

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

Romští žáci středních škol

Strategie volby školní trajektorie a její perspektivy

Andrea Zarzycká

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2006

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 19.6.2006

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem respondentům a zástupcům škol, kteří mi ochotně pomohli a umožnili provést rozhovory. Dále také velmi děkuji PhDr. Daně Bittnerové za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady. V neposlední řadě i svému okolí za trpělivost a podporu.

Obsah

1. Úvod	5
1.1. Vybrané téma	5
1.2. Seznámení s metodikou a strukturou práce	6
2. Vzdělávání Romů	7
2.1. Úvodem	7
2.2. Subjekty aktivní ve vzdělávání romské komunity v ČR	9
2.2.1 Vláda ČR	9
2.2.2 Poradní orgány vlády ČR	10
2.2.2.1 Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity	10
2.2.2.2 Rada vlády ČR pro národnostní menšiny	11
2.2.3 Nevládní neziskové organizace	12
2.2.3.1 Romská občanská sdružení	12
2.2.3.2 Proromská občanská sdružení	12
2.3. Vyrovnávací postupy ve vzdělávání Romů v ČR	15
2.3.1 Přípravné třídy	15
2.3.2 Asistenti pedagoga	16
2.3.3 Mateřské školy	16
2.3.4 Základní školy	17
2.3.5 Střední a vysoké školy	17
2.3.6 Vzdělávání dospělých Romů	18
2.4. Program Podpory romských žáků SŠ	19
2.5. Romští středoškoláci v Praze podle statistických dat	22
3. Metody a techniky výzkumu	27
3.1. Metodologie	27
3.2. Navazování kontaktů s respondenty	27
3.3. Popis vzorku	29
4. Postoje romských středoškoláků ke školní trajektorii	31
4.1. Konceptualizace školní trajektorie u dětí	31
4.2. Volba školní trajektorie	35

4.2.1	Reálná volba	36
4.2.1.1	Vliv druhých na volbu	36
4.2.1.2	Vliv institucí	39
4.2.1.3	Osobní zájem a osobní možnosti	40
4.2.2	Nepovedená první volba	42
4.2.2.1	Ti, kteří se dostali	43
4.2.2.2	Ti, kteří se nedostali	44
4.2.3	Závěrem	45
4.3.	Školní příprava	47
4.4.	Mimoškolní činnost	51
4.4.1	Přátelské skupiny	51
4.4.2	Sféry zájmu a intenzita zájmu	52
4.4.3	Romský jazyk	52
4.5.	Plány do budoucna	55
4.5.1	Pomáhat	55
4.5.2	Zůstat v oboru	56
4.5.3	Zkusit studium na další škole	57
4.5.4	Zkusit maturitní nastavbu	58
4.5.5	Založit rodinu	58
5.	Závěr	59
6.	Seznam literatury	61
7.	Přílohy	64
7.1.	Příloha č. 1 – Seznam otázek	64
7.2.	Příloha č. 2 – Rozhovor s respondentkou A.T.	65
7.3.	Příloha č. 3 – Esej respondentky O.D.	73

1. Úvod

1.1 Vybrané téma

Ve své bakalářské práci bych ráda navázala na kvantitativní výzkum efektivity dotačního programu MŠMT *Podpora romských žáků středních škol*, který v roce 2003 uskutečnili vědečtí a odborní pracovníci, zaštitěni Univerzitou Karlovou, Fakultou humanitních studií v Praze (Bittnerová, D.- Hajská, M.- Šmídová, M. 2003). Výsledky z Prahy byly ve srovnání s výsledky z jiných krajů dosti specifické (viz subkapitola *Romští středoškoláci v Praze podle statistických dat*), a proto jsem se rozhodla je podpořit kvalitativním výzkumem, který měl zodpovědět otázku vztahu romských žáků ke vzdělání a jejich školní trajektorii. Ústřední myšlenkou mé práce je zjistit postoje romských žáků ke školní trajektorii, k efektivitě vzdělávací kariéry pro jejich osobní rozvoj a pro jejich plány do budoucna.

Teoretickým východiskem se v první řadě stala problematika vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí – s ohledem na zadání práce – problematika vzdělávání Romů. Čerpala jsem zejména z odborné literatury vážící se k problematice romského školství. Tyto práce jsou zaměřeny především na teoretické uchopení handicapu, který vyplývá z jejich odlišného sociokulturního rodinného zázemí (Balvín, J. 2004; Frištenská, H.- Víšek, P. 2002; Gjuričová, J. 1999; Navrátil, P., ed. 2003; Nečas, C. 2002; Rotschová, J. 2005; Říčan, P. 1998; Šotolová, E. 2001). Kromě toho tyto odborné texty řeší problematiku metodiky vzdělávání dětí z těchto rodin, a to na úrovni předškolní výchovy, základního, středního, vyššího odborného a vysokého školství (Balvín, J. 2004; Šotolová, E. 2001). Vedle odborných textů se relevantním zdrojem informací staly i vládní koncepce a zprávy, které nejen shrnovaly výchozí podmínky a stav ve vzdělávání Romů, ale přicházely i s legislativními opatřeními intervenujícími v této oblasti školství (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004 a Koncepce romské integrace. 2005).

Pro teoretické uchopení otázky vztahu žáků ke vzdělávání a aspektů, které tento vztah a následně i jejich plánovanou školní trajektorii ovlivňují, jsem vycházela z publikací Pražské skupiny školní etnografie. Klíčové se v tomto směru staly zejména práce, které se zabývají problémem volby vzdělávací a profesní kariéry (Pražská skupina školní etnografie. 2005). Otázkou vztahu žáků k poznání se věnují i další jejich práce (Pražská skupina školní etnografie. 1992; 2004).

1.2 Seznámení s metodikou a strukturou práce

Protože zvolený problém tematizuji ve vztahu k problematice vzdělávání Romů, věnovala jsem podstatnou část textu právě prezentaci aktivit a záměrů v oblasti romského školství v ČR (viz 2. kapitola -*Vzdělávání Romů*). Vlastní výzkumnou práci pak uvozuje 3. kapitola *Metody a techniky výzkumu*, která pasportizuje data, která interpretuji. Klíčovou je pak 4. kapitola *Postoje romských středoškoláků ke školní trajektorii*. Na základě teoretických konceptů v oblasti přístupu žáků k poznání a jejich profi-volbě strukturuji analýzu výpovědí respondentů. Zjištění, ke kterým docházím, uvádím jednak v rámci jednotlivých subkapitol, jednak je shrnuji v samostatném závěru. Plasticitu práce dále podporuje i příloha, do které zařazuji mj. ukázkový přepsaný rozhovor.

2. Vzdělávání Romů

2.1 Úvodem

Autoři se shodují, že úroveň vzdělání romské populace v České republice je velmi nízká. *„Projevuje se negramotností ve starších věkových skupinách a rozsáhlou pologramotností u mladších věkových skupin. S rostoucím věkem přibývá zastoupení negramotných osob. Nízkou vzdělanostní úroveň mají i Romové mladší věkové kategorie, většinou prošli jen základním vzděláním bez další kvalifikace“* (Šotolová, E. 2001: 42). Romské děti v porovnání s ostatními dětmi v České republice častěji propadají, mnohem častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku a jsou přeřazovány do zvláštních škol, někdy jsou do zvláštních škol dány hned na počátku školní docházky. *„Minimální procento Romů studuje na středních a vysokých školách“* (Šotolová, E. 2001: 42).

Oblast vzdělávání je jednou z podstatných dimenzí sociálního vyloučení. *„Představuje totiž pomyslný začátek začarovaného kruhu sociálního vylučování, jemuž jsou Romové vystaveni“* (Sirovátko T.- Šimíková, I. 2003: 177). Vzdělání je nezbytnou podmínkou v přístupu ke kvalifikované práci a zároveň prostředkem, který snižuje význam rozdílného sociálního a etnického původu. Romové jsou v dnešní společnosti stále více handicapováni svým vzdělanostním deficitem, proto se podstatná část opatření v procesu integrace Romů vztahuje právě k oblasti vzdělávání (Rotschová, J. 2005: 17). Nekvalifikovaná populace má jen omezené možnosti při výběru zaměstnání. Nedostatečné formální vzdělání a nízká, či žádná kvalifikace jsou vedle předsudků majoritní společnosti jednou z hlavních příčin mnoha potíží, s nimiž se příslušníci romských komunit v České republice potýkají. *„V nejstarší generaci najdeme dosud ojediněle pologramotné, střední generace má většinou základní vzdělání ze zvláštní školy nebo neukončené vzdělání ze základní školy“* (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 9). Pokud jsou vyučeni, jedná se spíše o profese, které jsou dnes na

trhu práce málo žádané (pracovníci jsou nahrazováni mechanizací). Nedostatečné vzdělání mnohým Romům komplikuje život i v dalších oblastech.

Přesto však romské děti a mládež dnes dosahují vyššího vzdělání, než jejich rodiče a prarodiče. Romských žáků středních a vyšších škol přibývá a *„Romy studující na vysokých školách lze již počítat na desítky“* (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 8). Na druhou stranu však mnoho romských dětí dosud chodilo do zvláštních škol a po jejich ukončení nezískávaly další kvalifikaci, a to i přesto, že absolventi zvláštních škol mohli v České republice studovat odborná učiliště, která jim umožňují vyučení v téměř šedesáti učebních oborech. Mohli také studovat na jakékoliv vybrané střední škole, pokud by splnili požadavky přijímacího řízení. *„Bohužel však mnozí romští absolventi zvláštních škol nevyužívali státem nabízené možnosti dalšího vzdělávání, a velká část z těch, kteří do odborných učilišť nastoupili, tyto posléze nedokončili“* (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 8).

Ke stěžejním úkolům v oblasti vzdělávání Romů patří:

- 1) čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ, k níž dochází v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace
- 2) formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání
- 3) co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život (Šotolová, E. 2001: 32)

2.2 Subjekty aktivní ve vzdělávání Romů v České republice

Základní odpovědnost za vytvoření a prosazování vize integrace Romů do společnosti nese stát. Je zodpovědný i za vytváření potřebných opatření a jejich finanční zajištění. Realizaci některých opatření může přenášet na jiné subjekty, například na nevládní organizace nebo na samosprávné orgány, to jej však nezabavuje základní odpovědnosti (Rotschová, 2005: 20).

