranu je ale určitá míra generalizace logická, či dokonce nutná, protože vyučujícím pomáhá orientovat se v komplexní realitě a konstruktivně využívat své předchozí zkušenosti⁷.

(Ne)viditelný gender ve spojení s etnicitou

Gender a etnicita jsou dva podobně silné třídící znaky, které u každého dítěte koexistují vedle sebe (je dívkou/chlapcem⁸ a zároveň má nějaký etnokulturní původ). V jednotlivých situacích se ovšem obvykle některý z těchto znaků (či ještě jiný možný třídící znak) zvýrazní a situaci strukturuje silněji než ostatní přítomné znaky. Navíc významnost třídících znaků není pro danou situaci dána „objektivně“, nýbrž záleží na perspektivě konkrétního člověka. Příkladem je popisovaná situace z Komorní školy, kdy děti měly vybarvovat v angličtině obrázek podle zadaných barev. Zatímco úkol byl pro většinu dětí genderově neutrální, Viktor jej naopak strukturoval na základě genderu, a proto odmítl vybarvit růžové pole s odůvodněním, že růžová je holčičí barva.

V průběhu našeho zkoumání jsme pozorovaly mnoho situací, v nichž byl gender významný (např. Sabina zesměšňovala Viktora kvůli delším vlasům, kvůli kterým se stává holkou). Bylo patrné, že pro děti je subjektivně i sociálně významnou skutečností, že se identifikují jako dívky či chlapci. Přitom si ale tuto významnost příliš neuvědomují, protože ji pokládají za zcela samozřejmou a přirozenou. Stejně tak i učitelky přistupovaly k dětem s vědomím jejich genderové příslušnosti, což

7 Hranice mezi generalizací znevýhodňující a generalizací nápomocnou je velmi tenká. Generalizace snižují citlivost k odlišnostem a specifickým rysům jednotlivců. Diskuse se však vedou o tom, zda by vůbec tak silně individualizovaný přístup, který zcela odmítá existenci určitých společných charakteristik, byl možný – ať již obecně lidský (tj. může-li se lidská psychika vyhnout vyhledávání systematických podobností a rozdílů), či profesionálně (tj. zda lze při kontaktu s velkým množstvím jednotlivců odhlédnout od jejich společných a odlišných znaků, zvlášť jsou-li opakovaně potvrzovány reálnými zkušenostmi). Více k výhodám i dilematům souvisejícím s plně individualizovaným přístupem ve vzdělávání viz např. Banks & Banks (2009).

8 Ve zkoumaných třídách jsme se nesetkaly s tím, že by se některé z dětí identifikovalo s transgender či transsexuální pozicí.

navíc téměř nereflektovaly. Například ve škole Na Kopci se vyučující, která ve třídě suplovala, ptala dívek, jestli pomáhají mamince s přípravami před Vánoci (pečení, uklízení atp.). Neptala se žádného chlapce ve třídě, ani nenaznačila, že by se na přípravách mohl podílet i tatínek či jiní členové rodiny.

Když už některé vyučující s genderovou příslušností dětí vědomě pracovaly, pak spíše stereotypním způsobem – s odkazem na tradiční obsah genderových rolí, s představou vysoké homogenity skupiny dívek a skupiny chlapců. Například vyučující v Multikulturní škole sesadila dívku a chlapce do jedné lavice s argumentem, že dívka bude chlapce více hlídat, aby v hodině dělal, co má – jako „správná manželka“. Nicméně vzhledem k tomu, že se učitelky snažily o individuální přístup k jednotlivým dětem ve třídě, nedocházelo k záměrné a explicitní genderové polarizaci a stereotypizaci dětí příliš často. V této souvislosti je ovšem třeba rovněž poznamenat, že genderové stereotypy jsou obsaženy v učebnicích a dalších školních materiálech, s nimiž děti pracují. Tedy ve chvíli, kdy vyučující neukazovaly i jiné možné varianty či jiným způsobem genderové stereotypy nezpochybňovaly, docházelo k jejich reprodukci a zároveň legitimizaci.

Zatímco gender byl viditelně přítomný v mnoha pozorovaných situacích, v rozhovorech s vyučujícími a vedením škol docházelo k jeho kontextuálnímu z(ne)viditelnování, a to zejména v porovnání s etnicitou. Jinými slovy, jakmile byla přítomná nemajoritní etnicita, popisovanou událost okupovala. V důsledku toho pak vyučující obvykle rozlišovaly mezi dívkami a chlapci, pokud mluvily o dětech z majority, ale v případě romských dětí zůstával jejich gender často neviditelný. Nemluvily o nich obvykle jako o romských dívkách a chlapcích, ale obecně jako o romských dětech⁹. Etnicita se tedy ve verbální strukturu událostí ukázala jako častější a silnější třídící hledisko než provázanost genderu a etnicity.

Ovšem ani etnicita nevedla k úplné generalizaci. Jak je patrné z výše představených prototypů, ani romské dívky a romští chlapci, ani dívky a chlapci z majoritní společnosti netvoří v jednotlivých zkoumaných třídách homogenní skupiny. Ve všech čtyřech podskupinách se vyskytují děti s odlišnými školními projevy, ať již z hlediska nadání, pracovních návyků, podpory rodiny, dodržování školních pravidel atd. Uvedené charakteristiky tvoří specifické dimenze. V jednotlivých podskupinách a dále v jednotlivých třídách jsme sledovaly, jakou šířku tyto dimenze mají (tj. jaká je „vzdálenost“ mezi krajními dětmi v jednotlivých pod/skupinách). Toto porovnání ukázalo, že v některých charakteristikách si přece jen jsou děti patřící do jednotlivých podskupin podobné.

Jedna z nejsilnější viditelných podobností se týká aktivity ve výuce. V průběhu našeho pozorování ve školách jsme zjistily, že romské dívky (na rozdíl od dívek z majority) se častěji hlásí, i když neví správnou odpověď. Spolu s tím bylo nápadné, že větší část romských dívek se snaží komunikovat v průběhu hodin s učitelkami. Doptávají se, co mají dělat, a ujišťují se, že dělají zadanou úlohu správně. Někdy chodí za vyučujícími ke katedře nebo je žádají, aby přišly k jejich lavici. Celkově byly romské dívky v hodinách aktivnější než romští chlapci.

Z hlediska motivace ke školnímu vzdělávání se v tomto věku jeví jako klíčová osobnost učitelky, které se mnohé romské dívky snaží udělat radost, a to nejen formou aktivního zapojení do hodin, ale i zodpovědným přístupem k vykonávání služeb spojených s chodem třídy – tabule, šatna, rozdávání sešitů atd. Třídní učitelka ze ZŠ Na Kopci například popisuje: „[Romské dívky] rády pomáhají, to musím říct. Rády dělají služby. Tabuli měly snad nejdokonalejší, když ji měly na starosti holky jako Romana [romská dívka – pozn. aut.]. Pořád tu tabuli pulírovaly, aby byla dokonalá, čistá.“

Samozřejmě, že u dětí na začátku prvního stupně je vazba na učitelku velkou motivací a nacházíme ji u většiny dětí bez ohledu na etnicitu a gender. Ve všech sledovaných třídách však byla patrná větší snaha na straně dívek splnit učitelčiny požadavky, a dostat se tak s ní do bližšího kontaktu (získat pochvalu, pohlazení aj.). Romské dívky se pak vyznačovaly tím, že tuto snahu projevovaly i v případě neznalosti, což jim šanci na pochvalu snižovalo. Jejich pozitivní aktivita směrem k učitelkám navzdory časté neznalosti byla výrazně nápadnější než u neromských dívek a romských chlapců. V případě neromských dívek mohou být důvodem jejich lepší znalosti nebo jejich přesnější odhad. V případě romských chlapců může být důvodem navíc i menší obliba učitelky, které se tudíž nesnaží tolik zavděčit. Toto zjištění pokládáme z pedagogicko-psychologického hlediska za významné, nicméně dosud nedostatečně prokázané, neboť se výzkum podrobněji nezaměřoval na žákovskou úspěšnost v dílčích didaktických situacích, a proto považujeme za nutné mu do budoucna věnovat další badatelskou pozornost. Specifickou otázkou pak je, zda by se aktivita romských i neromských dívek a chlapců lišila v případě, že třídu vede učitel-muž. Je možné, že učitelé-muži se mohou u dětí – zvláště u chlapců – těšit větší autoritě, která ovlivní zapojení dětí do výuky.

Dospívání, sexualita a rodičovství

Zřejmě jediným tématem, v němž vyučující víceméně vědomě pracují s propojením genderu a etnicity, je dospívání a sexualita. Dospívání spojují s riziky pro školní úspěšnost, a toto zdůrazňují silněji v případě romských dětí. Opakovaně vyučující i vedení škol v rozhovorech upozorňovaly na to, že romské děti v nižším věku přicházejí do puberty. S tím pak spojují

⁹ Toto se týkalo zejména situací běžných pro děti mladšího školního věku, ale jakmile bylo zmíněno dospívání (tedy přechod na druhý stupeň ZŠ), členění na dívky a chlapce výrazně vzrostlo – viz následující podkapitulu.

změnu zájmů, pokles školní motivace a zvýšení absencí. Všechny tři učitelky se tedy shodovaly v tom, že na prvním stupni se vzdělávání romských dětí nevyznačuje žádnými výraznými problémy, které by nedokázaly zvládnout. Ale že očekávají vznik takových problémů v dospívání (které se už začne projevovat na konci prvního stupně, dříve než u dětí z majority). Zvláště u romských dívek pak spojují sníženou motivaci s dospíváním a sexualitou, zatímco u romských chlapců vyučující pracují v různých obměnách s tvrzením, že je škola „pouze“ přestala zajímat.

O dospívání učitelky uvažují jako o biologicky naprogramovaném procesu, kterému se jedinec musí poddat, a jeho projevy vidí především v tělesné rovině. Zhoršení školních výkonů je pak tedy chápáno jako důsledek „neovladatelných“ tělesných změn. S určitou nadsázkou lze říci, že o dospívání se uvažuje jako o období maximální smyslnosti až živočišnosti, kdy „civilizovanost“ (návyky a autoregulace) ustupuje do pozadí. Z hlediska genderu a etnicity je pak důležité, že značná část vyučujících očekává ranější a intenzivnější dospívání u romských dětí, a zejména u romských dívek.

Jedním z důvodů, proč se sexualita romských dívek mnohem více dostává do hledáčku pozornosti vyučujících a vedení škol, je její větší nápadnost (např. v případě Žanety a Mirky). Sexualita romských dívek je v porovnání se sexualitou romských chlapců výrazněji vizualizovaná, a tudíž vybízí k reakci, což vyplývá jak z pozorování ve třídách, tak z rozhovorů s vyučujícími. Projevuje se jak přímou disciplinací vizualizované sexuální sebe prezentace romských dívek, tak se promítá do způsobu, jakým o romských dívkách v souvislosti s jejich dospíváním některé vyučující a vedení škol hovoří. Například v jedné ze sledovaných škol jsou romské dívky pravidelně vedením napomínány, když mají větší výstřihy a je jim vidět podprsenka. Tuto značně problematickou praktiku lze sice na jednu stranu interpretovat jako snahu ukázat romským dívkám, že jejich hodnota nutně nespočívá v tom, zda jsou sexuálně atraktivní, či nikoli. Na druhou stranu tato praktika reprodukuje stereotypní uvažování o sexualitě romských dívek z hlediska genderu i etnicity. Vychází z předpokladu, že sexualitu romských dívek je třeba disciplinovat, protože ji romské dívky „nejsou schopny ovládat“. Na rozdíl od toho sexualitě romských chlapců je ponechána větší volnost.

Vysledované učitelské reakce a výpovědi můžeme porovnat s pozorovanými projevy samotných dívek. Vzhled romských a neromských dívek se zdaleka neliší tolik, jak zdůrazňovaly v rozhovorech i ve svém chování vyučující. V navštívených školách jsme nevysledovali, že by dívky z majority a romské dívky používaly ve stejném věku výrazně jiné prostředky k úpravě vlastního těla. Mezi oběma skupinami dívek bylo používáno přiléhavé oblečení, krátké minisukně, výstřihy a trička odhalující ramena či břicha, líčení a malování nehtů, ale také určité pohyby, mimické výrazy či komentáře, které v určitých situacích evokovaly záměr působit dospěleji či koketně. Rozdíl však byl v tom, v jakém věku začínají být tyto prostředky používány. Nápadnější úpravy vzhledu se u části romských dívek (zdaleka ne u všech) vyskytovaly v nižších ročnících. Vzhledem k častějším odkladům nástupu do školy, docházce do přípravné třídy a opakování ročníku mezi romskými dětmi v pozorovaných školách však nemusí nižší ročník znamenat také nižší věk. Nicméně na pozadí mladších dívek z majority jsou projevy romských dívek nápadnější. Jak z pozorování, tak z rozhovorů vyplynulo, že vyučující se na vzhled romských dívek více zaměřují, všimají si jej a následně jej interpretují v kontextu „časnějšího dospívání“ a „neovladatelné smyslnosti“.

Období dospívání pro většinu dětí přináší zvýšené napětí kolem otázky vlastní identity a sebepojetí. Celospolečenský důraz na ženskou fyzickou atraktivitu pak staví pro dospívající dívky do popředí snahu o získání pozitivní zpětné vazby na svůj vzhled. Ten proto začínají i více sexualizovat, a to pod vlivem mediálních vzorů a vrstevnického tlaku mnohdy více, než nutně chtějí (Stice & Whiteman, 2002). V souvislosti s tím bývá škola romskými dětmi i jejich vyučujícími považována za arénu, kde se rozehrává přitažlivost mezi dívkami a chlapci. Projevy romských dětí jsou ve zvýšené míře vyučujícími vnímány prismatem tělesnosti a sexualizace, čímž se redukuje rozvoj jejich žákovské identity, v jejímž středu by stály kognitivní schopnosti a proces učení.

Dospělejší až sexualizované úpravy vzhledu u romských dívek představují ambivalentní strategii, jak posílit své postavení ve školním prostředí. Například Jarkovská (2013) poukazuje na to, že „na jedné straně zdůrazněná feminita funguje jako strategie upevnění statusu romské dívky v kolektivu, na straně druhé může její erotizovaná složka působit, že dívka bude hodnocena negativně, protože nedostojí představě ‚slušné‘ dívky“ (2013: 90). Jarkovská obě polohy spojuje se vztahy v rámci vrstevnické skupiny. V naší studii, která se týkala tříd o tři až čtyři roky mladších, se však ambivalence netýkala samotného kolektivu, ale spíše vyučujících. Zatímco uvnitř skupiny byla ranější „dospělost“ vzhledu i projevů jen akceptována (nikoliv oceňována), ze strany učitelek byla spíše problematizována.

Na otázku po vlastní hodnotě nástupu sexuality přináší jako možnou odpověď nejen vlastní fyzickou atraktivitu, ale také možnost založení rodiny. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že pro romské dívky je představa o založení vlastní rodiny podstatně reálnější a časově bližší. Zatímco ostatní děti o sobě jako rodičích nemluvíly vůbec (obvykle chlapci z majority), nebo to spojovaly s relativně dalekou dospělostí (obvykle dívky z majority a romští chlapci), romské dívky měly představy poměrně konkrétní. Vycházely přitom z pozorování ve svém okolí, kde sourozenci či sestřenice/bratřanci mají děti ve věku pod 20 let, výjimkou není ani 15–17 let. Současně má velká část z nich i přímou zkušenost s péčí o mladší sourozence a o domácnost, kterou vnímají jako pro ženu přirozenou, a přináší jim tak pocit uspokojení i sociální prestiž. Vcelku hrdě řada romských dívek vyprávěla o svém denním programu, v němž je zaintegrována pomoc v domácnosti a samostatná péče o sourozence, a to výrazně více než u dívek z majority a než u chlapců.

Pro dívky se tak stává nejen sociálně přijatelné aspirovat na brzké založení rodiny, ale zároveň o takovém kroku uvažují jako o zdroji vnitřního i vnějšího ujištění o své hodnotě. Například v diskusi, kterou vedla trojice romských dívek ve třetím ročníku Komorní školy, dvě z nich hovořily o plánech mít děti již po skončení základní školy a pouze jedna to odmítala jako příliš brzké. V souvislosti s tím se pak zdá logické, že postupem času podstatná část dívek ztrácí motivaci ke školnímu vzdělávání.

V tomto způsobu uvažování dívky v řadě případů zřejmě podporují i vyučující, které od nich očekávají hlubší orientaci na rodičovství (jak vyplynulo z rozhovorů s třídními učitelkami), i rodina, která často předpokládá, že se poměrně brzy vdají. Taková rodičovská očekávání potvrzují některé zahraniční studie (např. Chronaki, 2005). I také z českých výzkumů vyplývá silná hodnota rodiny a rodičovství v romské kultuře (v rámci vyloučených lokalit). Podle Bittnerové, Doubka a Levínské (2011) přináší rodičovství úctu. Mít děti tedy bezprostředně odkazuje k sociálnímu statusu. Cílem pak je „získat a reprodukovat status rodiče – mít děti“ (2011: 213). Toto zaměření se může realizovat jen v lineární trajektorii života člověka, která ovšem „vylučuje paralelnost statusů – nelze chodit do školy a zároveň být dospělý“ (2011: 13). Žákyně a žáci tudíž musí volit – buď se budou orientovat na školní vzdělávání, které je ale bude déle držet v nedospělé, závislé roli, nebo školu opustí a získají váženou roli rodiče.

Vedle zdrojů uvnitř romské komunity a uvnitř školy je však zároveň nutné připomenout strukturální ekonomické a sociální bariéry a s nimi související diskriminaci, díky kterým romským dětem chybí četnější důkazy o tom, že vzdělání může vést k zajímavé a úspěšné pracovní kariéře. V kontextu přesvědčení, že „dál nedošáhnou“, se pak alternativa brzkého založení rodiny jeví jako logická. Jak vyplývá z výzkumů sociálně marginalizovaných skupin, podobná životní strategie je typická pro „kulturu chudoby“ (Mareš, 2000). Etnicita je v tomto případě sekundární – to znamená, že dochází k etnizaci sociálního znevýhodnění.

Vztahy v třídním kolektivu

Ve všech třech školách bylo ve třídách poměrně pozitivní klima. Děti spolu dobře vycházely, spory byly jen občasné a nebyly namířeny proti konkrétním jedincům, ale týkaly se průběžně různých dětí. Všechny děti uváděly, že svoji třídu mají vcelku rády a vítají, že do ní mohou chodit (a to často v kontextu vymezování proti jiným třídám, které v jejich očích nejsou tak dobré).

Napříč všemi třídami existovalo spontánní dělení dětí podle genderu. Jak dokládá řada výzkumů, to je ve smíšených třídách mladšího školního věku obvyklé (Janošová, 2008). Při většině aktivit, kdy si děti mohly samy zvolit, s kým se budou bavit (tedy o přestávkách nebo v dětem sestavovaných pracovních skupinách ve výuce), se primárně vytvářely genderově homogenní dvojice či skupinky. Ty následně občas vstupovaly do kontaktu s dětmi opačného genderu, ale viditelnou základnu pro ně tvořilo právě bezpečí vlastní genderové skupiny. Ilustrací může být běžně se vyskytující situace z Komorní školy: dvě romské dívky (Šarlota a Žaneta) sedí nebo postávají spolu u lavice, baví se spolu a Šarlota občas nahlas komentuje či zavolá na některého z chlapců, případně i z ostatních dívek, s nimiž pak mají krátkou výměnu. Poznámkový bývá často legrační až kousavý (ale nikoli zlý), s evidentním cílem vzbudit pozornost. Vůči chlapcům mívá často i poznámky s milostným podtextem, např. ve chvíli, kdy Klára ukazovala Markovi něco na svém telefonu, Šarlota na ně křikla: „Třeba si tě chce vzít za muže.“

V případě dívčích skupin se navíc často vyskytovala i etnická homogenita. Zatímco romské dívky se obvykle o přestávkách bavily spolu (v jedné či dvou menších skupinkách), romští chlapci se častěji zapojovali do hry společně s chlapci z majority – i když ani v jejich případě nelze hovořit o plném prolnutí s chlapci z majority. Nakolik byly společné aktivity romských dívek časté, záviselo na jejich počtu a podílu ve třídě. Čím méně jich bylo, tím častěji etnicky a genderově homogenní podskupiny opouštěly a komunikovaly i s ostatními dětmi. Ve sledované třídě ve škole Na Kopci bylo devět romských dívek, zatímco v Komorní škole tři a v Multikulturální škole pouze dvě romské dívky. Jinými slovy, romské dívky ve škole Na Kopci měly možnost díky svému počtu vytvářet homogenní skupinku, ale romské dívky v Multikulturální škole nikoli. V této škole se proto častěji zapojovaly do aktivit s dívkami z majority a s romskými chlapci. V Komorní škole se situace lišila tím, že o přestávkách mezi třídami probíhal živý pohyb, děti běžně trávily čas na chodbách nebo se chodily vzájemně navštěvovat. Časté proto bylo, že romské dívky z jiných tříd přicházely do sledované třídy a bavily se s „místními“ romskými dívkami. Podobné návštěvy se konaly, i když méně často, také mezi chlapci.

V průběhu našeho pozorování ve třídách jsme se nesetkaly s tím, že by vyučující záměrně a explicitně usilovaly o vzájemnou spolupráci mezi dětmi různého genderu a etnicity (ať již ve skupinové práci, či v případě služeb na tabuli, sešity, šatnu atp.). Například při práci ve skupinách se nezasazovaly o to, aby děti vytvářely heterogenní skupiny z hlediska genderu a etnicity, nebo při vzájemném vyvolávání nereagovaly na genderově-etnické principy, které děti viditelně používaly (dívky vyvolávaly opět dívky, a to stejné etnicity, přičemž přemostění mezi podskupinami tvořily specifické děti, např. v Komorní škole romská dívka Klára). Když už se ve vybraných situacích zasazovaly o spolupráci mezi dívkami a chlapci, byl jejich záměr nezřídka rámován genderovými stereotypy (např. sesazení dívky s chlapcem, aby na něho dohlížela jako „správná manželka“). V takových případech se spíše než spolupráce mezi různými gendery u dětí posilovala genderově stereotypní představa o rolích muže a ženy ve společnosti.

V některých pedagogických situacích vznikaly náhodně heterogenní skupiny dětí, a to zejména, když spolu měly spolupracovat děti z okolních lavic. Nicméně ve chvíli, kdy se děti měly rozdělit samy do skupinek, tak romské dívky (v menší míře i romští chlapci) často tvořily samostatnou skupinu či skupinky. Učitelky u romských dětí předpokládají tendence k užším vzájemným vztahům, a proto projevy, které jsou s ní v souladu, ani nijak nerozporují. Podobně to funguje i z genderového hlediska – učitelky očekávají, že se dívky a chlapci mají tendenci oddělovat, a přijímají to. Z výzkumu vyplynulo, že se učitelky nesnaží záměrně a systematicky narušovat existující etnické a genderové hranice, s nimiž operují samy děti. Důvodem je, že učitelky tyto hranice pokládají za vcelku „přirozené“, a pokud nevedou k projevům nepřátelství, nevidí v nich problém. Zároveň ale tyto hranice ony samy nezavádí, např. tím, že by zařazovaly do výuky takové aktivity, v nichž by soutěžily romské děti proti dětem z majority (takovou aktivitu jsme nezaznamenaly ani jednou) nebo dívky proti chlapcům (takové činnosti jsme zaznamenaly, ale byly řídké).

Spolupráce s rodinou

Ve všech třech školách jak třídní učitelky, tak osoby z vedení silně zdůrazňovaly klíčovou roli rodičů pro dosažení školní úspěšnosti dětí. Všechny rozhovory o dětech i o výuce se velmi brzy stáčely k rodičovské podpoře, a to buď v pozitivním smyslu (tj. dítě je bezproblémové, přestože rodiče se školou spolupracují), nebo v negativním smyslu (tj. dítě má ve škole problémy v důsledku nedostatečné spolupráce a péče ze strany rodičů). Jak zásadní je role rodičů v učitelském pohledu, ukazují i výsledky dotazníkového šetření (viz kapitolu 4), tak i další výzkumy (např. Fučík, 2015).

Školy deklarovaly snahu vycházet rodičům vstříc jak při respektu jejich kulturních hodnot, tak při porozumění jejich náročným životním podmínkám. Z pozorování i z popisu konkrétních případů však opakovaně vyplývalo, že vstřícnost a citlivost mají své mantinely a neznamenají rezignaci na požadavky nastavené školou. Například ředitelka Komorní ZŠ shrnuje svoji vizi komunikace s rodiči takto: „*Je to o tom velmi vstřícném přístupu k rodičům. Vtáhnout je co nejvíc do té školy jakoby do toho bezpečného místa a víc je nutit podílet se na tom životě toho dítěte.*“ Považuje tedy za legitimní a nezbytné vyvíjet na rodiče tlak (nutit je), ale zároveň jim ukazovat, že je to pro dobro jejich dítěte, které je jejich společným zájmem. Vyučující „netlačí“ na rodiče jen v tom, co se bezprostředně týká školy, ale snaží se ovlivňovat (i když v menší míře) i celý model rodinné výchovy. Přímo i zprostředkovaně skrze děti rodičům doporučují změnu výchovných postupů: „*Je to všechno o komunikaci a těm rodičům říkat, co by ty děti potřebovaly. Oni ne vždycky si to uvědomují. Že třeba nechodí s nimi na hřiště, takže jim musíme říct, že to opravdu ty děti mají rádi. Trochu to děláme i přes ty děti.*“ (ředitelka ZŠ Komorní)

Vyučující očekávají, že rodiče budou směrem ke škole dělat především to, co po nich žádá. V tomto smyslu je vztah mezi školou jakožto institucí a rodiči značně asymetrický. Kriticky nahlíží na to, když rodiče toto pojetí vztahu nesdílí a školní požadavky neplní. V této souvislosti ovšem vzniká otázka, jakým způsobem jednotlivé školy komunikují svá pravidla s rodiči, do jaké míry rodiče rozumí tomu, co od nich škola očekává, a nakolik mají možnost se školou o požadavcích diskutovat. Co se týče samotné formy kontaktu, učitelky zdůrazňovaly snahu individualizovat komunikační kanály. Například v Multikulturní škole učitelka komunikovala s rodiči především prostřednictvím e-mailu, což však pro některé rodiče může být bariérové. Bývají to často romští rodiče, kteří nemají stálý přístup k internetu, nebo jim tento způsob komunikace nevyhovuje. V takových případech učitelka volila telefonickou domluvu nebo se snažila rodiče „odchytout“, když si přijdou dítě vyzvednout ze školy. Taktéž vyučující v obou dalších školách využívaly nejčastěji přímou domluvu s rodiči, když vyzvedávají děti, což lze chápat rovněž jako snahu o individuální osobní přístup, který může v případě některých rodičů lépe zafungovat. Z hlediska obsahu komunikace (tj. způsobu, jakým jsou požadavky představovány a zdůvodňovány) ale podobná individualizace přítomna nebyla.

Pohled vyučujících zahrnutých v našem výzkumu potvrzuje dlouhodobě existující charakteristiku českého vzdělávacího systému, a sice že je vyžadována intenzivní práce doma, neboť se očekává, že dítě probíranou látku doma s rodiči procvičí prostřednictvím domácích úkolů a průběžného učení (srov. např. Rabušicová a kol., 2004). Takové očekávání sdílí nejen většina škol, ale i většina rodičů. Proto během našich rozhovorů o školní úspěšnosti dítěte vyučující tak rychle přecházely k popisu rodinného zázemí. U většiny rodin, ať již majority, či romské komunity, považují zapojení do vzdělávání svých dětí za dostatečné. Rodiče se snaží být v průběžném kontaktu s učitelkou, zajímají se o to, co děti ve škole probírají,



zda jim to jde, jestli mají vypracované domácí úkoly atd. Případně pokud se nemohou podílet na přípravě dětí do školy, komunikují s vyučující a podporují děti v tom, aby docházely na doučování. Zároveň ale významně upozorňují na ty rodiče, s nimiž spolupráce není takto snadná. Někteří rodiče nevěnují školnímu vzdělávání svých dětí příliš pozornost. Může se jednat jak o rodiče z majority, tak o romské rodiče. Ovšem v případě romských rodičů učitelky lhostejný, či dokonce odmítavý postoj ke škole více očekávají (na základě svých dřívějších zkušeností). I proto více akcentují, když je tomu v případě konkrétní rodiny jinak a rodina se snaží plnit školní požadavky.

Vidíme zde zajímavý paradox. Na jednu stranu učitelky uváděly, že v romských rodinách se častěji objevuje tendence neplnit požadavky školy (ať již proto, že jim rodiče nerozumí, nebo s nimi nesouhlasí). Jak v Multikulturní škole, tak ve škole Na Kopci bylo nápadné, že vyučující taková selhání spolupráce vyzdvihovaly mnohem více u romských rodičů než v případě rodičů z majority. V Komorní škole k tomu nedocházelo, a to zřejmě proto, že ve třídě je rodinné zázemí slabé u většiny dětí, včetně dětí z majority. Na druhou stranu ale zároveň uváděly, že konkrétně v jejich třídách nejsou špatná spolupráce a komunikace tak velký problém a zcela selhávající rodiny se v nich téměř nevyskytují. Naopak učitelky spíše popisovaly rodiče ve svých třídách jako spolupracující. To může být do značné míry proto, že přimět rodiče ke spolupráci považují za součást své učitelské expertizy. Pokud by tedy měly mnoho nespolupracujících rodičů, znamená to, že ony jako učitelky selhávají.

Při podrobnějším rozboru se ovšem ukazuje, že spolupracující rodina je široká kategorie a učitelky ji používají spíše v relativním než absolutním významu. To znamená, že některé rodiny se projevují vůči škole odlišně, ale přesto budou považovány za spolupracující, protože učitelky hodnotí snahu rodičů (více než reálné zapojení) a uvědomují si komplikovanost životních podmínek. Tak například učitelka z Komorní školy považuje rodinu Marka za spolupracující, ačkoli se s ním rodiče pravidelně neučí, nedělají úkoly ani nekontrolují pomůcky, protože takto systematickou péči považuje při pěti dětech a nižších schopnostech maminky za nemožnou. Oceňuje pak ale alespoň to, že rodina vede chlapce k pravidelné docházce do školy, chodí odpočatý a dobře naladěný, je trestaný za závažné porušení pravidel. V bazální nastavení tedy rodina školu podporuje. Taktéž vyučující ve škole Na Kopci považuje rodiče Hanky a Zorky za spolupracující, přestože se s dívkami nemají kapacitu doma učit (mají devět dětí), chodí na třídní schůzky, podporují dívky v docházení na doučování, zaplatí jim potřebné učebnice a dá se s nimi podle vyučující dobře domluvit.

Učitelská definice spolupracující rodiny je tedy vždy kontextuální a relativní. Pro zařazení rodiny do této kategorie vyučující zvažují celkové životní podmínky a možnosti rodičů a jejich snahu školu podporovat (byť ji nenaplnují úspěšně). Za spolupracující tak mohou být označeny rodiny velmi odlišné povahy a fungování. Společným jmenovatelem vůči romským rodinám přitom je spíše nižší učitelské očekávání, z kterého pak vyplývá relativně pozitivnější výsledné hodnocení spolupráce s konkrétními rodiči. Jinými slovy, jakmile se vyučující vyjadřují o romských rodinách jako celé kategorii, je jejich hodnocení relativně kritické (v porovnání s majoritními rodinami), avšak hovoří-li o konkrétní rodině, snaží se najít příklady úspěšného plnění alespoň části školních požadavků, a tedy pozitivní odlišení této rodiny od romských rodin obecně. Za dostatečné přitom mnohdy považují, když se rodiče snaží zaměřovat na vnější znaky, jako je přijít do školy, mít pomůcky, vyhnout se problémům, a to místo pravidelného učení a nespécifické podpory. Nicméně, když předkládají svůj ideál spolupracující rodiny, požadují právě i nespécifickou podporu, pravidelnost přípravy a hluboké porozumění étosu školy.

Na čem vyučující staví svá nižší očekávání vůči spolupráci s romskými rodiči? Z rozhovorů vyplynulo, že se jednak opírají o své dřívější zkušenosti a jednak si vypomáhají i obecně sdílenými představami („to se přeci ví“). Gruberová uvádí, že takové představy skutečně v české společnosti existují: „Obecně v české společnosti převládá názor, že romští rodiče nemají zájem o vzdělání svých dětí. Důvody jsou připisovány jejich odlišné kultuře a jiným hodnotám, kterým přikládají větší význam“ (Gruberová, 2009: 4). Oprávněnost takových představ potvrzuje i výzkum Gabaly, který se zabýval přímo romskými rodinami: „Rodiče významné části romských dětí nepokládají vzdělání za důležitou hodnotu, což se projevuje v nedostatečné míře komunikace rodičů se školou, nezájmu o prospěch svých dětí“ (GAC, 2007: 39). Ovšem jak citovaná formulace naznačuje, snižování hodnoty vzdělání v romských rodinách nelze paušalizovat. Podle výzkumu organizace Slovo 21 (2014) více než 80 % romských matek považuje vzdělání svých dětí za prioritu¹⁰.

Problém tedy není v tom, že by rodiče nepřikládali vzdělání vůbec žádný význam, ale spíše v tom, že pracují s nekompatibilní představou o tom, co vše vzdělání zahrnuje a jak se na něm má podílet rodina. To znamená, že nedostatečná podpora romských dětí v rodinách je důsledkem střetu různých etnoteorií vzdělávání (resp. kulturních teorií vzdělávání). To je důvod, proč vyučující v našem výzkumu hodnotily jen velmi málo rodičů jako zcela nespolupracujících a školu odmítajících. Jejich hodnocení bylo mírnější – rodiče se snaží spolupracovat, ale zcela dobře to nefunguje, protože jim chybí kompetence či pro to nemají podmínky.

V našem výzkumu nebyla pozornost věnována perspektivě samotných rodičů, nicméně z jiných studií vyplývá, že samotný postoj ke škole je u většiny romských rodin vnitřně komplikovanější. Bittnerová, Doubek a Levínská ve svém výzkumu

¹⁰ Pohled romských dětí přinesla Gabalova studie: „Romské děti mají nízké profesní aspirace, a to jak na druhém, tak i na prvním stupni (kde bychom mohli očekávat méně realistické představy o své budoucnosti). Na druhé straně si dotazované děti jsou vědomy vlivu vzdělání na svou budoucí situaci, když se pouze šest procent dětí domnívá, že vysokého výdělku lze docílit bez vzdělání.“ (GAC 2007: 34)

uzavírají, že „*Romové ji [školu] nehodnotí jako negativní, nýbrž jejich postoj k ní je ambivalentní. Škola představuje prostor, kde v rámci výchovy Romové nejčastěji zažívají pocit distanciacie i osobnostního růstu*“ (2011: 213). Nejdůležitějším zdrojem vnitřního rozporu je podle nich fakt, že „školu ovšem Romové nechápou jako zkušenost, kterou by bylo lze sdílet. Naopak je vytvářen obraz diskontinuity, nemožnosti a nefunkčnosti předat školní poznání mezi generacemi“ (2011: 213). Pokud nelze zkušenost se školou sdílet, pak se ani nejeví možné, aby rodiče efektivně dětem asistovali při domácím učení, což je zejména to, po čem učitelky volají.

Jak můžeme shrnout přístup škol k rodičům svých žáků a žákyň? Ve všech třech školách se postupně vytváří pocit expertizy při kontaktu s romskými rodiči. Zejména v Komorní škole a Multikulturní škole, kam romské děti ve větším počtu docházejí minimálně deset let, vyučující hovořily o tom, že „*víme, co s nimi dělat*“, „*víme, jak s nimi mluvit*“, „*víme, jak ty rodiny fungují*“. Na základě tohoto pocitu expertizy pak vůči romským rodinám učitelky mají nižší očekávání, a nejsou tedy ani tak silně kritické, jako by byly v případě rodin z majority, když rodiče neplní některé jejich požadavky, např. podepisování domácích úkolů nebo pravidelnou účast na třídních schůzkách. Kvítují ale to, že zajišťují dítě po materiální stránce (svačiny, oblečení), vodí je do školy a projevují o ně zájem, byť ne o školou vítaným způsobem. Dále svoji expertizu využívají k tomu, že předjímají problémy s plněním školních požadavků ze strany romských rodičů a snaží se jim částečně předcházet změnou komunikace. Například všechny tři učitelky mluvily o tom, že v případě romských rodičů mají opakovanou zkušenost s tím, že příliš nechodí na třídní schůzky. Neúčast na schůzkách má své důsledky na to, že se pak s rodiči hůře domlouvá, jaké pomůcky se koupí příští rok a co budou rodiče hradit. Protože učitelky s neúčastí předem počítají, předávají rodičům informace při individuálních setkáních (když si vyzvedávají dítě) nebo jim posílají písemné vzkazy. Z hlediska organizačního zajištění výuky je to logické, ovšem na druhou stranu je také logické to, že rodiče pak nemají ani důvod na třídní schůzky skutečně chodit, jsou-li si jisti, že to podstatné se stejně dozvědí. Jak jsme ale naznačily výše, změna komunikačního kanálu nebývá zároveň doprovázena změnou komunikačního stylu (tj. způsobu, jakým jsou informace předkládány a vysvětlovány). Výsledkem tedy nemusí být lepší porozumění tomu, co škola po rodičích žádá. Je otázka, zda při vhodnějším a důkladnějším představení a zdůvodnění školních požadavků by větší část romských rodičů nezačala s jejich plněním v té míře, jak vyučující žádají po majoritních rodinách.

Pravidelnost školní docházky

Hlavním atributem negativního postoje ke škole a nedostatečné spolupráce se školou jsou podle vyučujících vysoké absence dětí. Zároveň vyučující považují absence za jeden z hlavních zdrojů školní neúspěšnosti. Pokud dítě do školy pravidelně chodí (tedy mají možnost s ním pracovat), pak podle vyučujících může zvládnout základní školní nároky i bez rodinné podpory. Čím více času děti ve škole stráví, tím méně požadavků učitelky mají na rodiče. Vyučující považují za ideální, když dítě nemá žádné absence a zároveň když chodí do družiny a na doučování. V takovém případě může probíhat veškerá specifická i nespecifická příprava na vyučování přímo ve škole (pokud škola může takové aktivity nabízet). Rodiče pak pouze hlídají formální náležitosti, např. pomůcky, vybavení tašky, svačiny. Jak ukázala předchozí podkapitola, právě dohled nad takovými formálními znaky naprostá většina rodičů podle učitelek bez problémů zvládá. Jakmile se ale absence množí, je nutné rodičovské zapojení. Pokud chybí, školní výkony dítěte se zhoršují, protože chybí návaznost učiva, a v důsledku opakovaných selhání a neporozumění aktuálnímu učivu se zhoršuje i školní motivace.

Na prvním stupni ZŠ není podle vyučujících míra absencí tak vysoká jako s nastupujícím dospíváním. Jakmile se rozhovory dotkly toho, jak učitelky očekávají, že bude pokračovat školní vývoj jejich žáků a žákyň, všechny zmínily pokles zájmu o školu a zvýšení absencí. U dětí mladšího školního věku ale podle nich většinou není v zájmu o školu problém – děti se do školy těší a baví je to v ní. Pokud tedy mají vysokou neúčast, vyučující to jednoznačně vidí jako selhání rodičů (zatímco u dětí na druhém stupni akceptují, že reálný vliv rodičů je již menší, a proto je ani tolik neobviňují).

Absence nejsou jen problémem školy, protože jejich vysokou mírou rodiče de facto porušují rodičovské povinnosti. Ze zákona školy musí neomluvenou nepřítomnost v povinné školní docházce hlásit odboru sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD). V takovém případě by OSPOD měl rodinám pomoci svým povinnostem dostát a při opakovaném problému je potrestat.

Jak naznačuje například ředitelka Komorní školy, školy bývají v úsilí o podporu docházky osamocené, protože OSPOD s nimi dostatečně nespolupracují – nechtějí si vyměňovat se školou informace a nevyužívají své pravomoci k penalizaci rodin, jejichž děti mají vysoké neomluvené absence. Řada dětí kvůli příliš vysokým absencím dokonce nemůže být ani klasifikována (např. některé děti v osmé třídě mají poslední známky na vysvědčení z pololetí šestého ročníku). Ředitelka Komorní školy o tomto problému mluvila s OSPOD, kde údajně dostala odpověď: „*No tak to jim patří. Když ta matka s tím nic nedělá, tak ať jsou neklasifikovaní. No jo, ale to není konstruktivní, to už se nedá vrátit, to dítě už to nedožene, nedostuduje, nemůže s tím nic dělat. To přece není žádný výchovný opatření říct: ‚Nazdar, za trest z tebe bude nezaměstnaný.‘*“ Její slova potvrzuje i třídní učitelka pozorované třídy v téže škole, která říká: „*Protože jsou tady romské děti, musí se neustále spolupracovat se sociálním odborem. Takže tady je více administrativy. Někdy to člověka... Víte co, vy se tady snažíte, píšete na ty sociální odbory, tam ta odezva nebývá. Tak to si připadáte... taková marná práce že to je. Tak to mě celkem mrzí.*“ Učitelka tedy upozorňuje nejen na frustraci, která souvisí s tím, že se nedaří dětem pomoci, ale také na vyčerpání, které souvisí s byrokratickými úkony, navíc bez efektivního výsledku.