2.2.1 Vláda ČR

Nejvyšší instancí, která se zabývá romskou otázkou v ČR je vláda ČR. Ta považuje integraci příslušníků romských komunit¹ do české společnosti za naléhavý úkol, který je složen ze dvou částí: první z nich je překonání sociálního vylučování a druhou je snaha o zachování romské kulturní identity. Integrací je myšleno „*plnohodnotné začlenění Romů do společnosti, které jim umožní, aby si volili, která kulturní specifika a odlišnosti si přejí zachovat*“, proto je tedy základním postojem vlády při její politice vůči příslušníkům romských komunit respekt k romství, k jeho tradicím a kultuře (Konceptce romské integrace. 2004: 3).

Na integraci romských komunit se významně podílejí dva poradní orgány vlády: Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity a Rada vlády ČR pro národnostní menšiny.² Na jednotlivých ministerstvech dále působí speciální odborné orgány, zejména pracovní komise ministra práce a sociálních věcí. Na lokální úrovni to pak jsou romští poradci a asistenti, jakož i koordinátoři romských poradců na krajských úřadech (Konceptce romské integrace. 2004: 5).

¹ Pojem „romská komunita“ se částečně překrývá s pojmem „romská národnostní menšina“. „*Zatímco definičním znakem příslušníka romské národnostní menšiny je aktivní vůle být za příslušníka menšiny považován a společně s ostatními rozvíjet jazyk a kulturu, příslušníkem romské komunity je de facto každý, koho majorita jako příslušníka této sociálně a etnicky definované skupiny identifikuje. Mnozí z těchto příslušníků romských komunit se ve sčítáních lidu nehlásí k romské národnosti a neprojevují aktivní vůli rozvíjet vlastní jazyk a kulturu. Vědomí své odlišnosti čerpají spíše ze svého postavení ve společnosti, tj. z toho, že jsou majoritní společností odmítáni a marginalizováni.*“ (Konceptce romské integrace 2004: 2)

² Obě rady jsou iniciativními a poradními orgány vlády, nemají výkonné kompetence (Zpráva o stavu romských komunit v České republice. 2005: 5).

V širším slova smyslu k institucionálnímu zajištění patří i další romští profesionálové, kteří jsou zaměstnání státem či samosprávou.³ (Koncepce romské integrace. 2005: 61).

Kromě trvalého úsilí o odstranění rasové diskriminace (tj. o zajištění rovného zacházení) je nutné rozvíjet i vyrovnávací postupy zaměřené na osoby, které jsou ve znevýhodněné situaci z různých sociálních a historicky podmíněných důvodů (tedy nejen na Romy). Společenský propad romských komunit lze zastavit pouze vyrovnávacími postupy, které budou sledovat jako hlavní cíl integraci romských komunit. Vhodnými prostředky jsou především aktivity vedoucí ke zvýšení vzdělanostní úrovně a profesní kvalifikace. Vláda nejde cestou kvót, které by určovaly počty přijatých Romů například v zaměstnání nebo mezi přijatými uchazeči o studium, ale cestou cílené asistence (Koncepce romské integrace. 2004: 10; Koncepce romské integrace. 2005: 67).

Nutno však dodat, že romské komunity jsou, pokud jde o vztah ke vzdělání, nesourodé, proto ani všechny romské děti nevyžadují stejný přístup. Existují i děti, které nepotřebují žádné speciální vzdělávací programy, jejich rodiče pracují a žijí obdobně jako většina příslušníků majority. Jedná se převážně o romskou elitu, často vysokoškolsky vzdělané občany, podnikatele, profesionální hudebníky a podobně (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 8).

2.2.2 Poradní orgány vlády ČR:

2.2.2.1 Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity

Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity byla zřízena usnesením vlády ze dne 17. září 1997 č. 581, tehdy jako Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity. Je poradním, iniciativním a koordinačním orgánem vlády pro otázky spojené s postavením Romů v české

³ Například ústřední orgány státní správy zaměstnávají celkem 7 zaměstnanců, kteří se zabývají alespoň částečně romskou problematikou. Jejich práce je důležitá pro to, aby specifické problémy Romů byly zakomponovány do širších koncepčních dokumentů a politik v daných oblastech, např. v zaměstnanosti, bydlení, vzdělávání a pod. (Koncepce romské integrace. 2005: 61).

společnosti. Systémově napomáhá integraci romské komunity do společnosti a zabezpečuje spolupráci resortů odpovědných za realizaci dílčích opatření a plnění úkolů, vyplývajících z usnesení vlády a mezinárodních smluv, jimiž je Česká republika vázána. Soustřeďuje, projednává a předkládá vládě informace, podklady a návrhy pro tvorbu a uplatňování politiky vlády v oblasti integrace romských komunit.⁴ Předsedou Rady je člen vlády, členy jsou zmocněnec vlády České republiky pro lidská práva, náměstci dvanácti ministrů a čtrnáct zástupců romských komunit, z každého kraje jeden (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 5). Klíčovým dokumentem je *Koncepce romské integrace*.

2.2.2.2 Rada vlády ČR pro národnostní menšiny

Rada vlády ČR pro národnostní menšiny je poradním a iniciativním orgánem vlády pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků. Byla zřízena ve smyslu § 6 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. V čele stojí člen vlády, kterého na návrh předsedy vlády jmenuje vláda. Rada má dva místopředsedy (jeden za veřejnou správu a druhý za národnostní menšiny). Celkem má Rada 30 členů, které jmenuje vláda usnesením, jsou jimi zástupci orgánů veřejné správy a zástupci dvanácti národnostních menšin.⁵ Romové mají v této Radě tři zástupce.⁶

Rada vlády ČR pro národnostní menšiny iniciovala přijetí *Narřízení vlády č. 98/2002 Sb.*, kterým se stanoví podmínky a způsob poskytování dotací ze státního rozpočtu na aktivity příslušníků národnostních menšin a na podporu integrace příslušníků romské komunity. To se týká uchování, rozvoje a prezentace kultur národnostních menšin, rozšiřování a přijímání informací v jazycích národnostních menšin. „*Ve vztahu k Romům jde i o podporu programu*

⁴ Zdroj: <http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>

⁵ Zástupci ministerstev, zástupce Kanceláře prezidenta republiky, zástupce kanceláře Veřejného ochránce práv a zmocněnec vlády pro lidská práva a zástupci dvanácti národnostních menšin (bulharské, chorvatské, maďarské, německé, polské, romské, rusínské, ruské, řecké, slovenské, srbské a ukrajinské).

Zdroj: <http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>

⁶ Zdroj: <http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>

vyrovnávání podmínek romských komunit v oblasti vzdělávací a sociální, důraz je kladen na zamezování společenského vylučování příslušníků romských komunit a zajištění spoluúčasti Romů při zavádění integračních programů, vytváření důvěry, porozumění a tolerance ve společnosti prostřednictvím poznávání historie a tradice romské kultury a zlepšování komunikace mezi příslušníky romských komunit a majoritní společností“ (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 5-6).

2.2.3 Nevládní neziskové organizace

Nevládní neziskové organizace, které se zabývají postavením Romů v České republice, lze rozdělit na romské a proromské:

2.2.3.1 Romská občanská sdružení

Romská sdružení jsou taková, v nichž hlavními aktéry (organizátory, tvůrci myšlenek) jsou sami Romové. Jsou převážně zaměřena na rozvoj romské kultury, na práci s dětmi a mládeží, zejména pak na podporu volnočasových aktivit. Uskutečňují často činnosti zaměřené na folklor (typicky taneční a pěvecké soubory). V poslední době se také rozšířila poradenská činnost příslušníkům romské menšiny (Rotschová, J. 2005: 30). V oblasti výchovy a vzdělávání Romů byly z romských občanských sdružení obzvláště důležité: Nadace dr. Rajko Djuriče pod vedením JUDr. Emila Ščuky a Nadace Dženo⁷ pod vedením Ivana Veselého (Balvín, J. 2004: 114).

2.2.3.2 Proromská občanská sdružení

Proromská sdružení jsou obvykle založena Neromy ve prospěch romské komunity, Romové v nich nejsou hlavními aktéry. Tato sdružení většinou lépe zvládají formální plnění požadavků, které jsou na tyto organizace kladeny (například psaní výročních zpráv či

⁷ Nyní Sdružení Dženo (viz http://www.dzeno.cz/?c_id=2526)

dokládání použitých finančních prostředků). Jsou obecně lépe vedeny, získávají více peněz od nadací a dosahují lepších výsledků. Na druhou stranu však mají problém se vstupem do romské komunity, protože samotnými Romy jsou vnímány jako cizorodý prvek, který jim sice pomáhá, „ale současně je má nejen integrovat, ale i asimilovat na stav, který považuje majorita za vhodný“ (Šiklová, J. 1999: 278). Většina z nich se zaměřuje na rozvoj vzdělání a na zvyšování kvalifikace Romů. Často také realizují osvětovou činnost (například přednášky pro širokou veřejnost, vydávání časopisů aj.). (Šimíková, I.- Navrátil, P. 2003: 189).

Většina romských i proromských občanských sdružení vznikla až po roce 1989. Podobně jako v případě politické organizace neměli Romové ani pro sdružování v občanských organizacích žádné tradiční vzory. Po roce 1989 byli Romové vystaveni nutnosti vzít osud do vlastních rukou formou občanské organizace. „Romové neměli tradici zájmové, profesní nebo lokálně-správní organizace. Spíše se vždy podřizovali (dobrovolně nebo nedobrovolně) rozhodnutím nadřízených instancí, ať už jimi byly orgány státu, či vlastní vůdčí osobnosti“ (Šimíková, I.- Navrátil, P. 2003: 179).

Na začátku 90. let romská komunita zakládala velký počet občanských sdružení. Jejich počet se posléze ustálil na padesáti až šedesáti.⁸ V oblasti vzdělávání se do popředí dostávalo několik občanských sdružení: R-Mosty v Praze, Ment v Praze (později se transformoval do organizace Nová škola), a hnutí spolupracujících škol (zkráceně Hnutí R), které vzniklo v roce 1992 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Balvín, J. 2004: 113). Tato občanská sdružení se snaží především o vytváření prostoru pro komunikaci a výměnu zkušeností. Shromažďují pedagogy a další odborníky k hledání nových cest ve výchově a vzdělávání romských žáků. Dále také vytváří informační materiály pro učitele a vychovatele romských žáků, snaží se podporovat romské studenty a intelektuály při jejich studiu a tvorbě.

⁸ Zdroj: Balvín, J. 2004: 113

Všechna tato sdružení spolupracují s MŠMT. „*Občanská sdružení jsou důkazem toho, že státní přístup k systémovému řešení otázek transformace školského systému v systém zahrnující multikulturní přístup k žákům odlišné národnosti je potřeba doplňovat i občanskými aktivitami*“ (Balvín, J. 2004: 12).

2.3 Vyrovňovací postupy ve vzdělávání Romů v ČR

Cílem vládních vyrovňovacích postupů je zásadní změna dosavadní situace, kdy mnoho romských dětí dosahuje jen nejnižšího stupně vzdělání. K překonání sociokulturního handicapu pomáhá dětem přípravný program a cílená asistence. Osvědčily se přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí nebo zajištění alespoň dvouleté docházky dítěte do mateřské školy. Formou cílené asistence je využívání asistentů pedagoga (dříve „romští pedagogičtí asistenti“ a „vychovatel-asistent učitele“). V oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání má pak vláda nástroje typu stipendií, které pomohou překonat sociální znevýhodnění studentů. (Koncepce romské integrace. 2004: 11).

Mezi vládní vyrovňovací postupy ve vzdělávání Romů patří:

2.3.1 Přípravné třídy

Zřízení přípravných tříd vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání (Šotolová, E. 2001: 44). Děti se tak mohou lépe adaptovat na nové prostředí a školní režim. Základem je organizovaná činnost dětí (hry, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti), těžiště spočívá v jazykové a komunikativní výchově, rozvoji matematických představ a v rozvoji poznání (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 10). Je prokázáno, že přípravné třídy výrazně zvyšují úspěšnost romských dětí v další vzdělávacím procesu.

Počet přípravných tříd průběžně roste, přesto je jich zapotřebí mnohem více. Na mnoha místech dosud nebyly zřízeny, důvodem je např. neinformovanost či nezájem vedení či zřizovatelů škol (Koncepce romské integrace. 2004: 12).

2.3.2 Asistenti pedagoga

Zaváděním funkcí vychovatelů-asistentů učitele byla Romům dána možnost, aby nezůstali pouze objektem rozhodování o svém etnickém osudu, ale aby se na řešení problémů aktivně podíleli a přijímali za ně odpovědnost (Rotschová, J. 2005: 27). Asistent pedagoga má žákům pomáhat s aklimatizací a usnadňuje komunikaci pedagoga s žáky, spolupráci s rodiči žáků a spolupráci s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy. Asistenti pedagoga pracují v mateřských školách, v přípravných třídách, na základních školách, na středních odborných učilištích a v institucích ústavní a ochranné výchovy, pokud v těchto zařízeních je vyšší procento žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (Koncepte romské integrace 2005: 71). V poslední době jsou upřednostňováni středoškolsky vzdělaní asistenti. Za přednost se rovněž považuje, ovládá-li asistent romský jazyk, který by mohl využít při komunikaci s dětmi, jejich rodiči a především staršími příbuznými dětí (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 11-12).

2.3.3 Mateřské školy

Počet romských dětí v mateřských školách je třeba zvýšit, například ve spolupráci s romskými politickými institucemi a občanskými sdruženími. Šlo by tak vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí a zároveň snížit nepřipravenost některých dětí na školní docházku - vytvářením základů českého jazyka u romských dětí, neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva (Štolová, E. 2001: 32). Vláda školským zákonem č. 561/2004 Sb.⁹ zavedla v mateřských školách bezplatné vzdělávání v posledním roce před nástupem do základní školy. Je však žádoucí, aby romské děti navštěvovaly mateřskou školu od tří let, tedy celé tři roky (Koncepte romské integrace. 2005: 71).

⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšší odborném a jiném vzdělávání

2.3.4 Základní školy

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který nabyl účinnosti k 1. lednu 2005, již nepočítá s další existencí zvláštních škol. Ty budou nahrazeny základními školami se specifickým vzdělávacím programem (Zpráva o stavu romských komunit. 2005: 9). Vláda vydala vyhlášku o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, v níž jsou určeny základní školy pro žáky se specifickými poruchami chování, základní školy praktické a základní školy speciální.

Základní škola by se měla snažit o diferencovaný a individuální přístup k dětem. K tomu je zapotřebí speciální příprava učitelů, jejíž součástí by kromě multikulturní výchovy mělo být i povinné minimum znalostí o romské komunitě, romském jazyce a o zvláštностech komunikace s romskými rodiči (Koncepce romské integrace. 2004: 13). Podle Šotolové je nutné objektivně posuzovat míru připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku, tedy neuplatňovat testy standardizované na neromskou populaci. V neposlední řadě by se rovněž měla vytvářet příznivá atmosféra pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti (např. pozitivní informace o historii a kultuře Romů, využití romštiny apod.) (Šotolová, E. 2001: 32).

2.3.5 Střední a vysoké školy

Je potřeba umožnit sociálně znevýhodněným studentům, včetně těch romských, aby mohli dosáhnout středoškolského a vysokoškolského vzdělání. Vyrovňavací charakter má v tomto směru *Program podpory romských žáků středních*, jehož cílem je prostřednictvím finanční podpory (úhrada školného na soukromých školách, cestovného, stravného, školních pomůcek) umožnit romským žákům středních škol pokračovat či zahájit studium, kterého by se jinak ze sociálních důvodů museli vzdát. Tento program bude zaveden i v rámci vysokoškolského vzdělávání (Koncepce romské integrace. 2005: 74).

2.3.6 Vzdělávání dospělých Romů

Součástí překonávání vzdělanostního handicapu by mělo být i vzdělávání dospělých, kteří absolvovali pouze zvláštní školu nebo ukončili školní docházku v nižší než deváté třídě základní školy. Pro tyto dospělé, kterým se uzavřela cesta k dalšímu vzdělání, byly vytvořeny kurzy, kde si mohou doplnit vzdělání. Je však žádoucí, aby tyto kurzy byly více orientovány na dovednosti, které lze prakticky uplatnit na trhu práce (Koncepce romské integrace. 2005: 73).

2.4 Program podpory romských žáků středních škol

Tento program vyvinula v letech 2000-2003 Rada vlády pro záležitosti romské komunity (do 19. prosince 2001 Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity), do roku 2002 byl administrován přímo kanceláří Rady, od roku 2003 program administrativně převzalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Koncepce romské integrace. 2004: 6).

Dotační program *Podpory romských žáků středních škol* probíhá od roku 2000, je určen dětem a mladým lidem ze sociálně slabých romských rodin. Jeho cílem je díky finanční podpoře zpřístupnit romským žákům možnost nastoupit a hlavně dokončit učňovské či středoškolské vzdělání. Do programu se mohou přihlásit romští žáci všech středních škol, které jsou zařazeny v síti středních škol, maturitních i nematuritních oborů (tedy i učilišť a praktických škol), včetně speciálních a vyšších odborných škol. Výše dotace, kterou může romský žák žádat, dosahuje maximálně 7000,- Kč, náklady romských studentů se liší, proto se tedy liší i suma přiznané dotace.

Dotace je žákům přiznávána na základě standardní procedury. Na jednotlivých středních školách tuto agendu garantuje určená kontaktní osoba, která pomáhá žákům s vyplněním žádosti. V žádosti se uvádí základní údaje o žákovi, předpokládané náklady na studium a navržená výše požadované dotace (a to v položkách: školné, cestovné, stravné, ubytování, školní pomůcky, ochranné pomůcky). Svoji žádost předkládá žák romskému poradci, který by měl rozhodnout, zda žádost doporučit a své vyjádření zdůvodnit. Žádost se všemi náležitostmi pak střední škola odesílá na MŠMT, kde je posouzena a podle oprávněnosti žádosti a přidělených finančních prostředků je přiznána dotace.

V roce 2003 proběhl výzkum efektivity dotačního programu MŠMT *Podpora romských žáků středních škol*, kterého se ujal tým vědeckých a odborných pracovníků, zaštitěných Univerzitou Karlovou, Fakultou humanitních studií v Praze. Výzkumníci si kladli otázku, zda prostředky vynakládané tímto směrem pomáhají žákům z romských rodin

studovat a dostudovat, jaké školní úspěšnosti dosáhli „pionýři“ dotačního programu *Podpory*, jaké zkušenosti mají s programem samy školy? Ve vybraných regionech pak zjišťovali individuální vzdělávací trajektorie romských žáků středních škol, kteří žádali o dotaci. Do výzkumu se zapojilo 135 středních škol v ČR, byl proveden sběr kvantitativních dat. Na 82 školách výzkumníci přistoupili navíc ke kvalitativnímu výzkumu – k nestandardizovaným rozhovorům. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření. V prvním pololetí kalendářního roku 2003 si ve sledovaném vzorku o dotaci žádalo celkem 683 žáků, výzkum jich však podchytil 672. V roce 2000 výzkum ve sledovaných školách podchytil data pro 84 osob. (Bittnerová, D.– Hajská, M.– Šmídová, M. 2003: 6).

Bylo zjištěno, že ve volbě typu škol, které navštěvují romští žáci – žadatelé o dotaci, převládali žáci středních odborných učilišť a odborných učilišť (276). Velký počet žáků také navštěvoval střední školy sociálně právního zaměření (159) – tedy školy, které romské žáky připravují pro povolání romského asistenta, kurátora či poradce. Relativně velké zastoupení měli i žáci navštěvující praktické školy či učiliště (78). Ostatní byli studenty nejrůznějších dalších typů středních škol: gymnázií, obchodních akademií, pedagogických škol, hotelových či podnikatelských škol, zdravotních a dalších.

Školní úspěšnost ovšem nebyla na všech typech škol stejná. Nejmenší úbytek studentů z důvodu selhání ve školní kariéře vykazovaly náročné výběrové školy jako jsou gymnázia, obchodní akademie, střední průmyslové školy, zdravotní školy a jiné. Naopak na středních odborných učilištích a učilištích tříletých byla poměrně vysoká úspěšnost při absolvování studia i stejně vysoký počet těch, kteří školu předčasně opustili (z důvodu nižší motivovanosti a nižší náročnosti). Tento trend potvrdily i dvouleté praktické školy. Maturitní obory více garantují, že žák, který se rozhodl pro tento typ studia, ve studiu také vytrvá.