Efektivita spolupráce s OSPOD se ale liší. Zatímco dvě školy ji hodnotily jako špatnou, protože OSPOD podle nich nereaguje na informace o vysokých neomluvených absencích, takže stav pokračuje, třetí škola má naopak zkušenosti poměrně dobré. Úřad se snaží být v kontaktu se školou i s rodinami, využívá přiměřeně všechny zákonné prostředky k posílení docházky dětí a směrem k rodičům vytváří atmosféru podpory, nikoli jen represe. Na základě těchto tří škol se tedy sociálně-právní ochrana dětí jeví jako nesystémová, protože v různých lokalitách České republiky je realizována velmi odlišným způsobem.

Zvýšit docházku dětí do školy je podle vyučujících i vedení možné jedině kombinací podporujících a represivních mechanismů. Na jednu stranu tedy volají po tlaku ze strany OSPOD (např. propojení školní docházky s vyplácením sociálních dávek), na druhou stranu ale také zdůrazňují nutnost vycházet rodičům vstříc a umět je získat na svoji stranu. Učitelky si jsou rovněž dobře vědomy organizačních problémů, které v některých rodinách mohou pravidelné docházce bránit. Například je-li v rodině více dětí a pouze jeden dospělý, není možné při nemoci mladších dovést starší dítě do školy, protože by ty mladší musely zůstat samy doma. V takové situaci tedy je pro rodiče jednodušší nechat starší dítě také doma.

Při závěrečných skupinových diskusích byly ve všech školách probírány možnosti, jak zajistit pravidelnou docházku a odpolední činnosti. Jako jedno z funkčních řešení se jevílo hromadné ranní vyzvedávání dětí, kdy pedagogický asistent či asistentka mohou ráno doprovázet nejmenší děti do školy, takže rodiče nemusí složitě plánovat zajištění péče o mladší děti. Pro zvýšení docházky dětí na odpolední aktivity ve škole považují vyučující za funkční nabízet bezplatné obědy a současně podmínit a navázat na doučování zájmovými kroužky, o něž by děti měly zájem.

Rodičovská ochrana

Ve všech třech sledovaných školách vyučující zdůrazňovaly, že vnímají rozdíly v základním nastavení výchovy v romských a neromských rodinách. Převládající výchova v romských rodinách je podle učitelek silně paidocentrická – dítě je rodiči opečovávané, ovšem na rozdíl od majoritních rodin, kde se péče vyznačuje velkým množstvím na dítě soustředěných aktivit, v romských rodinách jde naopak o volnost dítěte a podporu všech jeho přání. V tomto bodě se vyučující v našem výzkumu shodují s představami rozšířenými v učitelské populaci obecně. Například M. Kaleja ve výzkumu základních škol s vyšším podílem romských dětí zjistil, že tamní vyučující se domnívají, že „romští rodiče své děti milují nade vše, jsou ochotní svým dětem poskytnout první a poslední. Na druhé straně saturaci vyšších potřeb dítěte předchází saturace potřeb nižších.“ (Kaleja, 2013: 39)

Tento učitelský pohled nachází oporu i v některých výzkumech. Například podle Bittnerové, Doubka a Levínské (2011) se děti stávají alfou a omegou života rodičů a základním principem vztahování se k dítěti je respekt. Je však otázka, nakolik je tento životní a výchovný postup bezprostředně spjat s etnicitou. Pravděpodobněji se jeví spojení s kulturou chudoby (Mareš, 2000), v níž se lidem nabízí méně disponibilních zdrojů spojených s pracovní či veřejnou sférou, a proto svoji pozornost upírají k privátní sféře.

Nyní necháváme stranou, zda je v romských rodinách skutečně tento výchovný postup uplatňován (případně v jaké míře), neboť cílem výzkumu nebylo sledovat samotné rodiny. Je však významné, že vyučující mají představu, že výchova v romských rodinách je milující, ale díky přílišné svobodě nerozvíjející. S touto představou pak porovnávají jednotlivé romské děti a jejich rodiče. Jak bylo patrné výše, pokud rodiče vybočí z těchto očekávání tím, že dítěti poskytují strukturovanou a výkonově orientovanou péči, učitelky to zmiňují jako významný – protože neobvyklý – rys rodiny. Častěji pak také uvádí

takovou výchovu jako vysvětlení určitých školních projevů dítěte.



Z rozhovorů s vyučujícími a vedeními škol vyplývá, že ve vztahu ke škole může mít paidocentrický výchovný modus za důsledek, že dítě není z rodiny tolik zvyklé na omezování svého pohybu, pozornosti a aktuálních přání. Je tak pro ně těžší se adaptovat na školní prostředí, které je právě založeno na strukturaci a regulaci. Nejde přitom jen o dodržování přírodních pokynů od dospělých autorit, ale ještě výrazněji se to projevuje v nedostatku interiorizované regulace (tj. že se dítě bude schopno samo ovládat), kterou škola předpokládá. To vede jednak ke konfliktům ve výuce, protože dítě se jeví jako nevychované a neposlušné. A jednak i k vyšší absenci dětí ve škole. Rodiče

totiž častěji dítě nechají doma, a to buď proto, že se dítěti aktuálně do školy nechce, nebo proto, že se fyzicky či jinak necítí dobře¹¹. Ovšem podle učitelek je starostlivost romských rodičů mnohdy přehnaná a dítě by docházku bez újmy zvládlo. Některé učitelky proto výchovu označují za hyperprotektivní.

Hyperprotektivní rodiče a rodiče zcitlivělí vůči diskriminaci se obávají, aby dítěti nebylo ve škole ubližováno. Je pro ně důležité mít důvěru, že vyučující jsou k dětem vstřícní a že neakceptují žádné projevy nepřátelství mezi dětmi, zvláště pokud by se týkalo etnicity. V případě vyššího podílu romských dětí v konkrétní škole se samozřejmě taková důvěra získává snadněji. I v tom případě ale mohou nastat situace, kdy vznikne mezi dítětem a učitelkou či dítětem a jiným dítětem spor. V tom případě podle vyučujících rodiče údajně považují za svou povinnost jít (si) to do školy vyřídit. Příkladem je situace, kterou popisovala učitelka ze školy Na Kopci: „*Kluci se nějak nepohodli ve třídě a tatínek si to chtěl jít vyřídit s tím žákem. Což si samozřejmě nemůže dovolit. Nastoupil tam do té třídy. Ale vzbouřili se tam zase ostatní rodiče, že to si nemůže dovolit a tak dále. Otec pak zase agresivně na paní učitelku a už je z toho jedna mela.*“

Zvláště problematické pro učitelky bývá, když rodiče přijdou do školy řešit konflikty mezi dětmi, které nějakým způsobem ublíží jejich dítěti, aniž by před tím jakkoli řešili situaci s vyučujícími či vedením školy. Na základě učitelských vyprávění o podobných situacích můžeme usuzovat, že rodiče nemají v takovou chvíli ve škole důvěru, že má nastavená pravidla i pro řešení konfliktů mezi žáky a žákyněmi (nejedná se však o potvrzený názor prezentovaný samotnými rodiči). To se samozřejmě učitelek profesně dotýká, a i když takové situace popisují s nadhledem jako jistý „folklor“, zároveň to vnímají jako potvrzení svého přesvědčení, že někteří romští rodiče škole jako instituci nerozumí a nerespektují ji (resp. není pro ně významnou ve stejné míře a stejným způsobem jako pro většinu rodin z majority).

Jisté vysvětlení takového přístupu ze strany romských rodičů nabízí etnografický výzkum Bittnerové, Doubka a Levínské (2011), kteří ukazují, že základní hodnotou vyznávanou mezi Romy ve vyloučených lokalitách je úcta a respekt, který má být ostatním projevován. Ve školní výchově tedy jde o to, neponižít dítě a jeho rodinu. Protože jsou děti základní osou života rodičů, neboť rodiče jejich prostřednictvím získávají úctu a vyšší sociální status, je situace útoku na děti či jejich ponížení ve škole pro rodiče obzvláště náročné. Ponížení znamená, že člověk ztratil tvář. Pokud k tomu dojde, „vstupuje do hry druhý nástroj regulace sociálního chování – emoce. Stav rozčilení, ať je jakkoliv inscenovaný, představuje jedinou cestu, jak se se ctí vyrovnat s konfliktní situací, jak znovu nastolit úctu“ (2011: 214).

Z učitelských výpovědí dovozujeme, že z dlouhodobého hlediska je paidocentrická a hyperprotektivní výchova v romských rodinách komplikací školní kariéry, a to kvůli nutné přítomnosti negativních emocí spojených se školou. Ačkoli se všechny tři pozorované školy snaží o přátelskou atmosféru a je pro ně důležité, aby děti do školy chodily rády, zároveň se v ní nelze vyhnout občasným pocitům studu, strachu a frustrace, které vznikají v situacích, kdy se děti učí něco nového, co dosud nezvládají a co se jim momentálně nedaří (zvláště pokud ostatní děti podávají výkony dobré). Jsou-li takové nepříjemné pocity jen občasné, neplyne z nich žádné riziko, a naopak dokonce mohou mít facilitující funkci – dítě se je snaží překonat, čímž roste jeho výkon i jeho schopnosti. Podobné pocity jsou poměrně dost integrovány v majoritní výchově, takže děti jsou s nimi již seznámeny, když vstupují do školy a dokážou je zvládat. Naopak pro děti z romských rodin však mohou být vzhledem k předpokládané povaze domácí výchovy zcela nové.

Výše zmíněný autoregulační trénink, který vede děti ke schopnosti odložit svá okamžitá přání, má i svůj genderový rozměr. Obecně platí, že genderová socializace podporuje u dívek orientaci na dodržování pravidel a poslušnosti, zatímco u chlapců pracuje více s jejich nezávislostí a samostatností. Z hlediska školních projevů to pak znamená silnější ukázněnost u dívek, a naopak větší nekázeň u chlapců. Nekázeň a zlobení jsou koneckonců od kluků očekávány a bývají pokládány za potvrzení jejich zdravého vývoje. V našem výzkumu to bylo nápadné u učitelky v Komorní škole – i když učitelka velmi pěkně hovoří a přistupuje ke všem dětem ve třídě, zdá se, že preferuje chlapce (zvláště Marka) před dívkami. Spojitost to má s jejich „raubířstvím“, které vnímá jako znak maskulinity. Obecně říká, že „*lepsi živější dítě, než takový to polomrtvý*“. Živost tedy vítá a zároveň ji více vnímá u chlapců (nejméně u romského chlapce Marka), k nimž má tím pádem zprostředkovaně bližší vztah.

Z našeho pozorování vyplynulo, že autoregulace¹² byla slabší častěji u romských chlapců než u chlapců z majority (a než u dívek, i když i mezi nimi byla nápadnější v případě romských dívek). Neplatí to plošně, protože v souboru se vyskytovali i poměrně ukáznění romští chlapci, nicméně podíl těch „zlobivějších“ byl vyšší. To lze dát do souvislosti s nastavením výchovných modelů v romských rodinách. Ty se podle dostupných studií vyznačují nejen obecnou větší volností, ale také preferencí chlapců (Bittnerová et al., 2011; Chronaki, 2005; Slovackova, 2009). Zatímco dívky mívají od relativně nízkého věku (nejpozději od nástupu dospívání) značné domácí povinnosti, které je učí strukturovat svůj čas, své činnosti i svoji osobnost, chlapci jsou ponecháni větší svobodě. V jejich případě tedy převládající výchovný model ještě nápadněji nevede

11 Vyšší tolerance absencí rodiči souvisí ale i s tím, že někdo z rodiny bývá obvykle doma, takže vynechání školy neznámá komplikované vyjednávání v zaměstnání. V některých případech se také jedná o důsledek náročné organizace péče o větší počet dětí (viz výše podkapitola *Pravidelnost školní docházky*).

12 Autoregulaci nemáme na mysli pouze podřizování se pravidlům stanoveným učitelkou, ale celkovou strukturaci a organizaci vlastních činností ve školním kontextu.

k posilování autoregulace a respektování vnějších pravidel. Protože to ale překračuje cíle našeho výzkumu, který se nevěnoval rodinné výchově, nabízíme to pouze jako hypotézu, která by měla být ověřena prostřednictvím dalších studií.

Přístupy k „jinakosti“

Všechny tři zkoumané školy mají relativně vysoký podíl romských dětí. Absolutní poměr je napříč školami odlišný (až 70 % v Komorní škole versus méně než 30 % ve škole Na Kopci), ale ve všech případech je školou považován za vysoký – ať již vzhledem k předcházejícím obdobím, nebo vzhledem k jiným školám v okolí. Zároveň ve všech třech případech vede přítomnost romských dětí k tomu, že se o škole hovoří jako o „romské škole“¹³. Jedná se přitom o stigma, s nímž se snaží dovnitř i vně školy pracovat a vyjednávat jeho méně problematický obsah. Postupy, které k tomu používají, se nicméně liší.

Uvnitř škol vede nálepka „romská škola“ k různým typům emocí. Nápadný byl strach, a to strach z izolace, do které se škola při zvyšování počtu romských dětí dostane. Všechny tři školy, nejčerstvěji škola Na Kopci, mají zkušenost s odlivem neromských dětí poté, co se počet romských zvýšil na viditelné množství¹⁴. Nárůst romských dětí je považován za nebezpečný kvůli ztrátě podpory komunity v lokalitě, kde se škola nachází. Například současná ředitelka v Komorní škole popisuje, jak musí čelit konfliktům s obyvatelstvem čtvrti, které ostrážitě sleduje aktivity kolem školy a neustále očekává nějaké problémy ve formě vandalství, hluku a krádeží. Na reakce obyvatelstva pak obvykle navazuje zastupitelstvo obce, která školu zřizuje. To existenci „romské“ školy nevidí rádo kvůli klesajícím voličským hlasům, ale také kvůli školským orgánům, které by mohly upozorňovat na existenci nepřípustné segregace. Na školu je v takovém případě vyvíjen tlak ze všech stran (zřizovatele, České školní inspekce a jiných školských institucí, okolního obyvatelstva a rodičů neromských dětí). Uchovat v takové atmosféře uvnitř školy dobré klima a stabilní, nadšený pedagogický sbor je náročné. Sekundárně tedy může být důsledkem zhoršující se úroveň vzdělání v dané škole, čehož se školy pochopitelně obávají.

Vedle strachu jsme se setkaly ve školách s kritikou, a to zejména vůči okolním školám, které romské děti odmítají, vůči zřizovatelům, kteří se chovají pokrytecky při posuzování škol, a vůči protiromským předsudkům na straně veřejnosti. Zejména v prvním případě byla nespokojenost velmi silná, protože vyučující s postupy v ostatních školách z pedagogického hlediska nesouhlasili a označovali je za diskriminační. Zároveň bylo toto naštvání spjato s obviňováním okolních škol za situaci, která se v lokalitě, a tedy i v konkrétní škole vyvinula.

Školy na nálepku „romská škola“ reagovaly tak, že se jí snažily zbavit. K tomu používají odlišné postupy. V případě školy Na Kopci jsme pozorovaly snahu potlačit viditelnou přítomnost romských dětí a rodičů před budovou školy, kdy je nabádají, aby se před budovou školy příliš nezdržovali. Obavy veřejnosti totiž v minulosti směřovaly především k početným romským skupinám, z kterých obyvatelstvo cítilo ohrožení. Eliminovat vznik takových skupin v blízkosti školní budovy tedy vedení školy i vyučující pokládají za dostatečně funkční ústupek – dovnitř školy žádné nové regulace nepovažují za nutné, protože výuku romských dětí nevidí jako problematickou.

Ve dvou dalších školách byla reakcí na nálepku „romská škola“ zaměření na jinou žákovskou populaci. Multikulturní škola se záměrně otevírá dětem z různých etnických a národnostních skupin, čímž se přítomnost romských dětí „ředí“. Komorní škola se zase nově zaměřuje na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a snaží se kombinovat sociokulturní znevýhodnění s tělesnými a smyslovými handicap. I v jejich případě tedy romské děti nepůsobí ve škole jako jediná výrazně viditelná menšina. V obou případech je důležité, že i když zřejmě prvotním impulzem byla záchranná reakce na stigmatizující označení „romská škola“, jako důležitý argument funguje také to, že pestrost žákovské populace z romských dětí snímá jejich „jinakost“, neboť i některé ostatní děti ve školách jsou vůči majoritním měřítkům „jiné“. Zážitek toho, že dítě není v homogením kolektivu, ale přitom ani nevybočuje (tedy koexistence několika jinakostí spolu s majoritním proudem), je velmi důležitý.

Přístupy škol k přítomnosti romských dětí můžeme také popsat následovně:

- Ve škole Na Kopci k „jinakosti“ romských dětí školy přistupují dvojím způsobem. Pokud se jedná o „jinakost“, která by školu mohla kvůli předsudkům lidí poškodit, snaží se ji zneviditelnit a pro dobro dětí přimět (případně dotlačit) rodiče k tomu, aby přijali školní pravidla. V obecné rovině škola zaujímá k romským dětem stejný postoj jako k ostatním dětem, který se v každodenní praxi mísí s individuálním přístupem vyučujících na základě schopností, potřeb a zázemí jednotlivých romských dětí.
- V Multikulturní škole se uplatňuje „speciální“ přístup, který spočívá v představě odlišnosti romských rodin a dětí, a škola si připadá kompetentní této odlišnosti rozumět a pracovat s ní tak, aby nebránila školnímu vzdělávání. Speciálnost přístupu je nicméně rámována individualizovaným přístupem, takže nedochází k záměrnému připomínání etnicity.

¹³ Postup etnické homogenizace ve školách zahrnutých do našeho výzkumu se v obecných parametrech shoduje s oběma případovými studiemi, které popsaly Kašparová a Souralová (2014).

¹⁴ Podle klasického výzkumu J. Colemana se jedná o 50 % (1966).

- V Komorní škole se uplatňuje spíše individualizovaný přístup, za nímž sice stojí představa odlišnosti romských rodičů a dětí, ale ta se na pozadí vysokého podílu problematických rodin z majority a současně vysokého podílu dětí s různými druhy postižení nejeví tak zásadní.

Z popisu vyplývá, že ve všech třech školách se vyučující kloní k individualizaci jako základnímu pedagogickému principu. Jejím důsledkem je relativizace normy a odchylek od normy. Jinakost některých dětí je vyučujícími v určitých kontextech popírána či zlehčována. Jak jsme ovšem upozornily výše (viz podkapitolu *Spojování, nebo rozdělování*), individualizace nevylučuje generalizaci. I proto individualizace a zneviditelnování jinakosti mohou vést k paradoxnímu důsledku: protože máme jinakost na mysli a snažíme se ji odstranit, děláme, že neexistuje a nehovoříme o ní.

V pozorovaných třídách nebyl etnický původ dětí ve výuce vůbec tematizován. Děti se vzájemně neseznamovaly s rodinnými modely a zvyklostmi, nemluvílo se o tom, co pro ně znamená být Rom/Romka nebo majoritní Čech/Češka. To bylo nápadné zvláště v kontrastu se záměrným zviditelnováním jiných národností a etnik (zejména v Multikulturální škole). Takový postup může mít různé efekty – u některých dětí to může posilovat vzájemnou přináležitost k jedné společnosti, u jiných to ale může vést k pocitům nepatřičnosti a méněcennosti specificky romské kultury a komunity. Výsledný efekt záleží na významu romství v rodině a v osobní identitě dítěte. Z hlediska škol bylo patrné, že tato otázka a možnosti jejího uchopení nejsou reflektovány. Spíše se tedy absence romských (či obecněji etnicko-kulturních) témat ve výuce jevila jako důsledek rozpaků a přílišné opatrnosti.

Školní potenciál

Na základě rozhovorů s učitelkami jsme jako jejich hlavní cíl identifikovaly vybudování pozitivního vztahu ke škole a vzdělávání u dětí a jejich rodičů. Kladný postoj je podle nich jak výsledkem vzdělávání, tak jeho podmínkou – plní tedy cílovou i instrumentální funkci. Všechny tři učitelky zdůrazňovaly, že od romských rodin nemohou a priori očekávat tak silný pozitivní vztah ke škole jako v případě majoritních rodin. Z toho by vyplývalo, že právě romské rodiny by pro učitelky měly být lakmusovým papírkem, nakolik se jim daří naplňovat jejich pedagogické cíle. Znamenalo by to totiž, že vzhledem k předpokládanému vstupnímu postoji dochází u majoritních dětí a rodičů jen k rozvoji toho, s čím do školy přišli, zatímco u romských dětí a rodičů se buduje postoj nový. V tomto smyslu však vyučující o rodičích a dětech nehovořily – jejich výpovědi se odděleně týkaly pedagogických cílů a očekávání od majoritních i romských rodičů, aniž by došlo k jejich provázání. I v tomto aspektu se tedy subjektivní učitelské teorie jeví poměrně nekonzistentní a necitlivé vůči dimenzi etnicity i genderu.