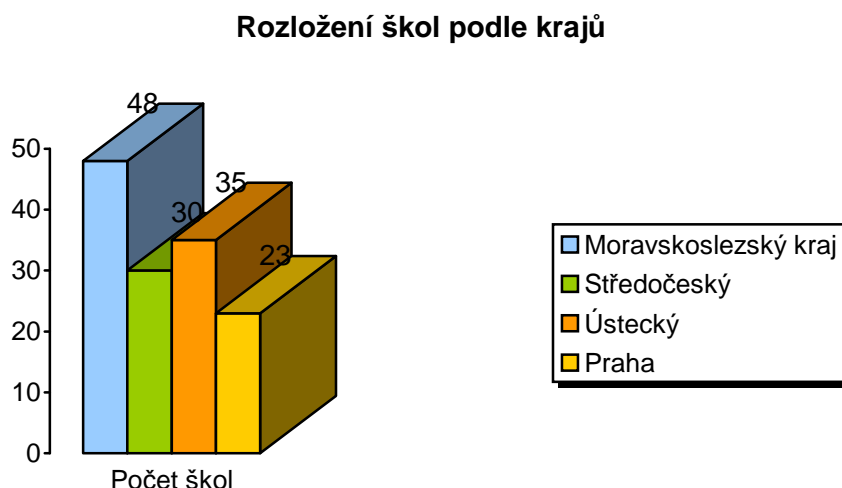
S čím nebyli spokojeni představitelé škol, které programu *Podpory* využívaly? Jednak si stěžovali na pomalý tok financí, ale také na to, že chybí zpětná vazba (školy nemají jistotu,

zda žádosti bude vyhověno a v jaké výši), z toho důvodu pak konkrétní žadatel ze sociálně slabých poměrů nemá v průběhu roku finanční rezervy, za které by si mohl pomůcky či stravné platit (rodina žáka si může půjčit a tím se zadlužit nebo se rozhodnout ho finančně ve studiu nepodporovat), když pak na konci pololetí přijde státní podpora, žák se nemůže prokázat potřebnými účty, neboť si žádné pomůcky nemohl kvůli nedostatku prostředků během školního roku kupovat, narychlo si pak nakoupí zboží. V některých školách tedy dochází paradoxně k tomu, že žáci, kteří jsou ze sociálně slabých rodin, nemohou kvůli pomalému toku financí programu Podpory využívat, a na druhou stranu, mnoho z žáků, kteří program využívají, zase nejsou ze sociálně slabých rodin, a není pro ně tudíž problém si pomůcky a náklady spojené se studiem platit (Bittnerová, D.– Hajska, M.– Šmídová, M. 2003: 48).

2.5 Romští středoškoláci v Praze podle statistických dat¹⁰

Následující tabulky a grafy jsem převzala z *Analýzy efektivity dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol* (Bittnerová, D.- Hajská, M.- Šmídová, M. 2003), abych ukázala, že výsledky z Prahy byly oproti ostatním sledovaným krajům s vysokým zastoupením Romů (oproti kraji Moravskoslezskému, Středočeskému a Ústeckému) dosti specifické. Jedná se například o takové charakteristiky jako je počet škol, ve kterých se dotace využívala. Dále o poměrné zastoupení žáků, kteří tyto školy navštěvovali, stejně jako o rozdělení těchto žáků na ty, kteří studují obory maturitní a obory bez maturity, včetně toho, kolik z nich školu dokončilo a kolik ne.

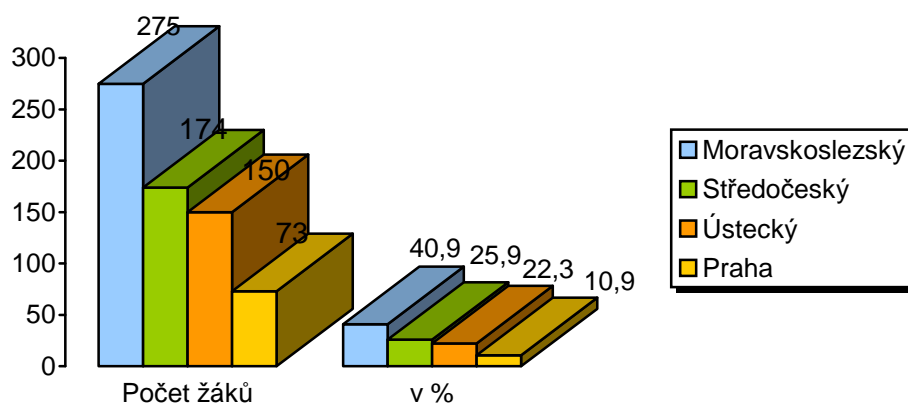
První graf ukazuje rozložení škol podle sledovaných krajů:



Následující graf uvádí počty sledovaných žáků, kteří v prvním pololetí roku 2003 žádali o dotaci, podle sledovaných krajů:

¹⁰ Tato statistická data mohou být ovlivněna vstupní podmínkou, že se má jednat o romské žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Počty žáků podle krajů



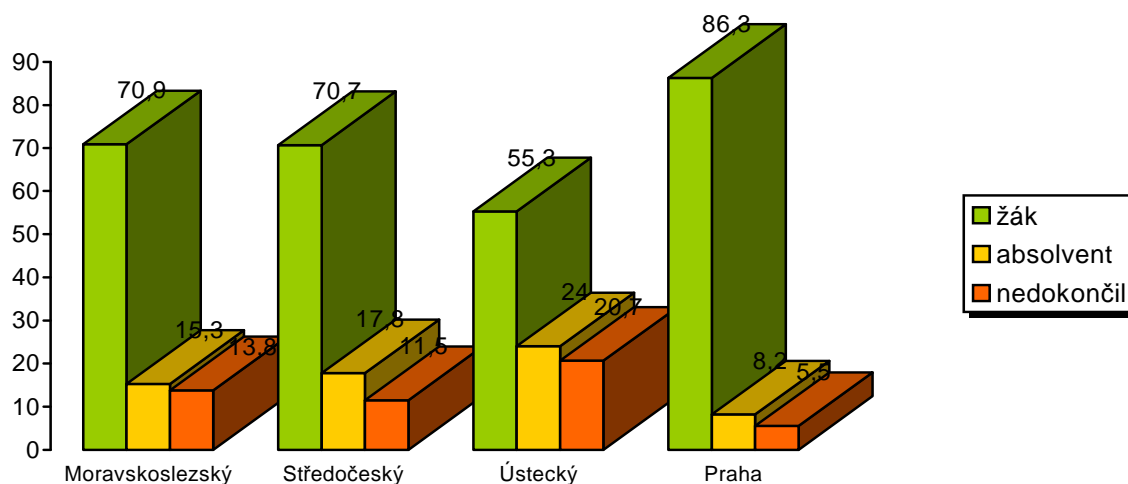
Z výše uvedených grafů je patrné, že v kraji Moravskoslezském, Ústeckém, Středočeském a v Praze se k roku 2003 dotační program *Podpory* realizoval celkem na 136 školách (které tedy aktivně přistoupily k myšlence podporovat prodloužení vzdělávací kariéry romských žáků a nabídly jim dotaci). Program *Podpory* využívalo dohromady 672 žáků. Zajímavé je, že v poměru žáků na jednu školu, jsou tyto dotace v Moravskoslezském kraji využívány podstatně častěji (275 žáků ve 48 školách v Moravskoslezském kraji oproti „pouhým“ 73 žákům ve 23 školách v Praze).

Počet škol a žáků využívajících dotaci je paradoxní, protože Praha početně i co se týče romského zastoupení patří mezi města s největší koncentrací Romů. Vystává tu tedy dvojitá otázka: buď, že školy neměly o dotaci zájem, nebo že ekonomická situace Romů v Praze nebyla tak tíživá jako například v Moravskoslezském kraji, kde naopak potřebnost zvýšila iniciativu škol pomoci romským žákům, aby získali prostředky na studium.

Tabulka 1. Počty sledovaných žáků, kteří v prvním pololetí roku 2003 žádali o dotaci, podle stavu studia a kraje.

Kraj	Žák školy		Absolvent		Nedokončil		Celkem	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
Moravskoslezský	195	70,9	42	15,3	38	13,8	275	100
Středočeský	123	70,7	31	17,8	20	11,5	174	100
Ústecký	83	55,3	36	24,0	31	20,7	150	100
Praha	63	86,3	6	8,2	4	5,5	73	100
Celorepublikový průměr ¹¹		72,8		23,1		4,1		100

Počty žáků podle stavu studia a krajů (v %)



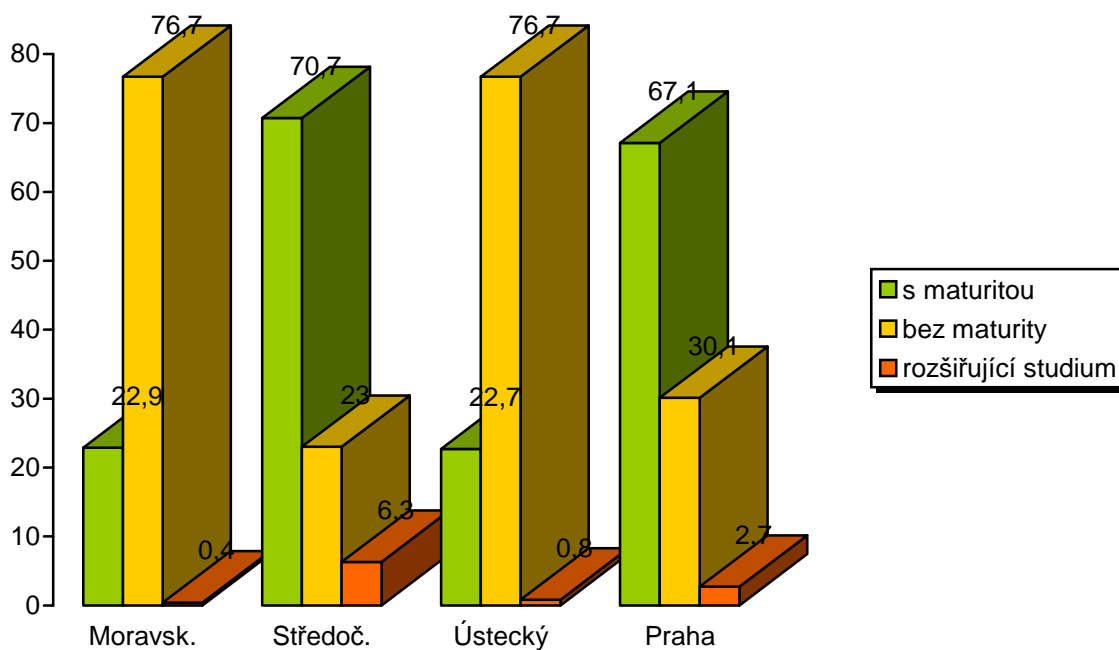
Další zajímavostí je, že Praha vystupuje jako kraj, kde byl největší počet aktivních studentů (86,3%). Na druhou stranu byl v Praze také nejmenší počet těch, kteří školu nedokončili (pouze 5,5%). To je oproti jiným krajům nejlepší výsledek. V Praze byl zároveň i nejmenší počet absolventů (8,2%), což poukazuje na to, že v Praze převažovaly maturitní obory, které se studují déle než obory učební a praktické školy (viz další graf a tabulka).

¹¹ Zdroj: <http://founder.uiv.cz>, květen 2004.

Tabulka 2. Počty sledovaných žáků, kteří v prvním pololetí roku 2003 žádali o dotaci, podle typu studia a kraje.

Kraj	s maturitou		bez maturity		rozšiřující		Celkem	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
Moravskoslezský	63	22,9	211	76,7	1	0,4	275	100
Středočeský	123	70,7	40	23,0	11	6,3	174	100
Ústecký	34	22,7	115	76,7	1	0,8	150	100
Praha	49	67,1	22	30,1	2	2,7	73	100

Počty žáků podle kraje a typu studia (v %)



Z této tabulky a grafu vyplývá, že v Praze výrazně převažovaly obory maturitní (67,1%) nad nematuritními (30,1%). Oproti kraji Moravskoslezskému (22,9% maturitní/76,7% nematuritní) a Ústeckému (22,7% maturitní/76,7% nematuritní), kde je vždy

diskutována problematická situace postavení Romů a neutěšený sociální stav, je to velký rozdíl.

Zajímavé je srovnání Prahy s krajem Středočeským – v obou krajích mladí Romové volili především obory s maturitou (Praha 67,1%, Středočeský kraj dokonce 70,7%). Je nutné si však uvědomit, že výsledky ve Středočeském kraji byli významně ovlivněny existencí úzce zaměřené školy – Romské střední školy sociální v Kolíně. Ve srovnání s Prahou bylo ve Středočeském kraji vyšší procento absolventů, ale i těch, kteří školu nedokončili.

Lze tedy konstatovat, že situace pražských romských středoškoláků je jiná než v jiných krajích České republiky. V řadě ohledů stojí nejbližší stavu středoškoláků z neromských rodin, a to zejména v kategorii neúspěšných studentů, kteří zanechávají studia. Specifikem pražských romských středoškoláků je pak větší zájem o maturitní obory. Proto oproti celostátnímu průměru (srov. *Tabulka 1*) počet aktivních romských žáků středních škol je výrazně vyšší a naopak počet aktuálních absolventů nižší.

3. Metody a techniky výzkumu

3.1 Metodologie

Základem kvalitativního výzkumu, který se stal východiskem pro zodpovězení zvolené otázky, se stalo patnáct polostrukturovaných rozhovorů s romskými žáky. Cíleně byli osloveni ti žáci, kteří mají zkušenost s pobíráním dotace *Podpora romských žáků středních škol* (viz subkapitola *Navazování kontaktů s respondenty*). Ve všech případech jsem vycházela ze seznamu předem připravených otázek, které jsem dále doplňovala otázkami, které se v průběhu rozhovoru ukázaly být relevantní. Tyto rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány. Otázky byly orientovány k zjištění 1. rodinného zázemí žáka, 2. reálné školní trajektorie a jejímu hodnocení z hlediska úspěšnosti ve studiu a z hlediska osobního zájmu, 3. aspektů, které jsou či byly ve hře při plánování školní trajektorie a budoucího zařazení na trhu práce. O tyto rozhovory s romskými žáky se ve své bakalářské práci opírám, a proto se snažím co nejvíce jejich výpovědi začlenit do textu.

Samotná analýza rozhovorů, která by měla být pro celou práci stěžejní, vychází z teoretického uchopení problematiky vztahu žáků k poznání a volby školní trajektorie, kterou formulovala Pražská skupina školní etnografie na základě obdobného kvalitativního výzkumu státních škol v ČR (Pražská skupina školní etnografie 1992; 2004; 2005). Při analýze rozhovorů jsem uplatnila techniku kódování. Tyto techniky popisuje J. Hendl ve své knize o kvalitativním výzkumu jako: „*systematické prohledávání dat s cílem nalézt pravidelnosti a klasifikovat jejich jednotlivé části. Na tuto fázi vždy navazuje snaha výsledky této analýzy interpretovat jako celek, aby bylo možné o nich vyprávět určitý příběh*“ (Hendl, J. 2005: 226).

3.2 Navazování kontaktů s respondenty

Při sběru dat jsem vycházela ze seznamu škol, které využívaly dotačního programu *Podpora romských žáků středních škol*, který byl uveden v příloze *Analýzy efektivity dotačního*

programu MŠMT, vybrala jsem si pouze školy v Praze. Vzhledem k tomu, že seznam škol nebyl zcela aktuální, nakontaktovala jsem i Fakultní základní školu Havlíčkovo náměstí na Praze 3, kde převažují romští žáci, a od výchovné poradkyně jsem zjistila další školy, kam směřují tito žáci po ukončení deváté třídy.

Na začátku výzkumu jsem navštívila školy podle seznamu, dohodla se s ředitelem nebo zástupcem ředitele, zda mohu na jejich škole vést rozhovory s žáky, kteří programu *Podpory* využívají, poté jsem šla za výchovným poradcem, který má na dané škole vyřizování žádostí na starosti a získala informaci o tom, kteří žáci to konkrétně jsou.

Všechny respondenty jsem před zahájením rozhovoru informovala, co je cílem mé práce a jaké otázky jim přibližně budu klást. Následně jsem je také ubezpečila, že vše je zcela anonymní, že se nikde neobjeví jejich jméno. Někteří si výslovně přáli, abych také nahrané rozhovory nikomu nepouštěla (například v rádiu). Po ukončení každého rozhovoru jsem od každého respondenta získala souhlas s tím, že mohu tento rozhovor použít ve své bakalářské práci.

Jednotliví respondenti jsou v souladu s etikou výzkumu označeni smyšlenými iniciálami. Stejně tak neuvádím názvy škol, pouze popisuji typ školy. Rozhovory probíhaly od prosince do března. Mladí Romové byli během rozhovorů buď uvolňováni z hodin nebo měli zrovna volnou hodinu. Celkem jsem získala 8 hodin nahraného materiálu

Nakonec bych chtěla zmínit, že při realizaci rozhovorů jsem se často setkala s problémem zastihnutí romských žáků ve škole, a to i při opakovaných návštěvách. Tato skutečnost samotné uskutečňování rozhovorů velmi zpomalila. Je nutné ovšem konstatovat, že jsem se s opakovanou absencí vytipovaných romských žáků setkala pouze na středních školách s maturitou. Na středních odborných školách a učilištích tomu tak nebylo.

3.3 Popis vzorku

Respondenti, s nimiž jsem prováděla rozhovory, jsou studenty pěti středních škol v Praze. Všichni mají zkušenost s pobíráním dotačního programu *Podpory romských žáků středních škol*. Toto kritérium výběru jsem použila zároveň i pro jejich sebeidentifikaci jakožto Romů (deklarování romství je jednou z podmínek, aby si o dotaci mohli zažádat), ale ne vždy se potvrdilo, že by se všichni tito mladí lidé chtěli k romství hlásit.¹²

Respondentů bylo celkem patnáct, z toho jedenáct dívek a čtyři chlapci. Věková hranice se pohybovala mezi 15 až 25 lety – 15 let je jedné studentce, 16 let je dvěma studentkám a jednomu studentovi, 17 let je dvěma studentkám, 18 let je jedné studentce a třem studentům, 19 let je třem studentkám, posledním dvěma respondentkám je 22 a 25 let. Tři studentky jsou již vyučeny v jiném oboru, ale chtějí získat další vzdělání: pro dvě respondentky je důvodem to, že nenalezly uplatnění v oboru, ve kterém získaly výuční list. Jedna studentka se vrátila do školy, protože po vyučení onemocněla zánětem mozkových blan a „chtěla by si obnovit učení“.¹³

Přestože byly všechny školy záměrně vybrány v lokalitě Praha, ne všichni respondenti pocházeli z hlavního města. Celkem jedenáct z nich bydlelo se svou rodinou v Praze, čtyři respondentky byly mimopražské (tři pocházely ze Středočeského kraje, jedna z kraje Jihočeského), v Praze využívaly internátu. Z hlediska etnické příslušnosti se všichni deklarovali jako Romové. Z hlediska sociokulturního třináct respondentů pochází z etnicky homogenních rodin, ve kterých také vyrůstali. Řada z nich ovšem v současné době žije v neúplných rodinách, nebo v rodinách s jedním náhradním rodičem. Pouze u jedné respondentky¹⁴ se jedná o neromského otčíma. V jednom případě respondentka vyrůstala

¹² Na jedné střední škole jsem se setkala s případem dívky, která mi odmítla poskytnout rozhovor z toho důvodu, že nechce být chápána jako Romka.

¹³ Výpověď respondentky R. M.

¹⁴ Respondentka O. D.

v dětském domově¹⁵ a v jednom případě byla respondentka¹⁶ enkulturována adoptivní neromskou rodinou.

Jaké je vzdělání rodičů mladých Romů? Čtyři respondenti (D. F., A. T., M. T., J. G.) mají rodiče se základním vzděláním. Rodiče tří respondentů (R. D., V.K., J. P.) se vyučili. Rodiče jedné respondentky (L. K.) dosáhli středoškolského vzdělání s maturitou. Ostatní respondenti mají jednoho rodiče, který se vyučil, druhý rodič má pak nedokončené základní vzdělání (D. V.), ukončenou základní školu (R. M.) nebo vysokoškolské vzdělání – bakaláře (V. S.). Respondentka O. D. má matku, která vystudovala maturitní obor, vzdělání otce nezná, protože s nimi nežije. Dvě respondentky neví, co vystudovali jejich biologičtí rodiče, a to z toho důvodu, že jedna (J. B.) vyrůstala od dětství v dětském domově, druhá (H. B.) byla adoptována neromskou rodinou, ovšem ani u adoptivních rodičů nezná jejich vzdělání.

Z hlediska typu škol se jednalo o dvě školy sociálně-právní ukončené maturitní zkouškou (zde jsem uskutečnila 4 rozhovory se třemi dívkami a jedním chlapcem), jednu školu praktickou (3 rozhovory se třemi dívkami) a dvě střední odborná učiliště (8 rozhovorů s pěti dívkami a třemi chlapci), kde žáci získají střední vzdělání s výučním listem a mohou poté pokračovat i v nástavbovém studiu, aby získali maturitu.