Vyučující se domnívají, že v romských rodinách je formálnímu vzdělávání připisována nižší hodnota a v tom spatřují největší rozdíl při srovnání romských a neromských dětí. Další zmiňované učitelky vnímané rozdíly se týkaly slabších pracovních návyků romských dětí, pomalejšího rozvoje abstraktního myšlení a menší vnitřní i vnější disciplinace. I tyto rozdíly ale byly spojovány spíše s rodičovskou péčí¹⁵ než s vrozenými charakteristikami dětí. Vyučující tedy nepovažovaly menší školní úspěšnost romských dětí za jejich inherentní a neměnnou charakteristiku, ale za důsledek sociokulturních podmínek. Toto zjištění považujeme za významné a veskrze pozitivní. Opačná situace, kdy by se vyučující dominantně domnívaly, že romské děti ve škole nejsou úspěšné proto, že mají nižší schopnosti, a tedy že jejich kognitivní potenciál na dobré vzdělávací výsledky nestačí, by byl podstatně problematictější. V takovém případě by totiž vyučující ani nehledaly cesty, jak děti podpořit a maximalizovat jejich výkony, mnohdy navzdory slabší rodinné proškolní péči.

Z důrazu na životní okolnosti a výchovu se částečně vymyká pokles motivace během přechodu na druhý stupeň ZŠ, který si vyučující (z prvního a druhého stupně zkoumaných ZŠ) vysvětlují více prostřednictvím nezvladatelného tělesného dospívání. Puberta podle nich orientuje dívky a chlapce na vlastní sexualitu a na dosažení nezávislosti, s čímž je žákovská role neslučitelná. Silněji a méně ovladatelně se přitom podle vyučujících tyto tendence objevují u romských dívek a chlapců.

Alternativním, méně zastoupeným vysvětlením poklesu školní motivace a školní úspěšnosti u romských dětí na druhém stupni ZŠ je opět rodičovská podpora. Podle vyučujících někteří rodiče probíranou látku ve vyšších ročnících neovládají, a proto se s dětmi nemohou učit¹⁶. Pro vyučující je tedy udržení motivace romských dívek a chlapců ve vyšším věku závislé na podpoře doma a na navázání spolupráce s rodinou ze strany školy, a to ve výrazně větší míře než u dětí mladších, pro které učitelky jsou přirozenou a milovanou autoritou. Například jedna z učitelek školy Na Kopci, která vede doučování, svůj postoj formuluje takto: „*Zájem rodiny o vzdělání je ten hlavní hnací motor, co ty děti žene kupředu. Že někoho doma těší, že se jim něco povedlo ve škole. Nebo prostě se zamýšlejí nad tím, proč dostaly špatnou známku, jestli by to šlo napravit. Když zájem ze strany rodiny chybí, tak ty děti postupně taky ztratí zájem. Na tom prvním stupni ještě samozřejmě pochvala učitele leckdy stačí, ale na druhém stupni už, myslím, že ne.*“ Právě navázání pozitivního vstřícného vztahu s romskými rodiči, v rámci něhož by se rodiče cítili jako partneři školy, je výzvou nejen pro vyučující, ale i samotné vedení

¹⁵ Podle vyučujících přikládají rodiče vzdělání menší váhu proto, že sami je nezískali, a současně kolem sebe nemají důkazy o užitečnosti vzdělání pro další dobré životní uplatnění. Částečně to také učitelky dávaly do souvislosti s krátkodobou a požitkářskou (hédonistickou) orientací převládajícího životního stylu v romské komunitě.

¹⁶ Je třeba dodat, že ve výzkumu jsme nezjišťovaly reálné znalosti rodičů ani formu jejich podpory vůči školnímu učení dětí či jejich důvody, proč dětem s učením nepomáhají. Nemůžeme proto učitelské názory konfrontovat se situací v rodinách.

škol. Schopnost umět vyslechnout romské rodiče a pracovat s jejich emocemi způsobem, který praktikují v Multikulturní škole, může být jednou z cest.

V případě romských dívek (mírně silněji než u romských chlapců) se rovněž jako další významný faktor, který přispívá k posílení jejich motivace ve vyšším věku, ukazuje důvěra a osobní přístup vyučujících. Osobní vztah postavený na důvěře se podařilo s některými romskými dívkami v Multikulturní škole navázat prostřednictvím školního sboru. Docházka do sboru a úspěchy, které ve sboru zažívají, vedly celkově k posílení vztahu dívek ke škole a k zvýšení školní výkonnosti. A to jednak proto, že se ve škole cítí více vítané a přijímané, a jednak proto, že jim vyučující explicitně připomínají nutnost stavět vzdělávání na první místo, tj. docházka do sboru je podmíněna dobrými školními výkony. Ovšem zkušenosti z jiných škol ukazují, že míra, do jaké se mohou mimovýukové aktivity stát zdrojem motivace romských dívek a chlapců ke škole, závisí na způsobu, jakým s nimi vyučující pracují. Například v Komorní škole byl v minulosti zřízen taneční kroužek, u něhož se předpokládalo, že přitáhne právě romské děti ke škole. Ukázalo se však, že zájem o kroužek se nepodařilo transferovat do zájmu o celou výuku. Postupně docházelo k tomu, že taneční kroužek začal dokonce pronikat do výuky a převažovat nad ní. Současná ředitelka hodnotí tuto etnicky motivovanou aktivitu za nefunkční, protože u dětí rozvíjela jejich etnickou či specifickou kulturní identitu, nikoli žákovskou identitu.

Zdůrazňování specifické identity místo „neutrální“ žákovské identity může paradoxně vést k tomu, že děti na školní vzdělávání rezignují. Školní motivace je totiž ovlivňována i tím, kam samy sebe situují ve společnosti a jaké pro sebe vidí možné budoucí uplatnění. Naše studie například ukázala, že již v mladším školním věku romské dívky (silněji než dívky z majority) spojovaly představu svého dospělého života s mateřstvím a péčí o domácnost jako svoji hlavní, či dokonce jedinou roli. Vzdělání, které je primárně legitimizováno budoucím pracovním uplatněním, se tak pro ně nemusí jevit tak podstatné. Vedle toho v případě všech romských dětí hrála roli častější zkušenost nejen s nezaměstnaností jako všeobecně přítomným a subjektivně přijatelným životním stylem, ale i s diskriminací, v jejichž světle vzdělání opět klesá na významu.

Motivace a disciplinace

K zvýšení školní motivace vyučující v našem výzkumu využívaly několik nástrojů: přesvědčování o užitečnosti učiva a vzdělávání obecně, různé formy průběžného hodnocení (známky, razítka, puntíky) a aktuální disciplinaci v jednotlivých výukových situacích. Zde se budeme věnovat poslední zmiňované oblasti. Disciplinace ve smyslu napomínání či usměrňování měla za cíl regulovat zapojení dětí do výuky, a to buď tak, aby bylo intenzivnější (v případě pasivnějších či nezaujatých dětí), nebo aby bylo naopak slabší (v případě příliš aktivních a hlučných dětí, které mají tendenci okupovat třídní prostor).

Při pozorování výuky jsme identifikovaly dvě formy disciplinace, které se liší svým cílem. Tím může být buď ochrana pracovní atmosféry pro ostatní děti, nebo přivedení daného dítěte k práci. V prvním případě se ukáznovávání týká dětí, které vyrušují ostatní a brání jim se soustředit. Změnou chování těchto dětí se nesleduje jejich vlastní prospěch, nýbrž prospěch kolektivu. Tím, že vyrušující dítě bude usměrněno, získají ostatní děti klid na práci¹⁷. Příkladem byla situace ze školy Na Kopci, kdy děti řešily samostatnou práci, během níž si Lucka (romská dívka) začala povídat s Romanou, která sedí za ní. Učitelka ji napomenula: „Lucko, ještě jednou se otočíš a dám ti pětku.“ Z tónu i následného komentáře vyplynulo, že účelem bylo, aby Romana a ostatní děti mohly v klidu pracovat.

Druhá forma disciplinace směřuje k dětem, u kterých vyučující předpokládají větší potenciál. Děti však svým neukázněným chováním brání tomu, aby svůj vlastní potenciál využívaly. Proto jim vyučující připomínají pravidla a snaží se je dovést ke kázní, čímž je více integrují do školního světa. Cílem změny je v tomto případě samo dítě. Příkladem byla situace z Komorní školy, v níž se Viktor při samostatné práci začal ošívát a otáčet kolem. Učitelka k němu přišla a položila mu ruku na rameno, čímž ho zklidnila a on se vrátil k práci. Následně situaci komentovala tak, že Viktor bývá občas nesoustředěný, a je mu proto třeba pomoci, aby se opět zaměřil na práci. Učitelka tedy nedávala ukáznění vůbec do souvislosti s ostatními dětmi, které byly Viktorovým neklidem rušeny.

Hranice mezi oběma formami disciplinace je tenká a mnohdy na ni nelze usuzovat ze samotného projevu, nýbrž až z doprovodného vysvětlení. To vychází zejména z učitelské představy o tom, jaký je kognitivní potenciál daného dítěte. Považují-li učitelé dítě za potenciálně školně úspěšné, pak častěji jeho nekázeň regulují proto, aby pomohli rozvinutí jeho schopností. A naopak, považují-li schopnosti dítěte za spíše slabší, přistupují k ukáznovávání kvůli ostatním dětem. Obě formy disciplinace se samozřejmě mohou u některých dětí také kombinovat.

Jak vyplynulo z výše prezentovaných prototypů, v žádné třídě se nekryly dělicí čáry na principu genderu a etnicity se školní úspěšností. Jak mezi dívkami a chlapci, tak mezi romskými a majoritními dětmi učitelky vidí schopné a školně dobře prosperující, což potvrzuje i pozorování. Přesto ale lze určité jemnější rozdíly vysledovat. Od romských dětí učitelky přece jen častěji očekávaly, že budou mít s plněním školních požadavků větší potíže než děti z majoritních rodin. Důvody školního

¹⁷ Disciplinace za účelem začlenění dítěte do školního prostředí může mít i značně etnocentrický rozměr. Například při výuce na počítačích učitelka z Multikulturní školy napomenula dívku z Ukrajiny, která se točila na židli: „Sedni si k tomu, jak v civilizované zemi a pracuj.“

selhávání ale vidí různé – nejčastěji podle nich souvisí s rodičovskou péčí, v menší míře i s nedostatečně rozvinutými znalostmi a dovednostmi, jen zřídka s menšími kognitivními schopnostmi (viz podkapitoly *Spolupráce s rodinou* a *Školní potenciál*). Přestože se u některých romských dětí projevovaly v průběhu výuky nižší jazykové kompetence, některé vyučující s touto skutečností dále nepracovaly. Celkově práci s chybovostí některé vyučující nepřikládaly velký význam. V tomto ohledu tvoří jistou výjimku vyučující ve škole Na Kopci, které chybovost dětí reflektovaly a snažily se s ní aktivně v hodinách pracovat.

Učitelky při hodnocení dětí používají zejména dvě charakteristiky – šikovnost a snahu. Šikovnost představuje v jejich pojetí nadání a snaha představuje píli či pracovní návyky. Z hlediska prospěchu pak obě charakteristiky souvisí. Dobré známky učitelky dávají dětem, které se i při menší šikovnosti snaží. Učitelka z Komorní školy tento postup zdůvodňuje svým celkovým pedagogickým cílem, kterým je vybudovat v dětech sebevědomí a přesvědčení, že budou-li pracovat, dosáhnou úspěchu. Podobně argumentuje i učitelka ze školy Na Kopci.

Ve způsobu, jakým učitelky hodnotily školní prospěch dětí, můžeme odhalit implicitní etnický rozdíl. Například v Komorní škole učitelka spojovala prospěch udávaný ve známkách se slovním komentářem. Jako „*prostě takový průměr*“ označovala známky 2–3 v případě Terezy (dívka z majority), ale stejně tak i 3–4 u romské dívky Žanety. I v případě dalších romských dětí bylo evidentní, že je učitelka hodnotila mírněji, a tedy pozitivněji, ovšem jen za podmínky, že výkony byly spjaty s pílí¹⁸.

Třetí významnou charakteristikou, kterou učitelky u dětí spontánně hodnotily, byl vztah k ostatním. Vyučující v popisech zdůrazňovaly, zda je dítě hodné a vstřícné. A to jednak vůči vrstevnickému kolektivu a jednak vůči samotné učitelce. Kladné vztahy k ostatním byly buď součástí celkově pozitivního hodnocení dítěte, nebo naopak kompenzovaly nedostatky ve výkonové oblasti – tj. dítěti se školně nedaří, protože není šikovný a případně ani pilný, ale alespoň je hodný a vstřícný. V některých případech učitelky absenci píle chápaly jako součást nedostatečně pozitivního vztahu k sobě. Pokud totiž dítě má učitelku rádo a chce jí vyhovět, pak se snaží plnit školní úkoly, a tedy působí jako pilný a pracovitý.

Specifickou rovinu vztahu k druhým zdůrazňovala učitelka Komorní školy. Ta po dětech požadovala přímost a upřímnost, což lze také považovat za parametr vztahování se k druhým. V této pro ni významné charakteristice nacházela následující genderový vzorec: „*Kluci si jdou po krku. Ti si to vyřídí ručně a je klid a zase spolu kamarádi. Holky, ty si něco řeknou, pak spolu nekamarádí, pak zase kamarádi.*“ Chlapecký přístup přitom považovala za jí bližší a příjemnější, takže jej preferovala (a to dokonce v několika přímých výrocih). Méně zřetelně pak toto hodnocení obsahuje i rozměr etnicity, protože v případě romských dětí opakovaně vyzdvihovala jejich spontánnost a otevřenost, které vedou k přímému a upřímnému chování. Na rozdíl od jednoznačně pozitivní chlapecké přímosti, tato na etnicitu navázaná má i své stinné stránky v podobě menšího sociálního citu vůči vhodnosti určitých vyjádření vzhledem k situačnímu kontextu. Podobný, avšak méně explicitní pohled zastávaly i ostatní vyučující.

Z případových studií vyplynulo, že pedagogické přístupy vyučujících ke genderu a etnicitě – nebo alespoň jejich prezentace ze strany vyučujících – obsahují vnitřní ambivalence. Vyučující v různých kontextech zviditelňují – či naopak upozadují – význam genderu a etnicity jakožto třídících znaků. Zároveň ne vždy reflektují, jak se jejich představy o genderu a etnicitě promítají do jejich přístupů k žákům a žákyním v průběhu výuky.

18 Výsledky ve školních úkolech a píle mohou být hodnoceny odděleně.

4 Dotazníkové šetření

Jak bylo uvedeno v představení výzkumu (kapitola 2), na kvalitativně orientované případové studie navazovalo dotazníkové šetření. Jeho cílem bylo ověřit na širším souboru vyučujících z prvních stupňů různých základních škol, zda se jejich zkušenosti shodují se zkušenostmi a postoji učitelek ze škol, kde probíhaly případové studie. Dotazník vždy přináší řadu metodologických omezení – používá otázky a výroky, které kvůli své stručnosti nemohou postihnout specifický situační kontext. Přesto jsou jeho výsledky schematické (na rozdíl od kvalitativní metodologie, která umožňuje odhalit komplexnost sociální reality).¹⁹ Na druhou stranu má však dotazník výhodu v tom, že ukáže míru výskytu sledovaných jevů v cílové populaci, a tedy může být potvrzením kvalitativně dosažených závěrů. Proto jsme ve výzkumu oba přístupy kombinovaly.

4.1 Struktura dotazníku

Dotazník byl sestaven jednak na základě předcházejících výzkumů a odborné literatury, jednak na základě prvních výsledků případových studií. Všechna představovaná tvrzení, která měli/ly respondenti/ky posuzovat, vycházela z uskutečněných rozhovorů. Dotazník prošel odborným posouzením²⁰ a byl pilotován. Výsledné znění dotazníku obsahovalo 12 baterií položek, z nichž většina byla tvořena sérií oblastí či tvrzení, které měli/ly respondenti/ky posuzovat na škálách. Položky s výběrem odpovědi byly vždy polouzavřené, tj. obsahovaly variantu „jiné“ s možností doplnit odpověď vlastními slovy.

Podstatou dotazníku bylo porovnat zkušenosti a postoje k dětem a jejich rodičům z majoritní společnosti a z minorit, zejména romské. Proto byly položky konstruovány tak, že nutily do srovnávání, resp. do hodnocení obou žákovských či rodičovských podskupin. Uvědomujeme si, že tato forma položek může vytvářet „fiktivní realitu“, protože vyučující nemusí spontánně své zkušenosti a postoje členit podle námi zaváděného kritéria, nýbrž podle jiných, která jsou relevantnější pro jejich specifickou praxi. Tomuto riziku jsme předcházely jednak tím, že zaměření a formulace dotazníku vycházely z pedagogické praxe zachycené v průběhu případových studií a byly důsledně pilotovány, a jednak tím, že dotazník umožňoval vynechání odpovědi. Pokud tedy respondenti/ky považovali/y daný bod pro svoji praxi za irelevantní, odpověď neuvedli/y. Podíl chybějících odpovědí byl poměrně malý a uvádíme jej v jednotlivých tabulkách.

Ačkoli se dotazník týkal dětí s různým etnickým původem, nezjišťovaly jsme přesné sociodemografické údaje o žákovské populaci, nýbrž učitelské dojmy a zkušenosti. Je logické, že vyučující mají o socioekonomickém a etno-kulturním zázemí svých žáků a žákyň určitou představu. Ta nemusí být zcela přesná a pravdivá, nicméně je pro ně subjektivně významná při volbě vlastního pedagogického postupu a při interpretaci chování dětí a jejich rodičů. Právě na tento druh představ a postojů, které jsou generovány z profesních zkušeností, jsme se zaměřovaly.

Učitelské postoje a zkušenosti nezachycují plnou sociální realitu, nýbrž jen její výsek z určité perspektivy. Učitelský pohled stojí vedle pohledu žákovského a rodičovského, případně i pohledů dalších aktérských skupin (vedení školy, obecní zastupitelstvo, veřejnost atd.). Každý z nich může být odlišný a přitom pravdivý. Učitelskou perspektivu jsme se rozhodly blíže zmapovat proto, že právě vyučující jsou určujícím faktorem kvality vzdělávání. Je tedy třeba znát a porozumět jejich postojům a zkušenostem, aby bylo případně možné školský systém podporovat ve změnách k lepšímu.

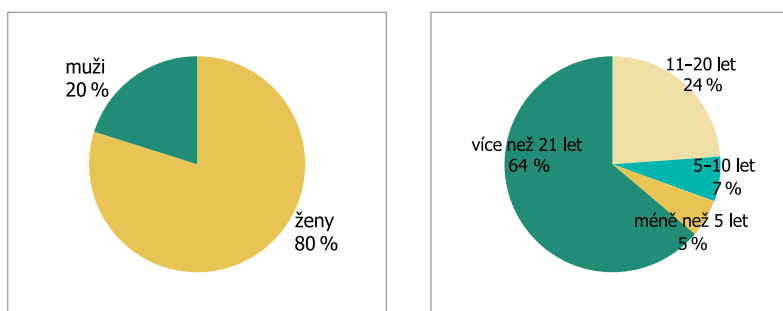
4.2 Výzkumný soubor

Dotazník byl připraven v on-line aplikaci, která byla rozeslána do všech základních škol v České republice. Oslovující dopis byl adresován vedení škol, jež byla požádána o přeposlání prosby vyučujícím prvního stupně ZŠ. Sběr probíhal osm týdnů. Během této doby jsme nezaznamenaly žádný odmítavý komentář.

Dotazník vyplnilo 954 osob. Ze sociodemografických údajů dotazník sledoval jejich gender/pohlaví a délku pedagogické praxe. Složení souboru z těchto hledisek prezentují následující grafy 1–2. Dále byla zjišťována pracovní pozice. Převaha odpovědí přišla od běžných vyučujících na prvním stupni ZŠ a zhruba 30 % respondentů/ek má funkci ve vedení školy.

¹⁹ Přímo v našem výzkumu se prostřednictvím kvalitativních případových studií ukázala vnitřní ambivalentnost učitelských představ na rozdíl od dotazníkového šetření, které neumožnilo postihnout vnitřní rozpory v představách a přístupech vyučujících.

²⁰ Za kritické a inspirující náměty děkujeme Mgr. Davidu Doubkovi, Ph.D.

Graf 1 a 2: Složení souboru vyučujících

V souboru byl zastoupen vyšší podíl mužů, než jak by odpovídalo celostátním statistikám. Podle nich muži na prvním stupni ZŠ tvoří přibližně 5 % vyučujících. Důvodem může být buď větší zaujetí učitelů-mužů tématem dotazníku, nebo jejich vyšší podíl ve školách s výrazným podílem dětí z minorit.

Pro interpretaci výsledků je klíčovým údajem, zda mají vyučující přímou zkušenost s výukou dětí z romské a jiných minorit. Proto dotazník mapoval přibližné zastoupení různých etnických a národnostních skupin ve školách. Údaje obsahuje tabulka 1. Z ní vyplývá, že dvě třetiny vyučujících (67 %) měly pedagogické zkušenosti s romskými dětmi. Poměrně rozšířené byly i zkušenosti s dětmi vietnamského původu a dětí ze zemí bývalého Sovětského svazu.

Tabulka 1: Přítomnost dětí z různých skupin ve škole

národnostní a etnické skupiny	počet	podíl v %
Romové/Romky	640	67,1
Vietnamci/Vietnamky	359	37,6
Ukrajinci/Ukrajinky	233	24,4
Rusové/Rusky	82	8,6
další národy bývalé SSSR	50	5,2
národy EU	91	9,5
Arabové/Arabky	37	3,9
Číňané/Číňanky	40	4,2
jiné	47	4,9
žádné	183	19,2

Průměrně odhadovaný podíl dětí z menšin v zúčastněných školách byl 13 %. Převaha zúčastněných vyučujících nepovažovala svoji školu za specificky zaměřenou na práci s dětmi z minorit. Pouze 122 vyučujících (tj. 13 %) uvedlo, že jejich škola věnuje zvýšenou pozornost práci s některou z těchto menšin. Z toho ve 43 případech se jednalo o zaměření na romské děti. Ve zbývajících případech šlo nejčastěji o vietnamské děti (10), ruské a ukrajinské děti (5) a celkově sociálně znevýhodněné děti (5).

Další text již bude prezentovat odpovědi na dílčí položky, z nichž se většina dotazovala specificky na romské děti a jejich rodiče. V analýze jsme odlišovaly a porovnávaly odpovědi dotázaných ze škol, kam romské děti docházejí (a kteří s nimi tedy mají bezprostřední zkušenosti), od odpovědí respondentů ze škol bez romských dětí. I jejich postoje ale pokládáme za významné. Více než praktické zkušenosti však odrážejí všeobecně sdílené představy až stereotypy.

Charakteristiky vyučujících, kteří mají a kteří nemají zkušenosti s romskými dětmi, byly mírně rozdílné. Mezi vyučujícími, kteří učí romské děti, jsou více zastoupeny ženy (88 % proti 64 %) a více osoby s běžnou učitelskou pozicí místo pozice ve vedení školy (68 % oproti 42 %).

Pro prezentaci vybíráme jen nejzajímavější výsledky, které mají bezprostřední vztah k nálezům z případových studií. Kompletní zprávu z dotazníkového šetření lze nalézt na webových stránkách Otevřené společnosti, o. p. s.

4.3 Zvládání školních nároků

Dotazník mapoval postoje respondentek a respondentů k tomu, jak děti zvládají různé školní oblasti. Celkem hodnotili osm školních oblastí, které uvádí první sloupec v tabulce 2. Faktorová analýza prokázala, že hodnocení všech oblastí odkazuje k jednomu společnému jmenovateli, kterým je celková školní úspěšnost. Každá oblast měla být posouzena na škále od 1 do 5, kde 1 znamená výborné zvládání a 5 velmi špatné zvládání. Stejně oblasti a stejná škála přitom byly použity jak pro hodnocení dětí z minorit, tak dětí z majoritní společnosti. Průměrné hodnoty spolu se směrodatnou odchylkou uvádí tabulka 2.

Tabulka 2: Průměrný postoj ke školním charakteristikám dětí z minorit a z majority (škála 1–5, všechny odpovědi)

hodnocené oblasti	děti z minorit		děti z majority	
	průměrné hodnocení	směrodatná odchylka	průměrné hodnocení	směrodatná odchylka
prospěch, zvládání školních úkolů	2,82	1,11	1,95	0,61
chování k vyučujícím	2,07	0,98	1,76	0,61
chování k ostatním dětem	2,16	0,94	1,90	0,60
motivace a vůle k plnění školních úkolů	2,98	1,28	2,08	0,67
dispozice, nadání	2,71	0,99	2,03	0,57
podpora školního úsilí ze strany rodičů	3,40	1,32	2,11	0,72
pozitivní vztah ke vzdělání	3,04	1,31	2,08	0,69
zvládání sebe, ukázněnost	2,65	1,11	2,14	0,63

Tabulka 2 obsahuje odpovědi všech vyučujících a souhrnné hodnocení dětí z různých minorit. Z tabulky jasně vyplývá, že postoje k jednotlivým školním charakteristikám dětí z majoritní společnosti jsou pozitivnější. Rozdíly v hodnocení dětí z minorit a dětí z majority jsou ve všech oblastech statisticky významné, a to ve prospěch dětí z majority.

U dětí z minorit i z majority vyučující nejhůře hodnotili rodinnou podporu v přípravě na školu a vztah ke vzdělání. Naopak nejlépe hodnocené oblasti jsou chování k vyučujícím a chování k ostatním dětem. Ovšem při hodnocení dětí z majority byly rozdíly mezi jednotlivými oblastmi výrazně menší (rozdíl minima a maxima činil 0,36, resp. 0,38) než u dětí z minorit (rozdíl minima a maxima činil 1,20, resp. 1,33). Děti z minorit jsou tedy vyučujícími vnímány jako školně průměrné až mírně selhávající v závislosti na různých hodnocených oblastech, zatímco děti z majoritní společnosti jsou v průměru považovány ve všech oblastech spíše za školně úspěšné.

Vztah ke vzdělání u romských dětí vyučující hodnotí jako relativně slabý. Nakolik se ale učitelský pohled může míjet s hodnocením samotných dětí? Je nutné předeslat, že žákovským postojem jsme se v našem dotazníkovém šetření nezabývaly. Existují studie, které se zaměřují na žákovské postoje. Například Kaleja (2013) prováděl výzkum mezi 161 romskými dětmi na druhém stupni základních škol v Ostravě lokalizovaných v reálně či potenciálně vyloučených lokalitách. Výsledky ukázaly, že „84 % dotázaných žáků uvádí, že se učí, protože chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtěli by „někým“ být. Ovšem do školy jako výchovně vzdělávací instituce z téhož důvodu chodí pouze 51 %“ (Kaleja, 2013: 71). Více než 38 % dětí vnímá učení primárně jako povinnost, a do školy tedy chodí hlavně kvůli tomu, že je to povinné. Kaleja nesrovnával postoje ke škole u romských a majoritních dětí. Takové srovnání ale nabízí studie Strakové a Tomáška, kteří uzavírají: „Na základě našich údajů tedy můžeme říci, že romští žáci mají horší zázemí a horší výsledky, ale nemůžeme tvrdit, že jejich vztah ke škole a učitelům by byl horší než u ostatních žáků nebo že by se vzdělávali v méně příznivých podmínkách“ (Straková & Tomášek, 2013: 51–52).

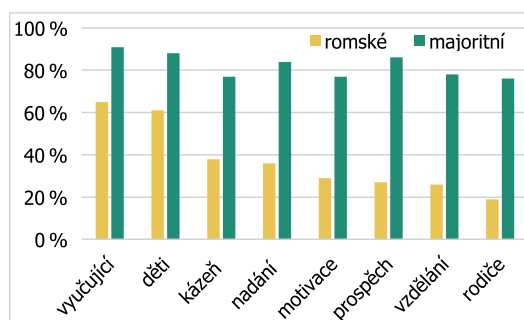
V dotazníku byli vyučující mimo jiné požádáni, aby jednotlivé školní oblasti hodnotili nejen ze svého osobního pohledu, ale také odhadli, jaký postoj převládá v učitelské populaci obecně. Oba údaje se vysoce shodují. Korelace mezi nimi je ve všech případech vyšší než 0,8. Z toho vyplývá, že mezi vyučujícími v pohledu na školní úspěšnost dětí panuje vysoká shoda. Ovšem z hlediska pestrosti samotných odpovědí (na základě směrodatné odchylky) je evidentní, že homogenita je vyšší při hodnocení dětí z majority. Naopak u hodnocení dětí z minorit se osobní pohled a odhadovaný postoj více rozcházejí.

V hodnocení dětí z různých minorit existuje značná variabilita. Souhrnné údaje týkající se různých minorit prezentované výše tedy mají jen omezenou výpovědní hodnotu. Nyní proto zúžíme analýzu jen na tu část respondentů/ek, kteří/ré hodnotili/y stejnou kategorii dětí, a to děti romské (graf 3).

Romské děti byly nejhůře hodnocenou skupinou ze všech minorit. Opět platí, že osobní postoj a odhadovaný postoj ostatních spolu silně souvisí. To znamená, že vyučující nevyužívali možnost ukázat odlišnost svého pohledu a distancovat se od převládajících postojů v učitelské veřejnosti. Nicméně, jak uvidíme níže, pohled vyučujících, kteří mají přímou zkušenost s romskými dětmi, se liší.

Slabší výsledky romských dětí v základních školách oproti jiným žakovským skupinám prokázaly i předcházející studie. K podobným závěrům dospělo například dotazníkové šetření z roku 2011, v němž 554 vyučujících základních škol s přítomností dětí z etnických a národnostních minorit hodnotilo děti imigrantů jako dobře školně motivované, podporované a úspěšné, zatímco romské děti naopak (Fučík, 2015). Přímou prostřednictvím žakovských výkonů, nikoli jen učitelského hodnocení, potvrdila skutečnou menší školní úspěšnost romských dětí oproti dětem z majority studie GAC (2007: 39).

Graf 3: Hodnocení školních oblastí jako „dobře zvládnutých“ (odpovědi 1 + 2, pouze školy s romskými dětmi)



Poznámka: Přesné označení hodnocených oblastí: 1. prospěch, zvládnání školních úkolů; 2. chování k vyučujícím; 3. chování k ostatním dětem; 4. motivace a vůle k plnění školních úkolů; 5. dispozice, nadání; 6. podpora školního úsilí ze strany rodičů; 7. pozitivní vztah ke vzdělání; 8. zvládnání sebe, ukázněnost

V zúženém souboru vyučujících výrazně odlišovali své hodnocení romských dětí a dětí z majority. Ve všech hodnocených oblastech byly romské děti viděny jako méně úspěšné a zvládající danou školní oblast. Ve všech případech se jednalo o statisticky signifikantní rozdíl ($p < 0,001$). Odpovědi v žádné hodnocené oblasti nesouvisely ani s délkou praxe, ani s genderem vyučujících.

Vyučující s přímou zkušeností s romskými dětmi vidí v případě majority jako nejhůře zvládnutou oblast kázně, školní motivace a rodinné podpory. Propady v těchto oblastech jsou však relativně malé. To znamená, že platí vzorec popsany výše – hodnocení jednotlivých školních charakteristik dětí z majority se vzájemně od sebe liší méně než hodnocení romských dětí. V případě romských dětí vyučující považují za nejméně zvládnuté oblasti rodičovskou podporu a vztah ke vzdělání. Rozdíl oproti nejlépe hodnoceným oblastem je až trojnásobný.

Toto zjištění koresponduje s výsledky výzkumu *Vzdělávání dětí z vybraných etnických skupin na základních školách v ČR*, kterého se zúčastnilo 280 vyučujících ze škol s romskými dětmi. Až 90 % z nich považuje za významný či spíše významný důvod toho, proč romské děti ve škole selhávají, malou hodnotu vzdělání v rodinách a malou schopnost rodičů pomáhat dětem a podporovat je (Fučík, 2015: 104). Z jiného úhlu podporuje tento výsledek i studie GAC, která zjistila, že domácí příprava je ve školách s nadpolovičním podílem romských dětí v průměru o půl hodiny kratší než v ostatních školách (GAC, 2007: 33). V dalších studiích by bylo podnětné zjistit, jak romští rodiče přistupují ke školním požadavkům a jaká je jejich percepce domácí přípravy na školu? Jaké potenciální překážky stojí na straně romských rodičů, že se nemohou školní podpoře dostatečně věnovat?

4.4 Školní projevy romských dětí

Výše představené pozitivní či negativní postoje k jednotlivým oblastem souvisejícím se školní docházkou byly v další položce dotazníku doplněny o hodnocení konkrétních výroků. Jejich pomocí lze školní oblasti blíže specifikovat a identifikovat nejen valenci postojů, ale také jejich obsah a zdroj. Výroky byly převzaty z rozhovorů s vyučujícími v rámci případových studií. Jejich seznam nechápeme jako vyčerpávající pohled na důvody školní neúspěšnosti romských dětí. Jedná se o vyjádření k oblastem, které nejčastěji tematizovali v rozhovorech sami vyučující.

Respondenti/ky byli/y požádáni/y, aby u každého výroku vyjádřili/y svůj souhlas na škále od 1 do 5, kde 1 znamená „souhlasím“ a 5 „nesouhlasím“. Vedle vyjádření vlastního souhlasu byl součástí také odhad souhlasu většiny ostatních vyučujících. Porovnání s ostatními vyučujícími bylo do položky vloženo proto, aby se vyučující případně mohli vymezit proti dominantnímu učitelskému pohledu, pokud oni sami zastávající postoj, který vnímají jako méně obvyklý.

Tabulka 3: Souhlas s výroky – průměr na škále 1–5 a statistická významnost rozdílu (pouze odpovědi ze škol s romskými dětmi)

hodnocená tvrzení	souhlas osobní	odhad souhlasu ostatních
Romské děti přicházejí do školy s menším porozuměním češtině a menší slovní zásobou.	1,81	1,80
Většinu romských dětí škola a vzdělávání příliš nezajímají.	2,03**	1,92
Romské děti jsou temperamentnější a vášnivější než děti z majority.	2,06**	1,99
Romské děti dospívají dříve než děti z majority.	2,17	2,12
Romské děti se obtížně podřizují školním pravidlům.	2,32**	2,26
Pro romské děti je prospěšné, když navštěvují běžné školy a třídy s převahou dětí z majoritní společnosti.	2,35**	2,50
Vzdělávání romských dětí je velmi specifické a vyžaduje odlišné přístupy než vzdělávání dětí z majority.	2,45	2,45
Romské děti upoutávají pozornost svým vzhledem a chováním.	2,62**	2,51
Většina romských dětí má v nějaké oblasti dobré až skvělé schopnosti.	2,64**	2,71
Vzorem pro romské děti jsou obvykle významné osoby z romské komunity.	2,73	2,69
Ve smíšených třídách se romské děti obvykle drží pospolu a odděleně od zbytku skupiny.	2,80**	2,69
V matematice jsou romské děti podobně úspěšné jako děti z majority.	3,08*	3,14
Romští chlapci dostávají od svých rodičů větší podporu než romské dívky.	3,10	3,12
Romské dívky se ve škole snaží více a je pro ně vzdělávání důležitější než pro romské chlapce.	3,15	3,14
Romští chlapci se chovají stejně jako chlapci z majoritní společnosti.	3,29	3,33
Romské dívky se chovají stejně jako dívky z majoritní společnosti.	3,25*	3,29
Školní rozdíly mezi romskými dětmi a dětmi z majority se projevují až během dospívání.	3,39*	3,35
Stejné chování romských a neromských dětí bývá hodnoceno odlišně.	4,34	4,26

Poznámka: Čím vyšší je průměrná hodnota, tím vyšší je míra nesouhlasu s výrokem, a opačně.

Údaje označené hvězdičkou vykazují statisticky významný rozdíl na hladině $p < 0,001$ (**) nebo $p < 0,05$ (*).

Nejsilnější souhlas se týká slabého zvládnutí češtiny u romských dětí. Naše výsledky jsou tak v souladu se studií M. Kaleji (2013: 53), která zahrnovala 110 vyučujících z ostravských ZŠ, do nichž dochází více než 90 % romských dětí. Jejich většinový názor byl, že nedostatečné komunikační modely ze strany rodin žáků vedou k jazykové bariéře, která je poté důvodem školní neúspěšnosti. Vyučující se domnívají, že potýkají-li se děti s jazykovou bariérou, nemohou plně chápat význam předkládaného učiva a v důsledku toho ztrácejí o výuku patřičný zájem. K podobným závěrům dospěla i Gabalova zpráva z roku 2007: „Velká část romských dětí není dostatečně připravena na zahájení školní docházky. Často vyrůstají v prostředí, které je nedostatečně vybavilo potřebnými kompetencemi, přičemž tento handicap většinou není ani částečně kompenzován předškolním vzděláváním. Největší nevýhody představují především nedostatečná znalost českého jazyka a demotivující rodinné prostředí“ (GAC, 2007: 39).

Relativně vysoký souhlas vykazují také výroky o menším zájmu romských dětí o vzdělání, jejich živějších povahách a časnějším dospívání. Dospívání přitom není primárně vnímáno jako spouštěč či zviditelnění rozdílů ve školní úspěšnosti romských

a neromských dětí. Silný nesouhlas se týká toho, že by stejné chování romských a neromských dětí bylo hodnoceno odlišně. Tento výrok významově vybočuje z celého seznamu – jedná se totiž o jediný výrok, který se vztahuje k vyučujícím, nikoli k dětem.

Posuzované výroky byly podrobeny faktorové analýze, která ukázala existenci tří faktorů vyčerpávajících 47 % variance. První faktor můžeme označit za „romství“, protože zahrnuje vyhledávání vzorů v romské komunitě, preferenci romských kamarádkých skupin a upoutávání pozornosti odlišným vzhledem i projevy. Druhý faktor lze označit za „školní nesoulad“, čímž se míní nenaplnění základních školních požadavků. Do tohoto faktoru patří menší zvládnutí češtiny, menší zájem o vzdělávání, silnější temperament, nepodřizování se pravidlům a vyžadování specifických přístupů. Třetí faktor nazýváme „rovnost“ a tvoří jej dobré schopnosti romských dětí, podobná úspěšnost v matematice, obdobné projevy chování romských a neromských dětí, zvyšování rozdílů až v dospívání a prospěšnost společné docházky do běžných škol.

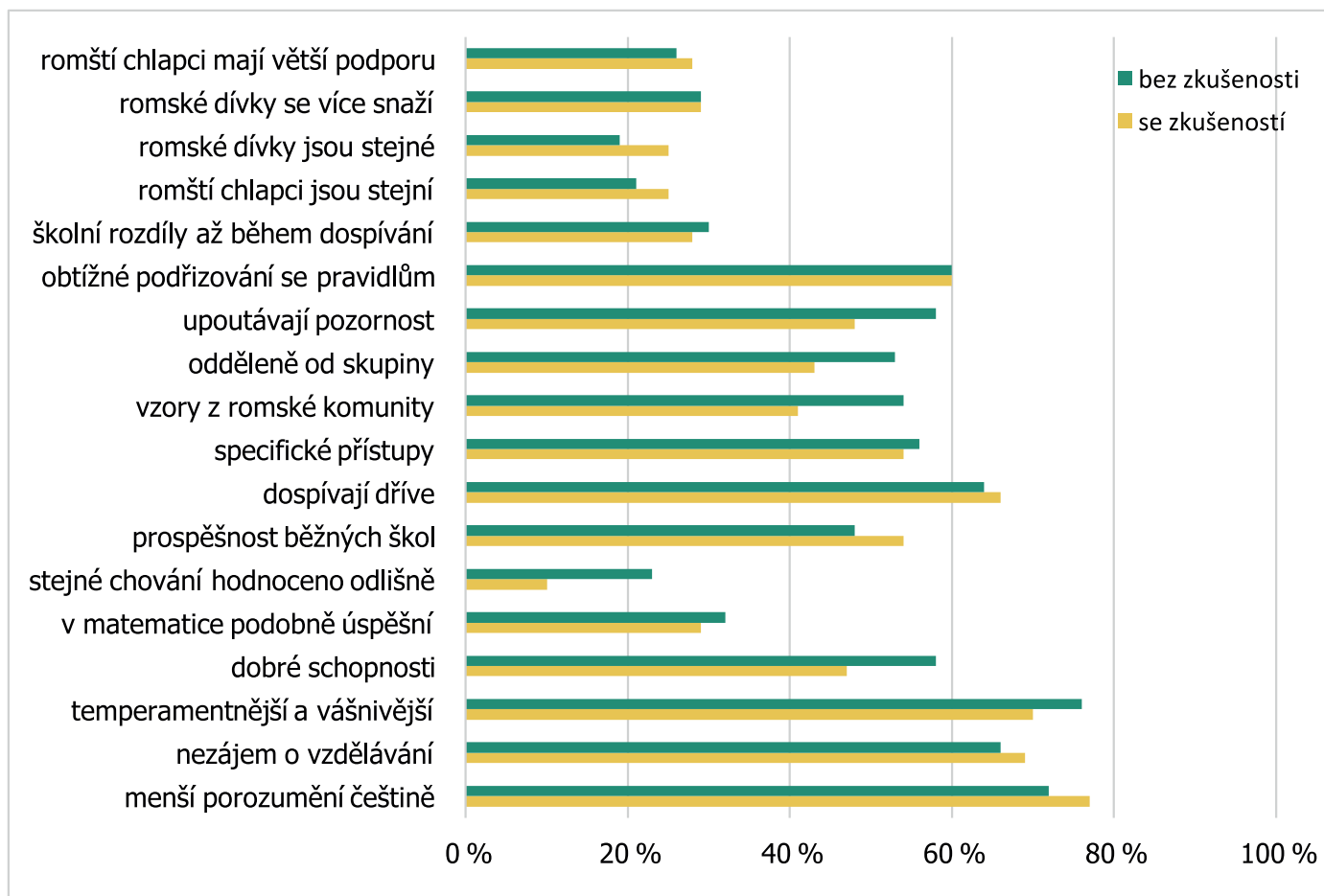
Míra souhlasu s výroky náležejícími do prvního a druhého faktoru, které oba upozorňují na odlišnost romských dětí oproti dětem z majority, je vysoká. Naopak souhlas s výroky spadajícími do třetího faktoru je menší. Ačkoli společným jmenovatelem prvních dvou faktorů je specifická romských dětí, liší se svojí valencí – zatímco první faktor odlišnost nepokládá nutně za problematickou, druhý faktor v ní spatřuje důvod školního selhávání. Mnoho vyučujících vyjadřovalo vysoký souhlas jak s výroky v prvním faktoru, tak s výroky v druhém faktoru, což svědčí o jejich vnitřně ambivalentním postoji. Již za hranicemi našich dat lze dovozovat, že takový vnitřní rozpor může oslabovat ucelený a konzistentní pedagogický přístup k výuce romských dětí, bez něhož vyučující obtížněji realizují svoji praxi. Je pravděpodobné, že první faktor může vyvolávat snahu přistupovat k romským dětem s porozuměním až akceptací specifických znaků jejich kultury, druhý faktor naopak může posilovat normativní pozici školy, která chce mít na všechny děti, bez ohledu na jejich původ, shodné požadavky.