Tabulka 3. Rozdělení žáků podle pohlaví a podle typu škol

Pohlaví/ Typ školy	Maturitní obor (sociálně-právní typ školy)	Učební obor	Praktická škola	Celkem
Dívky	3	5	3	11
Chlapci	1	3	0	4
Celkem	4	8	3	15

¹⁵ Respondentka J. B.

¹⁶ Respondentka H.B.

4. Postoje romských středoškoláků ke školní trajektorii

4.1 Konceptualizace školní trajektorie

Otázka osobního plánování školní kariéry a poté i vize budoucnosti nepatří k tématům, o nichž by děti a dospívající každodenně uvažovaly, byť dětství je z hlediska enkulturace/socializace do společnosti a kultury dospělých klíčovým obdobím. Přesto se v životě dítěte objevují okamžiky, které tento problém otevírají. Buď se vynoří náhodně, například v konverzaci s dospělým, nebo vyvstane jako nanejvýš aktuální v klíčových momentech volby následné vzdělávací kariéry.

Koncepty promítající se do této volby, racionalizace reálného či plánovaného výběru školy pak obsahují několik rovin, kritérií. Souhrnně řečeno do úvah o budoucím zařazení do společnosti, které jsou vedeny skrze volbu školy, vstupuje jakýsi idealismus profi-volby na straně jedné a realismus profivolby na straně druhé (Doubek, D.- Levínská, M. 2005: 54). Oba tyto aspekty ovlivňují nejen samotný výběr, ale i koncept, který tuto volbu jedinci a jeho okolí „posvěcuje“.

Žáci o své budoucí profesi a o svém budoucím zařazení uvažují různě. Někdo chce mít práci, která vynáší hodně peněz, někdo se může starat o to, do jaké míry je jeho sen prakticky uplatnitelný, jakou má hodnotu na trhu práce, do jaké míry je dané povolání exkluzivní, prestižní. Všemi těmito praktickými důvody, které nakonec vychází z místa profese ve společnosti, se člověk může řídit při rozhodování se o tom, jakou práci dělat. Nakonec mohou být mnohem lepšími cestami k osobní spokojenosti než nějaký vnitřní zájem či koníček. (Doubek, D.– Levínská, M. 2005: 54). Podle Pražské skupiny školní etnografie sama volba vede spíše k zájmům a k nutnosti se v sobě nějak zorientovat. *„Volba střední školy, která je chápána jako volba profese je bilanční situací, která přináší najednou nutnost nějak zkonstruovat svou osobu, která se až dosud vznášela v jaksi nekonečném proudu času zaujatá tu tímto, tu tímto.“* (Doubek, D.– Levínská, M. 2005: 55).

Jak již bylo řečeno tuto konstrukci je nutné nějak vytvořit a dále je nutné ji legitimizovat a uvést do korespondence s reálným životem. Tato koncepce je pak nutně tvořena zčásti tím, co žáka baví, zčásti tím, co je společensky objednané a uplatnitelné. Koncept školní trajektorie a jejího poslání pro budoucnost pak ovlivňuje mnoho limitujících faktorů. Ne všechny se uplatňují ve stejné síle. Záleží právě na racionalizaci volby školní trajektorie v součinnosti s osobními ambicemi, které jsou dány nejen zájmem člověka, ale také jeho sociokulturními východisky.

Jaké faktory jsou ve hře?

1) Faktor kulturní závaznosti plánování školní trajektorie.

V komplexních společnostech je několikastupňové školství jedinou možnou cestou úspěšné socializace. Tento faktor, byť je výrazně kulturně determinován, však obecně, právě pro jeho samozřejmost v naší kultuře, není aktéry téměř reflektován. Povinnost zvolit si další školní trajektorii se na úrovni běžné populace nezpochybňuje (Illich, I. 2001: 15-31).

2) Faktor osobního zájmu

Při volbě následné školní trajektorie by měl hrát důležitou roli osobní zájem dítěte. K reflexi toho, co by mladého člověka bavilo, v čem by se cítil dobře, vede celá školní kultura, a to již od prvních krůčků ve školní instituci. (Rendl, 2005: 120-122). Osobní zájem pak může být více či méně vyhraněn. Míra jeho zaměření a konkretizace ovlivňuje i angažmá dítěte intenzívně se zajímat o zvolenou oblast. Badatelé se při tom shodují na převažující nevyhraněnosti dětí (Doubek, D.- Levínská, M. 2005: 54).

3) Faktor aktuální nabídky

Nabídka možností, kam jít na střední školu, je vždy nějak omezena tím, jaké školy existují. Je tedy třeba se přizpůsobit této nabídce a najít to nejbližší, co danému dítěti vyhovuje. Tomuto omezení podléhají všechny děti bez ohledu na to, jaký mají prospěch a jaká jsou rodinná a individuální přání. Velkým problémem je rovněž to, že ne všichni správně rozumí tomu, co která škola znamená a nabízí, a nevědí o všech školách, které jsou jim k dispozici. S tím souvisí i to, jakým způsobem si zjišťovali informace, jakou představu o tom, kam co vede, měli. Zásadní roli zde hraje rodina. (Doubek, D.– Levínská, M. 2005: 56)

4) Lokální faktor

Lokální faktor může úzce souviset s faktorem aktuální nabídky škol. Zvažování vzdálenosti vzdělávací instituce od místa bydliště může mít v úvahách o volbě školy poměrně velký význam. (Rendl, M. 2005: 133)

5) Faktor osobních možností

To, jak vysoko lze mířit, je omezeno. Hlavním limitem je jednoznačně prospěch a celkový studijní kredit, který se projeví především u přijímacích zkoušek. Samotný prospěch v sobě vždy spojuje osobní talentovanost a vůli žáka a jeho rodinné zázemí. Na řadě středních škol u přijímacích zkoušek rozhoduje právě prospěch (Doubek, D.– Levínská, M. 2005: 56).

6) Faktor rodinné tradice a aspirace

Mnoho rodičů vyvíjí nátlak na děti, aby se neocitly na žebříčku vzdělání níž, než jsou oni sami. Nejednou v jejich promluvách zaznívá přání pokračovat v rodinné tradici povolání. Ta může být definována různě, buď přímou replikací profese nebo volbou charakteru manuální či intelektuální práce (Rendl, M. 1992: 24-45).

7) Faktor sociálních vazeb

Kromě projekce přání rodičů do konceptů volby školní trajektorie vstupují i další vzory. Jsou to především reference a podněty přicházející z okruhu vrstevníků. Kromě nápodoby zde důležitou roli může hrát i přání zcela nezpřetrhat přechodem do nového školního prostředí existující sociální vazby (Rendl, M. 2005: 126 - 128).

8) Faktor instituce

Škola jako instituce je také součástí konceptualizace volby následné vzdělávací kariéry. Jako argument může vstoupit do hry řada rovin: rovina reflexe prostoru školní budovy, klimatu volené školy, rovina rady a doporučení výchovného poradce (případně dalších pracovníků ve školství – pedagogicko-psychologická poradna) (Rendl, M. 2005: 126 - 132)

9) Limit rodinných příjmů

Pokud dítě neuspěje na státní škole, má šanci dostat se na školu soukromou, kde se však platí školné. Takové řešení je ale pro některé rodiny nepřijatelné, a tak buď tlačí na přijetí na státní školu nebo musí ustoupit a nechat dítě jít na něco, co je mimo původní přání či se musí jít níž, než by se chtělo, na učiliště. Naopak pro rodiče dítěte, které mělo nepřilíš dobrý prospěch, je to možnost, jak prospěchové omezení obejít (Doubek, D.- Levínská, M. 2005: 57).

Konceptualizace volby a směřování školní trajektorie *„je interpretačním procesem, kde se nejdřív nějak zkonstruuje a legitimizuje zájem a tento zájem se musí podřítit jednak nějak interpretované nabídce škol a dále různým omezením, vyplývajícím z osobních schopností a rodinné situace“* (Doubek, D. – Levínská, M. 2005: 57). Může být do jisté míry kulturně podmíněn. V zásadě se však na základě výzkumů Pražské skupiny školní etnografie ukázalo, že tato konceptualizace u většiny dětí představuje racionalizaci volby. Tedy žáci vytvářejí

takový diskurz o volbě školy a budoucího povolání, aby jim potvrdil jejich volbu jako pro ně výhodnou. Pomáhá jim volbu akceptovat.

4.2 Volba školní trajektorie

Vztah žáka – romského žáka ke vzdělávání a jeho následná školní trajektorie je ovlivněná řadou faktorů. S nimi se musí v řadě případů mladý člověk vyrovnat v okamžiku konkrétní volby svého budoucího plánovaného kurikula. Jednou z nejdůležitějších otázek, a to nejen pro romského žáka, je volba konkrétní střední školy. Respondentům jsem proto kladla otázku, proč si zvolili daný typ školy a kdo ovlivnil jejich volbu.

Ačkoliv je povinnost zvolit si další školní trajektorii v literatuře pojímána jako samozřejmost, u respondentů z řad romských žáků se faktor kulturní závaznosti plánování školní trajektorie zcela neprokázal – to se ukazuje v oblasti výpovědí, kdy respondenti velmi často zdůrazňují faktor „nebýt doma“, „neflákat se“:

„Protože jsem se nedostal na konzervatoř, ta mi nevyšla, tak jsem něco chtěl dělat, protože pak bych zase musel čekat další rok, tak jsem si vybral tohle, protože mě to baví, že vlastně i v domácnosti o něco se snažím“. (J. P.)

„... máma, protože ta mě hnala do tejdne, abych si hned něco sehnala, že prostě nemůžu být doma dlouho a že abych skončila se studiem, to jako vůbec ne, to by mě nenechala se učit. Musela mě někam hned dát.“ (A. T.).

„... tak jsem odešla z té školy a sháněla jsem nějakou, že jsem nechtěla být vůbec doma, tak byla na výběr tahleta, tak jsem si řekla, že aspoň něco (...)Hlavně jsme říkali, že ať někam jdu, že nebudu sedět doma. Protože já právě taky jsem nechtěla sedět doma, říkala jsem, že se chci aspoň něco učit, že doma fakt nebudu“ (M. T.).

Skutečnost, že mladí Romové zdůrazňovali nepříjemnost „zůstat doma“, dokládá potencionální existenci této možnosti. Zároveň jejich výpověď potvrzuje tlak, který jim v takovém rozhodnutí brání.

Literatura, která se zabývá vzděláváním dětí v ČR, však vůbec nezmiňuje, že by děti šly na střední školu z toho důvodu, aby se neflákaly.