Co se týče porovnání vlastních postojů a odhadovaných postojů ostatních vyučujících, tabulka naznačuje mnoho rozdílů. V sedmi hodnocených výrociích se osobní pohled s dominantním učitelským pohledem shodoval, ovšem ve zbývajících 11 byl nalezen statisticky významný rozdíl. Mezi vyučujícími bez přímých zkušeností s romskými dětmi se významný rozdíl mezi vlastními a odhadovými postoji ukázal jen ve třetině výroků. To znamená, že vyučující ve školách s romskými dětmi se domnívají, že jejich pohled (díky jejich zkušenostem) se více odlišuje od převládajících učitelských názorů.

Největší rozdíl se ukázal v hodnocení výroků, které náleží do faktoru „rovnost“ a do faktoru „školní nesoulad“. Zatímco první skupinu výroků můžeme zjednodušeně označit za pozitivní, druhá identifikuje nedostatky a selhání romských dětí, a lze je tedy označit za negativní. Vyučující ze škol s romskými dětmi vyjadřovali vyšší nesouhlas s negativními výroky, a naopak vyšší souhlas s pozitivními výroky oproti odhadovanému převládajícímu postoji učitelské veřejnosti. Zdá se tedy, že přímá zkušenost s romskými dětmi vyučující zcitlivuje, zvyšuje jejich reflexi, činí je méně kritickými a vzdaluje od existujících stereotypů.

Průměr je málo citlivý na extrémní hodnoty, a proto může být zkreslující. Vzhledem k tomu byl ještě pro kontrolu zjištěn výskyt výhradně souhlasných odpovědí s jednotlivými výroky. Jedná se o volbu odpovědí 1 a 2 na škále od 1 do 5, kdy 5 znamenalo silný nesouhlas. Podíl souhlasu ve skupině vyučujících, kteří mají přímé zkušenosti s romskými dětmi, a za skupinu vyučujících ve školách bez romských dětí uvádí graf 4.

Graf 4: Podíl vysokého osobního souhlasu u vyučujících ze škol s romskými dětmi a bez romských dětí (odpovědi 1 a 2 na škále)



Graf opět potvrzuje, že obě skupiny vyučujících vidí romské děti v mnoha ohledech odlišné od dětí z majority. Souhlas s výroky zdůrazňujícími rozdíly v obou žákovských populacích je většinový. V některých výrocích jsou vyučující s přímou zkušeností s romskými dětmi kritičtější než ostatní vyučující. Například se častěji domnívají, že úroveň zvládnutí češtiny je u romských dětí slabá nebo že mají menší zájem o vzdělání. Zároveň méně souhlasí s tím, že romské děti mají v určité oblasti skvělé schopnosti a že v matematice jsou podobně úspěšní jako děti z majority. Na druhou stranu si ale více uvědomují prospěšnost docházky romských dětí do běžných základních škol s převahou dětí z majority.

4.5 Školní rozdíly (či shody) mezi dívkami a chlapci

Ve výzkumu byla pozornost věnována genderovým rozdílům. K tomu se vztahovaly i čtyři závěrečné výroky v baterii uvedené výše. První dva se týkaly obdobných projevů romských a neromských dívek, resp. chlapců, a další dva vzájemně srovnávaly samotné romské dívky a chlapce.

Se všemi z nich vyučující vyjadřovali mírný nesouhlas. Zvláště významný je nesouhlas v případě prvních dvou výroků, který naznačuje, že vyučující považují projevy dívek i projevy chlapců za spíše odlišné v závislosti na etnicko-sociálním původu. Pouze čtvrtina až pětina vyučujících s výroky souhlasí, přičemž o podobnosti



romských a neromských dívek, resp. chlapců jsou mírně častěji přesvědčeni vyučující s přímou zkušeností s romskými dětmi.

Významné jsou také dva další výroky, které srovnávají genderovou socializaci romských dětí. Až 30 % vyučujících se zkušenostmi s romskými dětmi souhlasí s tím, že romské dívky jsou ve škole snaživější a jsou více orientované na vzdělání jako hodnotu než romští chlapci. A současně stejný podíl vyučujících se domnívá, že romští chlapci jsou více podporováni svými rodinami v porovnání s romskými dívkami.

Z jiného úhlu potvrzuje existenci genderových rozdílů ve školních výsledcích romských dětí i starší analýza GAC (2007). V té bylo přímým dotazem na samotné děti zjištěno, že romské dívky se připravují na výuku o 20 minut déle než romští chlapci. Současně rozбором školních dokumentů dospěla k závěru, že romští chlapci mají oproti romským dívkám celkově nižší úspěšnost (GAC 2007: 33).

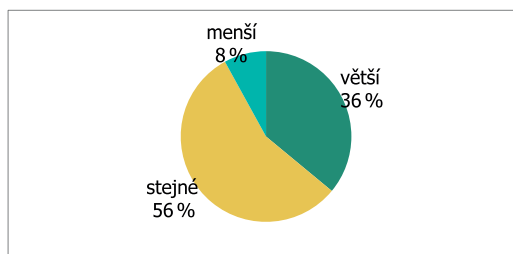
Výše uvedené výroky je vhodné srovnat s dalšími dvěma položkami, které se specificky zaměřovaly na existenci genderových rozdílů v souvislosti se školou. Nabízené odpovědi rozlišovaly mezi rozdíly ve školních výkonech a v dispozicích. Ze všech vyučujících zhruba polovina explicitně odmítá, že by nějaké rozdíly mezi dívkami a chlapci existovaly. Ovšem 21 % vyučujících se naopak domnívá, že nějaké školní rozdíly mezi dívkami a chlapci panují. Mezi vyučujícími ze škol s romskými dětmi zastává takový názor 24 %.

Tabulka 4: Rozdíly mezi dívkami a chlapci (všechny odpovědi)

Existují rozdíly?	počet	podíl v %
Ne, dispozice i výkony dívek a chlapců jsou shodné.	115	12,1
Ne, dispozice a výkony jsou zcela individuální, a proto neexistují žádné pravidelné rozdíly mezi dívkami a chlapci.	370	38,8
Ano, určité rozdíly mezi dívkami a chlapci existují, ale pouze v dispozicích, nikoli ve výkonech.	60	6,3
Ano, určité rozdíly mezi dívkami a chlapci existují, ale pouze ve výkonech, nikoli v dispozicích.	58	6,1
Ano, výkony i dispozice chlapců a dívek se liší.	81	8,5
Nevím, nedokážu posoudit.	103	10,8
Bez odpovědi	167	17,5

Většina z těch, kteří vidí v souvislosti se školou nějaké genderové rozdíly, pak odpovídala na otázku, zda se do nich promítá romský původ. Velký podíl vyučujících, kteří odpověď neuvedli, je dán tím, že k odpovědi byli vyzváni jen ti, kteří na položku o obecném rozdílu mezi dívkami a chlapci odpověděli kladně (tj. 199 osob). Podíl odpovědí ve skupině vyučujících, kteří mají a kteří nemají zkušenosti s romskými dětmi, byl obdobný.

Graf 5: Rozdíly mezi romskými dívkami a chlapci v porovnání s majoritou



Nadpoloviční většina vyučujících se domnívá, že rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou na etnicitě nezávislé. Ovšem další více než třetina vyučujících považuje genderově-pohlavní rozdíly za zesilované etnickým původem. To znamená, že romské dívky a chlapci jsou vzájemně odlišnější než dívky a chlapci z majority. Tato odpověď koresponduje s vysokým souhlasem vůči výroku, že romské děti jsou temperamentnější a vášnivější než děti z majority.

Temperamentnost a vášnivost bývají často považovány za opak svázanosti kulturními pravidly (civilizovanosti) a mívají až konotace týkající se sexuálního chování (viz např. Jarkovská, 2012). Obvykle platí, že čím sexualizovaněji je chování určité skupiny nahlíženo, tím odlišněji se uvažuje o pozici mužů a žen v této skupině. Genderově-tělesné rozdíly tedy v souvislosti s absencí kulturních pravidel vystupují do popředí. Je však třeba připomenout, že toto spojení je sociálním

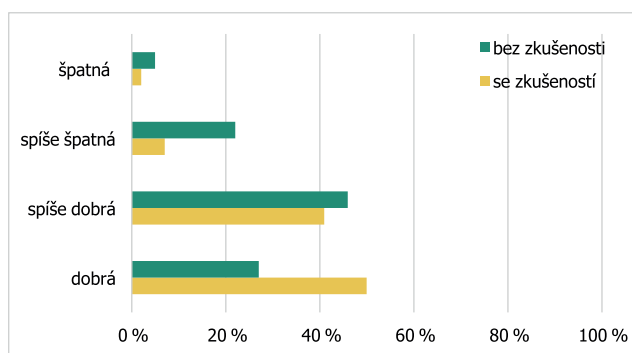
konstruktem typicky rozvíjeným v etnocentricky orientovaných přístupech k jiným společnostem a kulturám, neboť zakládá dojem nadřazenosti vlastní kultury jakožto rozvinutější a civilizovanější nad jinými kulturami.

4.6 Spolupráce s rodinami

Školní úspěšnost dětí na prvním stupni ZŠ je do značné míry závislá na rodinném zázemí a na způsobu, jakým rodiče komunikují s vyučujícími a reagují na školní výzvy (Lareau, 2000; Epstein et al., 2002). Pokud komunikace selhává, odráží se to obvykle v tom, jak kvalitně je dítě připraveno na školní výuku a jak obecně ke školním povinnostem přistupuje. Absence souladu mezi rodiči a třídní učitelkou či učitelem, nebo dokonce jejich otevřený konflikt dítě nutně vhání do vnitřního zmatku, zda, proč a pro koho se má ve škole snažit (komu tím udělá radost a komu ublíží).

Z učitelského hodnocení školních oblastí (viz graf 3) vyplynulo, že vyučující považují rodičovskou podporu vůči škole za největší slabinu romských dětí²¹. Dotazník dále obsahoval několik položek, které se specificky věnovaly tomu, jak konkrétně vyučující hodnotí spolupráci s romskými rodiči a v čem případně spatřují příčiny problémů. Je třeba předeslat, že se jedná o učitelský pohled na kontakt s rodinami, nikoliv o objektivní hodnocení reálné podoby tohoto kontaktu. Pokud by byli dotazováni také rodiče nebo pokud by výzkum využíval jiné metody zjišťování kvality vztahu místo rozhovoru s vyučujícími, je pravděpodobné, že výsledný obraz by se lišil. Nicméně to neznamená, že subjektivní učitelská perspektiva je informačně nepodstatná – naopak. Protože vyučující jsou klíčovými aktéry/kami v procesu vzdělávání a mají nad rodinami institucionální převahu, je jejich postoj k dosavadní i potenciální spolupráci klíčový.

Graf 6: Hodnocení spolupráce s rodinami
(srovnání odpovědí ze škol s romskými dětmi a bez nich)



Jak ukazuje graf 6, většina vyučujících hodnotila spolupráci s rodiči pozitivně. To platí jak o vyučujících, kteří působí ve školách s romskými dětmi, tak ve školách výhradně s dětmi z majoritní společnosti či z jiných minorit. Nicméně míra kladného hodnocení je u vyučujících se zkušenostmi s romskými dětmi přece jen významně nižší – 73 % oproti 91 %. Významný rozdíl byl také v podílu vynechaných odpovědí – zatímco ve školách s romskými dětmi chyběly odpovědi jen ve 4 % dotazníků, v ostatních školách až v 45 %.

Spolupráce je oboustranný proces. V případech, kdy se spolupráce nedaří, neleží vždy příčina jen na straně rodin. Je totiž otázka, jak školy přistupují k rodičům svých žáků/yn a zda navazují spolupráci adekvátními postupy, které jsou dostatečně citlivé na rozdílnost jednotlivých rodin. Lze se setkat s argumentací, že školy využívají určité postupy, které vyhovují většině rodičů, s nimiž je spolupráce dobrá, a není proto důvod je měnit. Na to je však třeba namítnout, že školy jsou profesionální instituce, které disponují expertizou (na rozdíl od rodin) a mají společenské závazky, aby spolupracovaly s rozdílnými typy rodičů.

V dotazníku jsme respondenty/ky žádaly nejen o souhrnné posouzení kvality spolupráce s rodiči, ale také o vyjádření k jednotlivým dílčím aspektům možné spolupráce. Ty byly formulovány jako samostatná tvrzení a pokrývaly všechny oblasti zmiňované vyučujícími v případových studiích. Souhlas s tvrzením byl vyjadřován na škále od 1 do 5, kde 1 představuje silný souhlas a 5 silný nesouhlas. Vyučující aplikovali tvrzení na dvě skupiny rodičů – na romské rodiče a na rodiče z majoritní

²¹ Zahraniční i české výzkumy ukazují, že výchova dětí v romských rodinách se od majoritních rodin v mnohém liší. Děti jsou integrovány do života dospělých, od nichž se nápodobou učí hodnoty i chování. Smith (1997) to označuje jako „komunitní učení“ (community learning). Kaleja charakterizuje socializační modus takto (2013: 43): „Výchova v romských rodinách má charakter kolektivismu, vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte.“ Záměrně vedené učení (např. rozeznávání barev či písmen, zapamatování říkaček) není v rámci rodinné výchovy téměř vůbec přítomno (Hubschmanová, 1998). To vede k menšímu rozvoji metakognice a abstraktního myšlení, na kterém ovšem stojí majoritní škola. Děti z převážné části romských rodin tak přicházejí do základních škol bez znalostí a dovedností, které instituce předpokládá, a jsou tak od začátku považovány za školně neúspěšné. Ačkoli se vzhledem k porovnání se školními nároky může jevit výchova ve většině romských rodin jako oslabená či nedostatečná, je třeba zdůraznit, že se jedná o vnitřně konzistentní výchovný systém, který logicky navazuje na převládající životní styl v komunitě. V tomto smyslu tedy je výchova v romských rodinách stejně hodnotná jako výchova v majoritě – obě slouží k tomu, aby si dítě osvojilo normy nezbytné k efektivnímu začlenění do společnosti, a využívají k tomu odpovídající nástroje (MRG Report, 1995).

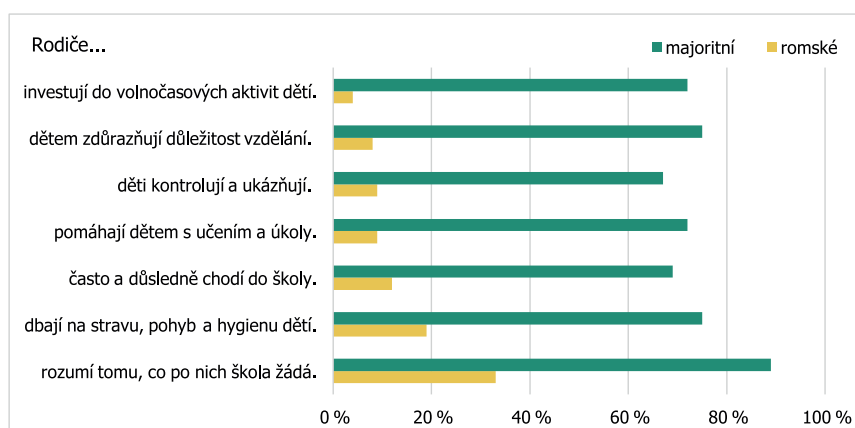
společnosti. Průměrné hodnocení jednotlivých výroků uvádí tabulka 5. Pouze souhlasné hodnocení (hodnota 1 a 2) od vyučujících, kteří mají přímou zkušenost s výukou romských dětí, uvádí graf 7.

Tabulka 5: Průměrný souhlas s výroky o rodičích (pouze odpovědi ze škol s romskými dětmi)

hodnocená tvrzení	romští rodiče	rodiče z majority
Rodiče rozumí tomu, co po nich škola žádá.	2,93**	1,77
Rodiče dbají na stravu, pohyb a hygienu dětí.	3,45**	2,08
Rodiče děti kontrolují a ukáznují.	3,85**	2,39
Rodiče často a důsledně chodí do školy.	3,91**	2,31
Rodiče pomáhají dětem s učením a úkoly.	4,01**	2,22
Rodiče dětem zdůrazňují důležitost vzdělání.	4,00**	2,16
Rodiče investují do volnočasových aktivit dětí.	4,36**	2,19

Poznámka: Čím vyšší je průměrná hodnota, tím vyšší je míra nesouhlasu s výrokem, a opačně. Údaje označené hvězdičkou vykazují statisticky významný rozdíl na hladině $p < 0,001$ (**).

Graf 7: Souhlas s výroky o rodičích (pouze odpovědi ze škol s romskými dětmi)



Z obou prezentací vyplývá, že ve všech oblastech byli romští rodiče hodnoceni statisticky významně hůře než rodiče z majority. Nejmenší souhlas vyučující vyjádřili s výrokem, že romští rodiče podporují koníčky dětí a systematické trávení volného času. Je však třeba zdůraznit, že položka neukazuje, zda a v jaké míře rodiče uvedené činnosti ve skutečnosti dělají, nýbrž jak to vidí vyučující ze své institucionální pozice. Například se romští rodiče mohou věnovat volnočasovým aktivitám dětí, avšak jedná se o způsob podpory, které jsou z pozice školy neviditelné či neodpovídají školním očekáváním.

Podobně i v jiných výzkumech mapujících učitelův pohled na školní úspěšnost romských dětí se ukazují rodiče jako často zmiňovaná příčina (např. Kaleja, 2013; Fučík, 2015). Studie GAC k tomu připojuje i pohled samotných romských rodičů: „Rodiče významné části romských dětí nepokládají vzdělání za důležitou hodnotu, což se projevuje v nedostatečné míře komunikace rodičů se školou, nezájmu o prospěch svých dětí. Jediné, o co usilují, je eliminace možných konfliktů s učiteli, vedením školy či úřady“ (GAC, 2007: 39). Na druhou stranu však výzkum organizace Slovo 21 mezi romskými matkami dospěl k závěru, že více než 80 % z nich vzdělání svých dětí považuje za vysokou prioritu (Slovo 21, 2014). Je tedy patrné, že oblast je plná rozporů, které nevyplývají primárně z toho, že by romští rodiče skutečně vzdělání ignorovali, ale spíše z toho, že rodiče a vyučující pracují s rozdílným vymezením toho, co znamená vzdělání a jeho podpora. Můžeme hovořit o nekompatibilitě rodičovských a učitelových vzdělávacích (etno)teorií.