4.2.1 Reálná volba

Jaké faktory ovlivnily volbu romských studentů středních škol? Respondenti byli při volbě školní trajektorie ovlivněni jednak rodinou, kamarády a známými (svými i známými rodičů), výchovnými poradci a učiteli na základní škole. Nemalou úlohu hrál i osobní zájem a jejich známkový průměr. Žáci rovněž brali v potaz vzdálenost vybrané školy od svého bydliště a dojmy, které nabyli při dni otevřených dveří. V několika případech si žáci vybírali další školu, protože na původně zvolenou školu buď nebyli přijati nebo pokud přijati byli, tak se jim tam nelíbilo nebo měli problémy.

Ukázalo se, že do volby výrazně zasáhly následující faktory:

- 1) Vliv druhých – rodiče, známí (rodičů a dětí), vrstevnické skupiny
- 2) Vliv institucí - faktor instituce a lokální faktor, učitelé na základní škole
- 3) Osobní zájem a osobní možnosti

4.2.1.1 Vliv druhých na volbu

Samotný proces volby dalšího vzdělávání významně ovlivnila rodina. Respondenti konkrétně zmiňují úlohu matky, babičky, tety a bratrance. Je zajímavé, že převažující roli zastávaly starší ženy. Argumenty, které používali rodinní příslušníci, by se daly rozdělit do několika oblastí:

1) žákovi se tam bude líbit, je to dobrá škola: „*Tak jsme se o tom bavili s mámou a máma mi to takhle jako navrhla, že to bude dobrý. Tak jsem si řekl, že by to bylo fajn a řekl, že jo*“ (J.P.).

2) známé prostředí: „*Protože sem chodil vlastně bratranec, takže už to tady bylo takový známý*“ (D.V.)

3) nebude tam mít rasové problémy: „*Máma, ona měla nějakou tu knížku, tak říkala, že to může být dobrý, že... Hlavně na základce jsem měla jako hodně rasových problémů, že mi tam nadávali a tohle. No a mamka říkala, že na sociální škole by neměli bejt takovýhle ty problémy*“ (O.D.).

4) musí pokračovat ve studiu, nevláčet se: „*máma(...) ta mě hnala do tejdne, abych si hned něco sehnala, že prostě nemůžu být doma dlouho a že abych skončila se studiem, to jako vůbec ne, to by mě nenechala se naučit. Musela mě někam hned dát*“ (A. T.). Jiná respondentka uvádí: „*školu jsme vybírali společně s rodiči – doplnila A. Z./ Hlavně jsme říkali, že ať někam jdu, že nebudu sedět doma. Protože já právě taky jsem nechtěla sedět doma, říkala jsem, že se chci aspoň něco učit, že doma fakt nebudu*“ (M. T.).

5) zdůrazňování užitečnosti daného oboru: „*Babička vždycky říkala, že hospody budou vždycky, prostě že vždycky se asi tím uživim, že hospody budou a byly, že jo (...) Babička se ségrou nevlastní¹⁷/ mi doporučily tuhle školu – doplnila A .Z./“ (V. S.).*

Tyto argumenty rodinných příslušníků byly respektovány a do výběru školní trajektorie zasáhly. Byly však i situace, kdy rodina žádnou roli nehrála. U respondentů se vůbec nepotvrdil faktor rodinné tradice a aspirace - ani jeden respondent nezmínil, že by chtěl pokračovat v rodinné tradici povolání. Mezi argumenty ovšem nezazněly ani názory, které by

¹⁷ Jedná se o tetu respondentky, která vystudovala stejnou školu.

potvrzovaly distanc vůči pracovnímu zařazení rodičů či příbuzných. Nikdo z oslovených žáků tedy své volbě nerozuměl jako nástroji úspěšné sociální mobility.

Respondenti byli dále ovlivněni také známými rodičů (jeptiškou a křesťanskými spolupracovnickými rodinami) i svými známými („tetou“ z dětského domova). Jejich nasměrování na volbu školy pak souviselo více méně s doporučením vhodnosti školy pro rozvoj daného mladého člověka s ohledem na jeho osobní zájem:

„Jeptiška, co chodí k nám právě, to je mámy kamarádka a ona říkala, že právě chodila její vnučka na tuhle školu, tak já jsem byla doma, já můžu dělat jenom na čtyři hodinky, jenže jak jsem byla nemocná, tak jsem byla pět let pomalu doma, takže psychicky jsem na tom byla špatně, že mezi lidma jsem prostě nebyla, nekomunikovala, proto jsem taky šla na tuhle školu. Právě ta paní jeptiška mi to poradila, tak jsem se na tu školu přihlásila“ (R.M.)

„No jsme lidi ze spolupracovnických rodin, takže kvůli tomu, že tady bylo nějaké setkání. Takže na těch setkáních jsem se tady trošku seznámila i se sestrama, takže už je znám jako delší dobu, takže takhle“ (H.B.).

„Už jsem vyučená zahradnice. Ale nemohla jsem najít práci přes rok, tak mi /teta z dětského domova – doplnila A.Z./ řekla, že by pro mě měla tuhle školu, že mám ráda prostě děti a že bych mohla pomáhat i v tý nemocnici jako pro starý lidi, tak proto no“ (J.B.)

V neposlední řadě do volby další školní trajektorie zasáhli i vrstevníci – kamarádi dětí. Respondenti hovořili o vlivu kamarádky a kamaráda, kteří vybranou školu studovali (zajímavé je, že se většinou jednalo rovněž o Romy) nebo jim školu doporučili, a to z důvodu, že je daná střední škola nebo střední odborné učiliště kvalitní nebo dobře organizované

„Vlastně jsem tady měla nějakých pár známých, kteří mi o tý škole říkali, takže jsem šla sem.“ (J.G.)

„Každej říkal, že to je nejlepší škola, tak jsem šla právě sem“ (D.F.).

„Kamarádka /mi tu školu poradila – doplnila A.Z./ že prej tady je to dobrý, že to je docela dobře organizovaný a takhle, tak jsem to vyzkoušel. (R.D.)

4.2.1.2 Vliv institucí

Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti se při výběru konkrétní školy rozhodovali i podle atmosféry vybrané školy. Zmiňovali, že jim bylo sympatické proromské klima, také zvažovali depresivnost/nedepresivnost prostředí:

„Tam /do romské střední školy sociální v Kolíně – doplnila A.Z./ jsem šla jako po základce, přišla jsem tam, krásný prostředí, jako působilo to na mě fakt hezky, přijímačky to byla hračka, já jsem se na to ani nepřipravovala“ (A.T.)

„My jsme byli na dni otevřených dveří i v jiné, katolické škole, ale mě se tam nelíbilo to prostředí, protože to bylo takový hrozně ne že depresivní, ale všude takový ty kříže, takový divný mi to připadalo“ (O. D.).

Někteří respondenti uvedli, že se setkali s rasismem, a to buď v podobě nadávek od spolužáků na základní škole, nebo nebyli přijati na jimi vybranou střední školu, protože jsou Romové. Tato zkušenost tedy v několika případech ovlivnila samotný výběr školy – byla zvolena taková střední škola, kde předpokládali, že prostředí bude tolerantnější vůči menšinám: *„Hlavně na základce jsem měla jako hodně rasových problémů, že mi tam nadávali a tohle. No a mamka říkala, že na sociální škole by neměli bejt takovýhle ty problémy“ (O.D.)* Jiný respondent musel absolvovat další přijímací řízení: *„Já jsem chtěl jít na kuchaře, nejdřív jsem šel ke krbu, no a oni mi řekli, že jsem Rom, že tam nemůžu. Tak jsem si dal přihlášku sem a byl jsem těsně pod čarou. A kdybych nebyl blbej a odvolal se, jenomže já jsem to nevěděl. Takže studuju na prodavač a výrobce lahůdek“ (D.V.).*

Neopomněli rovněž uvážit vzdálenost školy od jejich domova. *„Protože jsem to měla i blíž a každej říkal, že to je nejlepší škola, tak jsem šla právě sem“ (D. F.).*

Jen několik respondentů zmínilo, že jim při volbě školní trajektorie poradila jejich základní škola: „Škola, kde jsem byla, tak mi to jakoby doporučila“ (D. F.) Hovořili o tom, že jim škola poradila při opakované volbě, když se předchozí volba nevydařila: „Tady nebylo už místo. Já jsem chtěla jít na kosmetičku a už bylo plno, takže jedinej obor byl volnej. Já jsem sháněla jako už když začal ten školní rok a já nevěděla co, takže moje učitelka ze základky mi poradila, že jako sem, že tady by měli mít určitě volno, no tak byla volná akorát ta dámská krejčová“ (M. T.).

4.2.1.3 Osobní zájem a osobní možnosti

1) osobní zájem

Osobní zájem se stal jedním z důležitých kritérií výběru. Někteří respondenti již dopředu věděli, co by chtěli dále studovat nebo čím by se chtěli vyučit. Respondenti hovořili o tom, že věděli, že by je takový obor bavil a chtějí být mezi lidmi:

„Tak mě to bavilo. Baví mě si hrát s účesama a tak. Vybrala jsem si to sama, protože mě bavilo česat kámošky“ (V. K.).

„Se mi to docela líbilo ten obor. Já jsem chtěl zkusit toho číšníka no. To mě docela baví no“ (R. D.)

Někteří si daný obor zvolili, protože měli negativní zkušenosti z domova (domácí násilí) a chtěli by pomáhat dětem, které zažívají něco podobného: „chtěla jsem pracovat například u adopcí a takhle jako hlídat. Protože třeba náš táta mlátil mamku, než se rozvedli, měli jsme potíže. Tak bych chtěla tohlencto jako hlídat u některých rodin, jako hlídat ty rodiny, jestli se staraj dobře o děti“ (O. D.)

Jiní uvedli, že chtějí pomáhat nemocným lidem: „*baví mě s lidma komunikovat a tadyto, pomáhat lidem, protože jak jsem byla v té nemocnici,¹⁸ tak chci taky pomáhat lidem*“ (R.M.).

U některých respondentů však osobní zájem nehrál žádnou roli: „*jsem chtěla jít ještě na další školu a bylo mi jedno na jakou*“ (L.K.).

Je zajímavé, že romské děti akcentovaly „být s někým“ a silným motivem osobního zájmu bylo pomáhat druhým.

2) osobní možnosti

Jakou měli respondenti možnost na jakou střední školu jít? Některým jejich dobré známky pomohly, měli více na výběr. Jiní však byli špatnými známkami limitováni.

Ti, s nimiž jsem prováděla rozhovory, vidí, že školní úspěšnost je rozhodujícím faktorem pro následující školní trajektorii. Uvědomují si, že známkový průměr je důležitý. Někteří respondenti zmiňují, že byli svými známkami limitováni, že si nemohli kvůli špatným známkám vybírat: „*No, já jsem neměla tak dobré známky, abych si mohla vybírat*“ (L.K.)