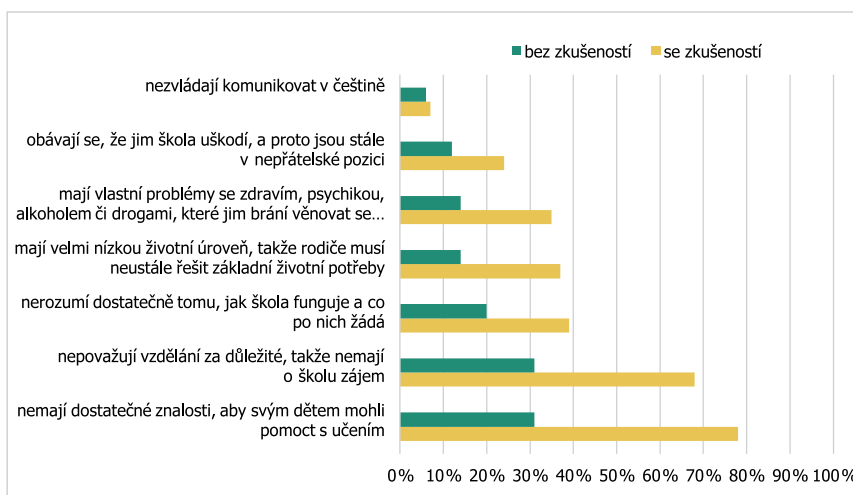
Při porovnání odpovědí vyučujících, kteří mají a kteří nemají přímé zkušenosti s romskými dětmi, nacházíme rozdíl v hodnocení čtyř oblastí (ze sedmi). Konkrétně se jedná o podporu volnočasových aktivit, zdůrazňování hodnoty vzdělání, docházení rodičů do školy a pomoc dětem s učením. Ve všech čtyřech výroky byli vyučující ze škol s romskými dětmi, tj. častěji s výroky souhlasili. Zdá se tedy, že přímé učitelské zkušenosti s romskými rodiči jsou poměrně negativní (negativnější než zkušenosti zprostředkované či přejaté postoje).

Toto zjištění je poměrně překvapivé. Na základě obvyklých předpokladů by se totiž dalo očekávat, že vyučující bez přímých zkušeností, kteří přejímají obecně sdílené společenské představy a stereotypy, budou zastávat kritičtější postoje než vyučující ze škol, kam romské děti docházejí. Ti totiž v každodenní praxi vidí, jak pestré jsou schopnosti, výkony a chování romských i majoritních dětí a že generalizace na celou skupinu je vždy velkou redukcí. Ukázalo se však, že vyučující komunikující s romskými rodiči častěji nesouhlasili s pozitivně formulovanými výroky. Podstatné je, že přímé zkušenosti zvyšují

kritičnost vůči rodičům, ale nikoli vůči dětem. V hodnocení samotných dětí naopak vyučující s přímými zkušenostmi častěji souhlasili s jejich pozitivními charakteristikami (např. že mají v určité oblasti dobré až výborné schopnosti).

Představy o romských rodičích jako školně méně podporujících vyučující spojují s různými příčinami. Sedm hlavních vysvětlení, která zaznívala v průběhu případových studií, bylo nabídnuto v dotazníku. Respondenti/ky byli/y požádáni/y, aby zvolili/y ty příčiny, které podle nich hrají roli v tom, že spolupráce s (některými) romskými rodiči není dostatečná. Příčin mohlo být vybráno více, a proto součet netvoří 100 %. Průměrně byly vybírány 2,4 příčiny.

Graf 8: Volba příčin potíží romských rodičů v souvislosti se školou (srovnání odpovědí vyučujících ze škol s romskými a bez romských dětí)



Nejčastěji vyučující spatřují příčiny málo efektivní podpory při školní přípravě v romských rodinách v tom, že rodičům chybí znalosti nutné k tomu, aby svým dětem mohli asistovat při učení, a zároveň že rodiče nepřikládají vzdělání velký význam. Vyučující s přímými zkušenostmi volili tyto příčiny více než 2krát častěji než ostatní vyučující. Rovněž další nabízené důvody volili vyučující se zkušenostmi významně častěji než ostatní učitelé. Pouze v případě nedostatečného zvládnutí češtiny, která byla nejslaběji volenou příčinou, se obě skupiny vyučujících nelišily.

Podobně i výzkum z roku 2011 zjistil, že pouze podle 10–20 % vyučujících přikládají romští rodiče vzdělání svých dětí význam, povzbuzují je na cestě k vyššímu vzdělání a pomáhají jim s domácími úkoly (Fučík, 2015: 111). V protikladu stojí hodnocení imigrantských rodin, kde naopak tytéž charakteristiky očekává 80–90 % vyučujících (s výjimkou pomoci s domácími úkoly, kde však mají pochopení pro jazykovou bariéru). Zdá se, že rozmanitost výzkumných zjištění v této oblasti odráží jemnější odlišnosti, které souvisejí jednak s odlišnostmi romských subkultur. A dále s tím, zdali se jedná o rodiny starousedlické, či nově přichodící, a rodiny v dobré, či slabší ekonomické a sociální situaci.

Za pomoci faktorové analýzy jsme v námi nabízených příčinách identifikovaly dva společné jmenovatele. První faktor označujeme jako „interní rodinná zátěž“ a je tvořen existenčními a osobními problémy rodičů a nedostatečnými znalostmi. Druhý faktor označujeme jako „distanční od školy“ a zahrnuje obavu ze školy, neporozumění školním požadavkům a nezvládnutí komunikace v češtině. Malý význam vzdělání pak stojí samostatně jako třetí faktor, z čehož vyplývá jeho silná role.

Na základě rozhovorů v rámci případových studií můžeme doplnit, že vyučující uvažují o příčinách externalizovaně. To znamená, že charakteristiky romských rodičů nepovažují nutně za inherentní a neměnné, nýbrž že mají pochopení pro vnější okolnosti, pod jejichž tlakem tyto charakteristiky vznikají. Například malá hodnota vzdělání je podle řady vyučujících logickým postojem romských rodičů vzhledem k vysoké nezaměstnanosti způsobené mimo jiné i diskriminací na trhu práce (mají tudíž zkušenosti, že navzdory vzdělání je obtížné získat lepší životní úroveň), stejně tak i nízká úroveň znalostí brání rodičům efektivně pomáhat dětem při školní přípravě je logickým vyústěním vzdělávání starší romské generace ve zvláštních školách (nemají zkušenost s běžnou základní školou, a proto se v pomoci dětem necítí kompetentně).

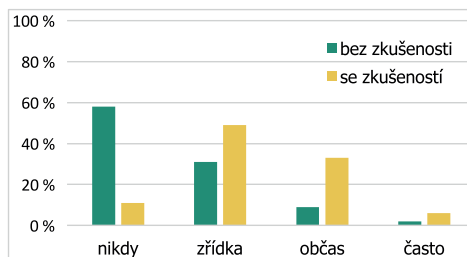
Domníváme se, že nejčastěji volené příčiny, kterými byly nedostatečné znalosti, nízký význam vzdělání a porozumění školním požadavkům, lze napravit změnou komunikačního stylu s rodiči. Škola může rodičům ukázat, jak důležité je vzdělání pro budoucí životní uplatnění jejich dětí (a to prostřednictvím příkladů vzdělaných Romů a Romek), a zároveň jim mohou předat znalosti nutné pro efektivní pomoc jejich dětem v domácí přípravě na školu (např. doporučená struktura školního dne dítěte v prvním ročníku ZŠ se zdůvodněním jednotlivých částí). Obojí samozřejmě vyžaduje připravit pro rodiče speciální materiály a organizovat pro ně „semináře“ přímo ve školách. S těmito aktivitami by školám mělo pomáhat MŠMT. Další dvě volené příčiny (existenční a zdravotně-psychické problémy) jsou řešitelné prostřednictvím zapojení sociálních pracovníků a pracovníků, respektive jejich užšímu provázání se školami.

4.7 Vrstevnické vztahy

Vzájemné vztahy uvnitř školních tříd vyučující nepovažovali za problematickou oblast školního života, což demonstrovaly tabulka 2 a graf 3. Přesto ale byla vrstevnickým skupinám v dotazníku věnována specifická pozornost, která se týkala výskytu žákovských sporů a šikany.

Graf 9: Frekvence sporů až šikany

(srovnání odpovědí vyučujících ze škol s romskými a bez romských dětí)



I tato položka potvrzuje, že vztahy mezi dětmi jsou relativně dobré. Až 60 % vyučujících ze škol s romskými dětmi uvedlo, že se spory vůbec neobjevují nebo jen velmi zřídka. Mezi ostatními vyučujícími to ale bylo 89 %. To znamená, že vyučující se zkušenostmi s romskými dětmi přece jen zažívají více napětí a konfliktů mezi dětmi. Ve školách s romskými dětmi se vrstevnické spory objevují občas až často podle 38 % vyučujících (oproti 11 % v ostatních školách).

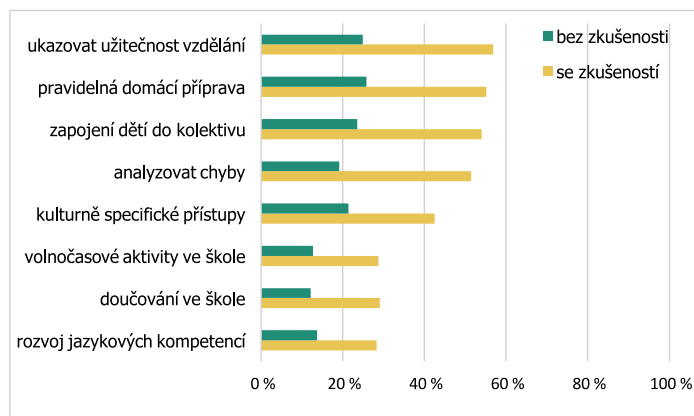
Protože na většině zúčastněných škol jsou žákovské kolektivy etnicko-kulturně smíšené, byla součástí dotazníku otázka, nakolik se spory až šikana týkají dětí z minorit a z majority. Největší podíl vyučujících se domnívá, že zapojení obou skupin dětí je stejně časté. Pokud je zapojení jedné části dětí větší, pak se podle vyučujících jedná spíše o romské děti než o děti z majority. Ve školách s romskými dětmi byla odpověď „dětí z minority se do konfliktů zapojují častěji“ volena v 35 %, zatímco ve školách bez romských dětí jen v 18 %. Volba odpovědi „dětí z majority a minority se zapojují do konfliktů stejně často“ byla ale v obou typech škol volena v podobném podílu – 53 a 59 %.

Pokud ve školách dochází ke sporům až šikaně mezi dětmi, podle vyučujících se odehrávají nejčastěji mezi chlapci, případně navzájem mezi chlapci a dívkami. Výhradně dívčí spory jsou relativně řídké. Ve školách s romskými dětmi dochází ke konfliktům častěji mezi chlapci (58 % versus 45 % v ostatních školách), a naopak méně často mezi dívkami (9 % versus 21 % v ostatních školách).

4.8 Postupy zvyšování školní úspěšnosti

Převaha vyučujících se domnívá, že romské děti nedosahují ve škole takové úspěšnosti, jak by mohly. K vzdělávání dětí z etnických a národnostních minorit přispívá využívání některých specifických postupů. Na základě zkušeností škol, v kterých byly prováděny případové studie, i jiných výzkumných zdrojů, jsme do jedné položky zařadily nabídku následujících osmi možných způsobů podpory školní výkonnosti romských dětí: 1. ukazovat jim užitečnost a smysluplnost učení, a to jakýmkoli způsoby; 2. získat rodiče pro spolupráci se školou, takže zajistí pravidelnou domácí přípravu dětí; 3. přistupovat k dětem se znalostí a respektem ke kulturním specifikám; 4. přednostně rozvíjet jazykové kompetence dětí; 5. přesně zjistit, proč děti učivu nerozumí a v čem dělají chyby, a na to se pak zaměřit; 6. nabízet dětem pravidelné doučování ve škole; 7. posílit dobré klima ve třídě a zapojení dětí do kolektivu, takže se snaží kvůli kamarádům; 8. zajistit dětem ve škole volnočasové aktivity. Respondenti/ky byli/y požádáni/y o zvolení těch postupů, které považují za nejefektivnější. Protože mohli/vybrat více možností, netvoří součet 100 %. Průměrně bylo vybíráno současně 2,8 způsobu.

Graf 10: Volba způsobů zvyšování úspěšnosti romských dětí
(srovnání odpovědí vyučujících ze škol s romskými a bez romských dětí)



Z grafu vyplývá, že vyučující s přímými i bez přímých zkušeností s romskými dětmi podobně rozlišují mezi více a méně efektivními způsoby, nicméně celková míra podpory specifických postupů při práci s romskými dětmi byla mezi vyučujícími ve školách s romskými dětmi vyšší. Tito vyučující volili všechny nabízené postupy významně častěji než ostatní vyučující.

Za nejužitečnější vyučující pokládali ukazování smysluplnosti učení, navázání spolupráce s rodiči za účelem pravidelné přípravy na školu, zapojení romských dětí do třídního kolektivu a rozbor konkrétních chyb. Mezi vyučujícími ze škol s romskými dětmi považovalo tyto způsoby za efektivní nadpoloviční většina, mezi ostatními vyučujícími se jednalo přibližně o třetinu. Naopak zhruba jen čtvrtina vyučujících romských dětí a šestina ostatních vyučujících se klonily k důležitosti doučování, volnočasových aktivit a jazykového rozvoje. Připomínáme, že vyučující považovali právě zvládnutí češtiny za náročné pro romské děti. A proto je překvapivé, že rozvoj jazykových kompetencí považuje za efektivní jen tak malý podíl z nich. Bohužel ani analýza chyb a jejich náprava nejsou pokládány za zcela důležité.

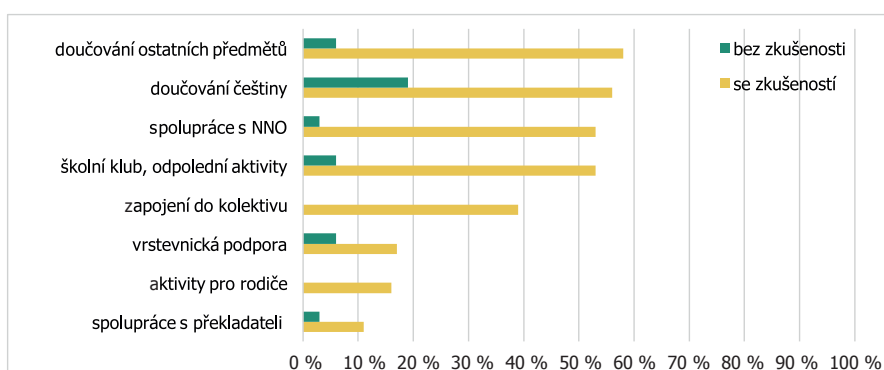
To může být způsobeno tím, že nemají s těmito aktivitami zkušenosti, a proto ani nevidí jejich prospěšnost. Významným důvodem také může být, že se jedná o aktivity nad rámec školního vyučování, které pro vyučující mohou být časově náročné, a proto se k jejich plnění ani takto zprostředkovaně nechtějí hlásit.

Naše zjištění jsou tak v rozporu se studií M. Kaleji (2013), která probíhala v ostravských školách s vysokým podílem romských dětí. Tamní vyučující údajně považují za hlavní problém jazykové selhávání, a proto se snaží klást větší důraz na výuku českého jazyka, v němž hraje velkou roli rozvoj aktivní slovní zásoby (Kaleja, 2013: 53). Vyučující v našem výzkumu sice souhlasí, že romské děti český jazyk dostatečně neovládají, ale to je nevede k přednostnímu rozvíjení jejich jazykových znalostí a dovedností.

V jiné části dotazníku byl respondentům/kám předložen seznam možných aktivit a byli/y vyzváni/y, aby označili/y ty, které jsou využívány v jejich škole. Zastoupení jednotlivých aktivit uvádí graf 7. Jak z něho vyplývá, uvedené postupy jsou používány jen zřídka. Maximálně se k nim hlásilo 5 % vyučujících, a to v případě škol, kam dochází romské děti. V ostatních školách se aktivity vyskytují ještě méně, či dokonce vůbec (např. specifické aktivity pro rodiče).

Optimističtější výsledky nabídl výzkum z roku 2011, kde zhruba ve dvou třetinách škol s romskými dětmi existovala nabídka doučování (Fučík, 2015: 109). Ta ale přesto byla využívána jen velmi málo.

Graf 11: Využívání různých aktivit ve školách s romskými dětmi



Zkušenosti ze škol, které prošly našimi případovými studiemi, přitom naznačují, že romské děti na prvním stupni ZŠ a jejich rodiče poměrně dobře reagují na nabídky extrakurikulárních aktivit. Zejména školní klub, kroužky a doučování jsou při vhodné formě komunikace s rodinami často využívány. Jejich přínos spočívá jednak v průběžné pomoci dětem se školní

přípravou, která tak není závislá na časových a intelektuálních možnostech rodičů, a jednak v systematickém trávení volného času, které působí jako prevence řady sociálně problematických jevů.

4.9 Informovanost

Poslední blok dotazníku zjišťoval, zda vyučující hodnotí svoji expertizu při práci s dětmi z etnických minorit jako dostatečnou, či nikoli. Dotazovaly jsme se jich, zda se domnívají, že mají k dispozici dostatek informací a metodickou podporu v tomto tématu. Zhruba polovina vyučujících se cítí dostatečně informovaná, ovšem více než třetina naopak vnímá absenci informací. Míra informovanosti je vyšší ve školách s romskými dětmi. Zatímco v těchto školách dostatek informací pocítuje 84 % vyučujících, v ostatních školách je to 70 %.

V návaznosti na to byli vyučující vyzváni, aby se vyjádřili, zda by uvítali nové informační materiály a semináře k problematice vzdělávání dětí z minorit a specificky romských dětí. Více než 40 % z nich projevilo o další informace zájem. Zájem ve školách, kam dochází romské děti, byl výrazně silnější – projevilo jej 50 % vyučujících, zatímco v ostatních školách jen 28 %.

5 Závěr

Školský systém je považován za jeden z nástrojů odstraňování nerovných příležitostí, protože všechny děti musí projít alespoň povinnou školní docházkou (Coleman, 1990). Během ní by se měly naučit číst, psát a počítat, seznámit se s podobným množstvím informací o světě, být hodnoceny podle stejných kritérií, navštěvovat společné kolektivy a komunikovat s podobně kvalitními vyučujícími – ve škole by zkrátka měly dostat podobné příležitosti ke svému rozvoji. Bez ohledu na to, z jakého socio-ekonomicko-kulturního a etnického či národnostního prostředí dítě pochází a bez ohledu na to, zda je chlapcem, či dívkou, by k němu školský systém měl přistupovat stejně. Jedná se o ideál, k němuž by měl vzdělávací systém směřovat. Na školu se apeluje, aby každému dítěti nabídla zkušenost být hodnoceno za svoji snahu a výkony, nikoli za svůj původ, jenž bývá významný v jiných prostředích. Demokratizační potenciál školy je tedy velký.

Na druhou stranu ale sociologické a pedagogicko-psychologické výzkumy ukazují, že tento potenciál není naplňován. Prostřednictvím vzdělávacího systému se do značné míry reprodukuje společenské status quo, protože většina dětí dosahuje jen takového stupně vzdělání, které již před tím získali jejich rodiče (Bourdieu & Passeron, 1990). Důvodem je to, že školní úspěšnost nezávisí jen na nadání dítěte, ale vyžaduje i určitou hodnotovou orientaci, pracovní návyky a další osobnostní charakteristiky, které dítě rozvíjí v rodině. Aby mu přinesly ve škole úspěch, musí být s fungováním institucionálního vzdělávání v souladu. Jak ukazuje řada zahraničních (Bernstein, 2003; Bourdieu, 1998; Lareau, 2000) i českých výzkumů (Simonová, 2012; Katrňák, 2004), v jednotlivých sociálních vrstvách převládají rozdílné postoje vůči školnímu vzdělávání a rozdílné praktiky vztahování se k němu. Podle těchto výzkumů – zjednodušeně řečeno – rodiny z nižších sociálních vrstev častěji uplatňují vůči škole submisivní a pasivnější přístup, jsou nedůvěřivé a cítí se méně kompetentně vůči školním požadavkům, zatímco rodiny z vyšších sociálních vrstev se ve škole lépe orientují, vystupují vůči ní sebevědomě a aktivně.

Ačkoli se popsany rozdíl v přístupu ke škole týká především sociální stratifikace, obsahuje také určitý etnický rozměr, protože mezi určitými sociálními vrstvami a etnickými minoritami existuje úzká souvislost (Ogbu, 2003; Bhatti et al., 2007; Jarkovská et al., 2015). Pro náš výzkum je však podstatné, že z učitelského hlediska je s etnicitou nakládáno častěji jako s neměnným a vrozeným atributem, ale zároveň se její důležitost mění v závislosti na konkrétních situacích.

Je třeba předeslat, že etnicita není jednou homogenní kategorií. Z našich případových studií i dotazníkového šetření vyplynulo, že vyučující rozlišují nejen mezi majoritní a minoritní etnicitou, ale v rámci minoritní také mezi romskou a dalšími etnicitami. Jiné minoritní etnicity jsou vyučujícími akceptovány výrazně lépe než romská etnicita, u níž předpokládají, že přináší řadu hodnot a zvyků nekompatibilních s požadavky školy. Shodujeme se tak se závěry publikace Jarkovské a kolektivu: „*Etnické minority jsou pro české školy akceptovatelné pouze tehdy, pokud jsou neviditelné a neslyšitelné, pokud dokážou přiměřeně splynout a nenarušovat homogenitu. Na rozdíl od zneviditelnování etnicity žáků migrantů je vyučujícími etnicita Romů zvýznamňována a silně problematizována.*“ (2015: 228) Jinými slovy, pokud dítě a rodiče z minority mají dobré povědomí o oficiální (etno)teorii vzdělávání a akceptují ji, považují je vyučující za spolupracující. Od romských rodin ale vyučující často předem očekávají, že nebudou mít zájem o vzdělávání ani dostatečné kompetence využitelné při podpoře školní docházky dítěte. Tato očekávání pak mohou učitele a učitelky vést k takovému chování, které rodičům a dětem nedává příležitost ukázat se v jiném, lepším světle. Tento mechanismus je znám jako tzv. sebesplňující proroctví a tzv. Pygmalion efekt (Rosenthal, 1991).



Nicméně popsany trend neplatí zcela. I když učitelská očekávání vůči romským dětem a rodinám jsou spíše slabší, nevadou vždy k negativnímu hodnocení konkrétních případů. V našich případových studiích byla řada romských dětí hodnocena vyučujícími pozitivně – jako šikovné, snaživé a hodné. Rovněž řada romských rodičů byla hodnocena jako dobře spolupracující – zájímaví se o školu a podporující své děti v učení. V porovnání s dětmi a rodiči z majority však byl podíl takto pozitivně hodnocených menší a zejména při hodnocení se uplatňovala mírně odlišná kritéria. Protože vyučující přistupovali k romským rodičům s určitými generalizovanými očekáváními, která jsou spíše negativní, pak jejich nenaplnění pozitivně vyzdvihovali. To znamená, že vyučující

jednak pracovali s dvěma mírně rozdílnými sadami požadavků, z nichž jedna směřovala k romským rodinám a druhá k majoritním rodinám, jednak dospívali k většímu rozptylu mezi hodnocením nejvíce a nejméně spolupracujících romských dětí a rodičů, než byl rozptyl mezi hodnocením majoritních dětí a rodičů. Pozitivní hodnocení některých romských dětí a rodičů tak vlastně vzniká na úkor negativního hodnocení jiných, což při hodnocení majority neplatí.

Jak je názorně vidět, etnicita je ambivalentní fenomén, a to v několika rovinách. V závislosti na konkrétních situacích ji vyučující považovali:

- za významnou i nevýznamnou
- za pozitivní i negativní
- za neměnnou, biologickou a vše prostupující charakteristiku i sociálně konstruovanou a ovlivnitelnou charakteristiku

Odlišné vnímání a hodnocení romské etnicity vycházelo nejen z aktuálního situačního kontextu, ale také z omezené reflexe. Zejména proto, že vyučující o etnicitě a jejím významu příliš systematicky nepřemýšlejí, vznikají v jejich přístupu vnitřní rozpory²². Identifikovaly jsme dva důvody omezené reflexe. Jedním je široký pedagogický diskurz, který vyučující tlačí k tomu, aby v individualizovaném přístupu etnicitu považovali za nepodstatný jev, protože vede k homogenizaci určité sociální kategorie. Vzhledem k tomu, že současným ideálem je rozvíjení jedinečné osobnosti každého dítěte, jeví se jako problematické přistupovat k dítěti prismatem určité skupiny, do níž patří. Druhým důvodem omezené reflexe je absence informací o etnicitě. O behaviorálních a evaluačních vzorcích, které existují ve školním prostředí a které jsou vázány na majoritní i minoritní etnicity, se téměř nehovoří (resp. často bývají a priori označeny za předsudky či stereotypy a tím diskvalifikovány). Vyučující tedy postrádají příležitosti ke kultivaci vlastního postoje, jehož prostřednictvím by mohli lépe porozumět svým každodenním pocitům a zkušenostem. Bez toho ale hrozí, že ve svém chování budou reprodukovat stereotypní představy o romství. Cestou k tomu, jak snížit reálná rizika etnických nerovností ve vzdělávání, tedy je učinit alespoň v první fázi z etnicity téma pro učitelské úvahy. Naopak vytěšňovat toto téma a označovat etnicitu za nepodstatný znak hrozí spíše prohlubováním nerovností.

Stejná situace panuje i v případě genderu. Ve způsobu, jakým vyučující přistupují a komentují dívky a chlapce, můžeme rovněž najít výše uvedené tři typy vnitřních rozporů. Vyučující explicitně označují dělení na dívky a chlapce za nedůležité a hlásí se k neutrálnímu přístupu ke všem dětem bez ohledu na jejich pohlaví. Převahu takového postoje potvrdilo dotazníkové šetření i explicitní otázky v rozhovorech s učitelkami ve sledovaných školách. Pozorování v případových studiích ale přineslo komplikovanější obrázek. V mnoha situacích bylo pro vyučující důležité, zda interagují s dívkami, či s chlapci. V závislosti na tom mírně posouvali svá očekávání, hodnotící kritéria a způsoby komentování výkonů. Protože ale zároveň tvrdí, že gender není nic, co by se v jejich chování mohlo promítat, stávají se vůči případným odlišnostem ve svém přístupu k dívkám a k chlapcům méně citliví. V důsledku toho pak mohou reprodukovat své nereflektované genderové stereotypy.

Obě části našeho výzkumu potvrdily, že vyučující považují za podmínku školní úspěšnosti dětí dobrou rodičovskou péči, která je ve shodě se školními požadavky²³. Způsob fungování rodinného zázemí a způsob spolupráce mezi rodinou a školou jsou podle vyučujících zcela zásadní pro připravenost dětí na zvládání školních nároků. Jak bylo naznačeno výše, v tomto momentu vzniká dilema – vyučující vidí každou rodinu jako specifickou, ale zároveň přitom mezi nimi spatřují také určité podobné kulturní a komunitní rysy. Ty popírají (zvláště uvažují-li o konkrétních rodinách), ale současně se je snaží zohledňovat ve svých „expertních praktikách“ (tj. *známe je, rozumíme jim, víme, jak na ně*). Generalizace jako kognitivní strategie pro třídění zkušeností tak je na jedné straně vyučujícími používána, ale na druhé straně odmítána – alespoň rétoricky²⁴.

V návaznosti na to klademe otázku, zda plně individualizovaný a kulturně vstřícný přístup je vůbec možný, pokud nemá dojít k zásadnímu přehodnocení podstaty školní socializace. Tou je rozvoj osobnosti jednotlivých dětí, ale také mezigenerační transmise kultury a budování společenského konsenzu (Bourdieu, 1998). Lze při sledování obou cílů v instituci školy přistupovat ke každému dítěti a jeho rodině jako k výjimečné individualitě se specifickými potřebami a zájmy, když principem školního vzdělávání je osvojování společných hodnot a norem, a to navíc v poměrně početném kolektivu? A pokud

22 Na jednu stranu jsou vůči romským dětem uplatňovány obdobné nároky a pedagogické postupy jako vůči dětem z majority, zároveň se ale vyskytuje názor, že romská kultura je velmi specifická, a proto je vhodnější k romským dětem ve výuce přistupovat odlišně (tzn. používat určité didaktické postupy, určitá hodnotící kritéria, určitou strukturu učiva), nebo je dokonce vzdělávat v etnicky homogennějších třídách. Obdobné vnitřní rozporuplný obrázek vyplývá z maďarských a rumunských studií tamního vzdělávání romských dětí (MGRI, 1995; Haggadüs & Forrai, 1998).

23 Pokud dítě ve škole selhává, vyučující vidí příčinu zejména v rodině. Naš výzkum se v tomto shoduje s Gabalovou studií, podle které téměř 80 % ředitelů a ředitelů škol souhlasilo, že většina vyučujících dokáže s romskými dětmi pracovat, a tudíž v případných selháních nehledají chybu na straně školy, ale delegují odpovědnost a řešení pouze na stranu rodiny (GAC 2009). Současně ale z našeho výzkumu vyplynulo, že vyučující jsou relativně dost citliví k vnějším systémovým příčinám, proč romští rodiče podle nich méně efektivně podporují školní docházku svých dětí – jsou jimi zejména pocit nekompetence kvůli vlastnímu nižšímu vzdělání, nedůvěra v pozitivní význam vzdělání na pozadí vysoké romské nezaměstnanosti, existenční a zdravotní problémy.

24 Důvodem k tomuto rétorickému odmítání může být kritický mediální diskurz, který nejčastěji přináší negativní obraz škol – nevstřícných a necitlivých ke specifickým romským rodinám a dětem, bez znalostí romské kultury i bez ochoty překonávat převládající společenské předsudky (srov. např. Cahn et al., 1998; Amnesty International, 2015). Na základě této kritiky pak apel směřuje k individualizaci přístupu k jednotlivým dětem a zároveň k odhlížení od příslušnosti dětí k sociokulturním či etnickým kategoriím.

individualizovaný přístup uplatňovat lze, má se týkat jen toho, jak se dítě učí, nebo i toho, co se učí (což by mohlo vést k snížení učiva)? A je plně individualizovaný přístup slučitelný s tím, jak funguje lidská psychika, která vyhledává systémové podobnosti a odlišnosti, aby ušetřila energii? Tyto otázky jsou relevantní, když uvažujeme o sociokulturním a etnickém původu dětí, ale také o jejich genderové příslušnosti. V obou případech platí, že rodinná socializace směřuje u těchto dětí (romských a majoritních, dívek a chlapců) k jiným cílům a využívá jiné prostředky než socializace školní. Každá sociální kategorie – etnická i genderová – bývá spojena s určitou specifickou (etno)teorií vzdělávání, která se může dostat do střetu s oficiálním školním přístupem²⁵.

Podrobněji je tato myšlenka rozpracována ve vztahu k etnicitě, a to i specificky k romské. Historicky byla škola chápána jako místo, kde se romské děti měly zbavit svého romství – na jejich kulturu bylo nahlíženo jako na kombinaci sociálního znevýhodnění a deviace, od kterých je škola měla očistit (Cahn a kol., 2001). Takový přístup stál na univerzalistickém paradigmatu, které předpokládá začlenění všech minorit do jedné sjednocené kultury. Jeho nedostatkem je etnocentrismus a absolutismus, v důsledku kterých se odsuzuje vše, co je jiné a co nelze snadno zahrnout do majoritní kultury.

Opačný přístup je uplatňován v rámci partikularismu, který uznává odlišnost a legitimnost různých kultur (Hagggedüs & Forrai, 1998). Z něj vyplývá apel, aby škola respektovala odlišnost romských dětí a hledala kulturně adekvátní nástroje, jak v nich vzbudit zájem o vzdělávání a jak jim umožnit rozvinout jejich kognitivní potenciál. Rizikem partikularismu ovšem může být až příliš silné upřednostňování dílčích požadavků a hodnot rodin, z nichž děti přicházejí, nad celkovým zaměřením vzdělávání. Krajním důsledkem může být, že škola je de facto prodlouženou rukou rodiny, místo toho, aby do života dítěte vnášela nové impulzy. Jedině tak, že škola nabízí dětem příležitost k rozvoji i takových dovedností, na které nutně nemíří rodinná výchova, může dojít k mezigenerační sociální mobilitě (v opačném případě se reprodukuje vzdělanostní status rodičů). Aby v tomto otevírání nových obzorů byla škola úspěšná, musí s rodinou spolupracovat, musí rozumět prostředí, z něhož dítě vychází a musí mu projevovat respekt (ale nikoli přejímat cíle a postupy rodinné výchovy). Pokud je škola s rodinou v explicitním či implicitním konfliktu, ocitá se dítě „mezi mlýnskými kameny“, čímž jeho úspěšnost ve škole zákonitě trpí.

Jak bylo popsáno výše, námi zkoumané školy se ocitají v zdánlivém dilematu, protože na jednu stranu etnické a genderové rozdíly odmítají, na stranu druhou s nimi pracují. Pracovat s rozdíly ovšem může mít různé formy – buď se rozdíly přijímají jako dané a neměnné a následně se reprodukují, či dokonce prohlubují, nebo se naopak o rozdílech uvažuje jako o konstruovaných. Druhou variantu považujeme za správnou cestu, protože variabilita osob náležejících ke stejné etnické a genderové kategorii je jasným důkazem, že sociokulturní vlivy jsou významnější než jakási biologická přirozenost. Navíc má toto pojetí praktické konsekvence. Na rozdíl od biologicky daných dispozic jsou sociokulturní vlivy proměnlivé, a mohou tedy být i záměrně ovlivňovány. Nerovnosti, které na jejich základě vznikají, tak mohou být sníženy.

Co z řečeného vyplývá? Škola může a má ve společnosti posilovat rovnost. Není to ale zcela automatické. Naopak se podle dostupných výzkumů zdá, že ze své podstaty škola spíše tíhne k posilování nerovností (např. Bernstein, 2003; Bourdieu & Passeron, 1990; Lareau, 2000). Aby tuto tendenci nenaplnila, je nutné vyvíjet ve vzdělávání záměrné úsilí a věnovat se specifickým aktivitám, jejichž cílem je odstraňovat systematické nerovnosti plynoucí z původu dětí (např. poskytovat rodičům, pro které je škola spíše cizí institucí, detailní a explicitní popisy toho, co se očekává, že budou dělat; vytvořit systém ranních doprovodů dětí na začátku prvního stupně do škol, aby se snížila míra absencí atd.). Vše přitom musí začínat u reflexe aktuálního stavu rovnosti ve školách a u hledání konkrétních funkčních příkladů, které by eventuálně bylo možné přenést i do jiných škol.

Protože se vyučující domnívají, že nižší úspěšnost části romských dětí souvisí s malou podporou ze strany jejich rodičů, směřují jejich návrhy, jak dětem pomoci, právě k rodině. Je podle nich důležité rodiče přesvědčit o důležitosti vzdělání, díky čemuž se pak budou věnovat každodenní přípravě dětí na školu (domácí úkoly, průběžné učení, povídání o škole, strukturované trávení volného času atd.). Současně ale vyučující chápou, že řada romských rodičů a obecněji sociálně slabých rodičů nemá čas, finance ani kompetence se těmto úkonům věnovat. Jedná se ovšem o oblasti, které by škola mohla alespoň částečně sama pokrýt sama, a to v podobě doučování a volnočasových aktivit organizovaných přímo ve škole. Není to však v moci jednotlivých škol, nýbrž musí se jednat o systematickou podporu, v níž zastřešující organizace (MŠMT a zřizovatelé) budou školám poskytovat účelnou metodickou pomoc, konkrétní materiály a finanční prostředky, které budou mířit do oblastí uvedených v následujícím seznamu.

25 Ačkoli se takový střet v a priori asymetricky nastaveném vztahu mezi institucí školy a institucí rodiny obvykle otočí proti rodině, mechanismy vedoucí ke střetu jsou na obou stranách velmi podobné. V tomto považujeme za trefný závěr Bittnerové, Doubka a Levínské (2011: 262): „V sociálním prostoru a v žitém – subjektivním – čase se majorita a minorita spíše mýlí. (...) Vzájemná distanciacie způsobuje na základě generalizací oboustranné hluboké nepochopení, disrespekt a rasismus.“

Vyzýváme proto ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aby v rámci odstraňování strukturálních překážek pro školní úspěšnost romských a sociálně slabých dívek a chlapců:

1) vytvářelo podmínky (včetně finančních) pro realizaci systematických výzkumů vzdělávacích nerovností²⁶ a využívalo jejich výsledky při přípravě svých politických opatření

2) podporovalo školy v zavádění aktivit jako:

- zvyšování učitelské informovanosti o genderu a etnitě, seznamování vyučujících s potenciálem a limity multikulturálního vzdělávání, a to v rámci pregraduální přípravy i celoživotního vzdělávání
- pravidelné doučování a pomoc s domácími úkoly navázaná přímo na obsah předcházející výuky
- bezplatné zájmové kroužky různého zaměření, s případným podmíněním účasti předchozím doučováním
- školní činnosti pro rodiče zaměřené na předávání informací o školním vzdělávání, budování rodičovských kompetencí v podpoře školní docházky dětí a komunitní zapojení rodičů
- podrobné a názorné informování rodičů o školních požadavcích (např. doporučený denní režim žáka/žákyně první třídy ZŠ)
- využívání vzorů školně a profesně úspěšných žen a mužů z romské komunity
- společné doprovázení dětí do a ze školy, které zvýší docházku dětí v situacích pro rodiny logisticky náročných
- intenzivnější spolupráce mezi školami a OSPOD, jejímž výsledkem bude simultánní využívání represivních a podpůrných opatření pro rodiče dětí s vysokými neomluvenými absencemi

26 V rámci kvalitativní a kvantitativní části výzkumu jsme identifikovaly následující oblasti k dalšímu zkoumání: specifika přístupů škol z hlediska vyučujících, rodičů a dětí, jejich potenciální střety, neshody a proces vyjednávání; povaha genderové socializace v romských a neromských rodinách a specificky v podpoře plnění školních požadavků.

6 Literatura

- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Psychology Press.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007). *Social justice and intercultural education: An open-ended dialogue*. Trentham.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie sociálního jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Cahn, C., Chirico, D., McDonald, C., Mohácsi, V., Peric, T., & Székely, A. (1998). *Roma in the educational systems of Central and Eastern Europe*. Roma Rights.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Westview Press.
- Csaba Fényes, C., McDonald, Ch., & Mészáros, A. (1999). *The Roma Education Resource Book*. Budapest: Open Society Institute – Institute for Educational Policy.
- Česká školní inspekce (2010). *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fundamental Rights Agency (2014). *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Dostupné [on-line] z: <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/education-situation-roma-11-eu-member-states> [cit. 10. 1. 2016].
- Gabal Analysis & Consulting (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR*. Praha. – Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
- Gabal Analysis & Consulting (2007). *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speaks about ethnic minority students. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (pp. 66–79). London: Tufnell Press.
- Hällgren, C. (2005). "Working harder to be the same": Everyday racism among young men and women in Sweden. *Race, Ethnicity and Education*, 8(3), 319–342.
- Chronaki, A. (2005). Learning about "learning identities" in the school arithmetic practice: The experience of two young minority Gypsy girls in the Greek context of education. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 61–74.
- Jarkovská, J. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha – Brno: Slon.
- Jarkovská, J., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kašparová, I., & Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 1, 79–96.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha – Brno: Slon.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Levinso, M. P., & Sparkes, A. C. (2003). Gypsy Masculinities and the School-Home Interface: exploring contradictions and tensions. *British Journal of Sociology of Education*, 24(5).
- Mareš, P. (2000). Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení / Poverty, Marginalisation, Social Exclusion. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 285–297.
- Matějů, P., & Straková, J. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Routledge.
- Öhrn, E. (2009). Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579–590.

- Poveda, D. (2002). Quico's story: An ethnopoetic analysis of a Gypsy boy's narratives at school. *Text*, 22 (2), 269–300.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rosenthal, R. (1991). Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment. *Journal of Research in Education*, 1(1), 3–12.
- Simonová, N. (2012). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti*. Praha: Slon.
- Slovackova, M. (2009). *Gypsy Masculinities in Education in Slovakia: Countering gender discrepancies between home and school*. London: VDM Verlag.
- Slovo 21 (2014). *Výzkum o postavení romských žen v České republice*. Praha. Dostupné [on-line] z: http://www.slovo21.cz/images/dokumenty/DEF_VZKUM_O_POSTAVEN_ROMSKCH_EN_V_R_pdf_publikace9_2014.pdf [cit. 10. 1. 2016].
- Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani "Gypsy" child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243–256.
- Stice, E., & Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38(5), 669.
- Straková, J., & Tomášek, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, 63(1), 41–53.
- Zirin, M. F. (2007). *Women and Gender in Central and Eastern Europe, Russia, and Eurasia*. M. E. Sharpe.



Projekt podpořila Nadace Open Society Fund Praha z programu Dejme (že)nám šanci, který je financován z Norských fondů. Prostřednictvím Norských fondů přispívá Norsko ke snižování sociálních a ekonomických rozdílů a posílení vzájemné spolupráce v Evropě. Podporuje především ochranu životního prostředí, výzkum a stipendia, rozvoj občanské společnosti, péči o zdraví, děti, rovnost žen a mužů či zkvalitnění justice. Program Dejme (že)nám šanci podporuje rovné příležitosti žen a mužů v pracovním i osobním životě a prevenci a pomoc obětem domácího násilí v České republice. Spravuje ho Nadace Open Society Fund Praha, která od roku 1992 rozvíjí hodnoty otevřené společnosti a demokracie v České republice.

Nadace Open Society Fund Praha: www.osf.cz

Norské fondy: eeagrants.org

Program Dejme (že)nám šanci: www.dejmezenamsanci.cz