Jiní naopak hovoří o tom, že díky dobrým známkám byli přijati bez přijímacích zkoušek, což hrálo roli při výběru školy: „*Protože sem nebyly přijímačky. Mě vzali jen podle známek*“ (O.D.), „*Jako prospěch jsem měl dobře, snad 1,5 nebo 1,6*“¹⁹ (D. V.)

Nikdo ovšem nehovořil o tom, že by mu studijní průměr znemožnil volbu určité školy. Byli ve svých volbách apriorně realističtí. Zvláštní skupinu ovšem tvoří někteří z těch studentů, kteří při první volbě školní trajektorie neuspěli. Ti pak hovoří o tom, že se jim nic jiného nenaskytlo, že jejich volba byla volbou „z nouze“, nebo že nechtěli čekat další rok, být doma. Tito mladí Romové se k další školní dráze dostali negativním výběrem. K volbě „z

¹⁸ Respondentka onemocněla zánětem mozkových blan.

¹⁹ Respondent přijímací zkoušky nedělal.

nouze“ došlo například i z toho důvodu, že nebyli spokojeni s původním výběrem střední školy. Poté, co ji začali studovat, zjistili, že očekávali něco jiného:

„Já jsem na tadytu školu vůbec nechtěla jít. Bylo to z nouze, protože vlastně z přestupu z toho Kolína²⁰ jsem musela rychle přestoupit na nějakou školu a nic jiného, nějaký obor se mi nenaskytl, protože já jsem alergik a silnej ekzematik, takže mě na nějaký obyčejnej jako obor nevzali, třeba na obor kadeřnice, kuchař nebo takhle. No, takže jsem z nouze přišla sem“
(A.T.)

„No protože jsem neměla už na výběr (...) Protože jsem chodila, když jsem vyšla základku, tak jsem se hlásila na poštovní školu a tam mě to hlavně vůbec nebavilo, dělat někde za přepážkou nebo razítkovat zásilky a tohleto. Takže jsem se na to jakoby vykašlala a pak jsem už neměla známky, chyběly mi prostě z písemky a tohleto, takže jsem neměla na výběr, tak jsem odešla z té školy a sháněla jsem nějakou, že jsem nechtěla být vůbec doma, tak byla na výběr tahleta, tak jsem si řekla, že aspoň něco“. (M.T.)

4.2.2 Nepovedená první volba

Šesti respondentům se jejich první volba školní trajektorie nepodařila. Po základní škole se hlásili na střední školu (na křesťanské gymnázium,²¹ na konzervatoř,²² na romskou střední sociální školu,²³ na poštovní školu,²⁴ učiliště²⁵), kam sice původně chtěli jít – a to z těchto důvodů:

1) sociální vazby: *„Protože tam šla moje kamarádka“* (M. T.).

²⁰ Respondentka studovala v 1. pololetí 1. ročníku na Romské střední sociální škole v Kolíně.

²¹ Respondentka J. G.

²² Respondent J. P.

²³ Respondentka A. T.

²⁴ Respondentka M. T.

²⁵ Respondenti D. V. a R. D.

2) proromské klima: „přišla jsem tam,²⁶ krásný prostředí, jako působilo to na mě fakt hezky, přijímačky to byla hračka, já jsem se na to ani nepřipravovala“ (A.T.)

3) osobní zájem

Respondenti, kterým se volba nevydařila, by se dali rozdělit do dvou skupin:

4.2.2.1 Ti, kteří se dostali.

Sice byli na vybranou školu přijati, ale poté zjistili, že ji studovat nechtějí. Jejich důvody pro opuštění původní trajektorie by se daly rozdělit do následujících skupin:

1) nespokojenost – původně se respondentce škola líbila kvůli proromskému klimatu a příjemnému prostředí, ale poté zjistila, že obsah výuky není na takové úrovni, jak očekávala a nevyhovovali jí vyučující: „No bylo to tam takový prostě, taková ta pravá romská mentalita, když bych to měla takhle říct. Že prostě to bylo takový: „ale tak co, ať to nedělá, to je jedno, udělá si to zejtra“ a „já to přinesu příště“, prostě takový, že ti učitelé mi přišli někteří, že si o těch žácích mysleli, že prostě jsou to fakt blbci a že je to naučit nejde a hrozně nás podceňovali, třeba ty učitelé, kteří byli jako Češi, byli to prostě takový jako „jó to je blb, ten se to nenaučí“ a byli tam prostě jen, aby si to odučili, je nezajímá, jestli si to pochopila, nepochopila. Tam nebyla vůbec žádná disciplína, nějaký řád to vůbec nemělo (...) Bylo to tam hrozný, už bych se tam nevrátila nikdy. Každý, když mi o tom říká, tak je varuju, ať tam radši nechoděj, tam se fakt za prvé nic nenaučíš, to máš prostě základní znalosti ze školy, ty tam používáš. Akorát ty předměty, co ti přibývají, což je ekonomika, právo, sociologie, psychologie a takhle. Jinak se to omílá furt jedno dokola. Jak pomocná škola, když bych to tak měla říct (A.T.).

2) problémy s vyučujícím – jiným důvodem pro opuštění původně vybrané školy se staly problémy s vyučujícím: „Já jsem v prvním ročníku byla na gymplu, jenže tam jsem měla

²⁶ Do romské střední školy sociální

problémy s učitelkou, takže jsem přišla sem a taky mě na jinou školu už nevzali a tohle byla jako taková záchrana. Dělal jsem osm rozdílovek a všechno v pohodě. Chodila jsem na křesťanský gymnázium v Hostivaři“ (J.G.).

3) absence osobního zájmu o vybraný obor: *„Protože jsem chodila, když jsem vyšla základku, tak jsem se hlásila na poštovní školu a tam mě to hlavně vůbec nebavilo, dělat někde za přepážkou nebo razítkovat zásilky a tohleto“ (M.T).*

4) dlouhodobá nemoc - respondent musel učiliště opustit z důvodu nemoci: *„Já jsem byl právě ve škole, já jsem byl kuchař-číšník, jsem byl právě na tříletém, akorát, že já jsem byl v tu dobu nemocnej, takže jsem to nějak nezvládal, takže jsem to musel ukončit“ (R.D.)*

4.2.2.2 Ti, kteří se nedostali – tito mladí Romové pak vyjadřují zklamání z nepřijetí na vybraný obor a jako důvody nepřijetí zmiňují jednak rasismus, ale také úplatky:

1) rasové důvody – respondent hovořil o tom, že nebyl údajně přijat z rasových důvodů, poté musel absolvovat další přijímací řízení: *„Já jsem chtěl jít na kuchaře, nejdřív jsem šel Ke krbu, no a oni mi řekli, že jsem Rom, že tam nemůžu“ (D.V.).*

2) úplatky – jiný žák nebyl přijat, protože škola je velmi prestižní a přijímá pouze nejlepší (konzervatoř). On sám však také hovořil o úplatcích: *„Oni jich tam moc neberou, protože jich tam maj hodně, takže už jich moc neberou, berou ty nejlepší. Akorát, že ti rodiče vlastně podpláceli učitele. Aby se tam děti dostaly“ (J.P.).*

Po nevydařené první volbě těchto šest respondentů vstoupilo do další volby školní trajektorie. Někteří o následující volbě hovoří jako o volbě z nouze, že na ně v podstatě nic jiného nezbylo – například proto, že už bylo pozdě (viz výše.) Objevily se však i případy, kdy se nejednalo o volbu z nouze:

1) byl vybrán stejný učební obor, protože zájem přetrvával (případ respondenta, který onemocněl, chyběly mu známky, a proto učiliště opustil)

2) byl vybrán jiný studijní obor, protože došlo k objevení zájmu: respondent J.P. uvedl: „*jsem se nedostal na konzervatoř, ta mi nevyšla, tak jsem něco chtěl dělat, protože pak bych zase musel čekat další rok, tak jsem si vybral tohle, protože mě to baví, že vlastně i v domácnosti o něco se snažím*“

4.2.3 Závěrem

Z výpovědí respondentů lze tedy odvodit dva modely platné pro volbu následné střední školy žáky romského původu :

1) Plánovaná volba

2) Neplánovaná volba

1) Plánovaná volba

Většina respondentů svou volbu plánovala.²⁷ Střední školu si vybrali s ohledem na osobní zájem nebo na základě rady druhých nebo z důvodu, že se jim škola líbila. Tito žáci více hodnotili instituci školy (zajímala je například vzdálenost školy od domova, jaká tam panuje atmosféra, zda tam nebudou mít rasové problémy). Školní úspěšnost (studijní výsledky na ZŠ) přitom nehrála roli. Plánovanou volbu měli jak žáci úspěšní, tak neúspěšní. Znamky však chápali jako limitující.

2) Neplánovaná volba

Plánovaná volba u některých dopadla dobře, v několika případech však nevyšla. Poté se tedy mladí Romové museli pustit do další volby, kterou popisují jako volbu „z nouze“ nebo tak, že nechtěli být doma a čekat další rok. Tato neplánovaná volba nebyla nikdy podpořena v první fázi osobním zájmem. Jejím iniciátorem pak vždy bylo okolí. V některých případech byla tato

²⁷ Výjimkou je respondentka L.K., která za sebe nechala rozhodnout matku.

druhá volba zhodnocena jako dobrá a romští středoškoláci nakonec objevili pro sebe zájem o daný obor. Někdy se však i druhá volba ukázala jako lichá a zájem studenta nepodnítila. Tito lidé zůstávají v systému, nicméně jeho efekt pro osobní rozvoj nedoceňují – v mém vzorku je to pouze jedna respondentka (L.K.), která se již vyučila prodavačkou, nyní se učí na krejčovou, poté plánuje jít na Dívčí katolickou školu, aby se nakonec do budoucna zabývala prodejem oblečení. Tato dívka tedy vůbec neplánuje zužitkovat své vzdělání.

4.3 Školní příprava

Jak romští žáci středních škol přistupují ke školní přípravě? Ptala jsem se jich na to, kolik času věnují škole. Hovořili o tom, že škole se věnují jednak, když v ní zrovna jsou, také se však doma připravují, ale spíše pouze před písemkou nebo před zkoušením. Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti plní své povinnosti a že nezanedbávají školní docházku – docházení do školy berou jako samozřejmost.²⁸

Někteří zmiňovali, že ve škole jsou sice pořád, ale doma se nepřipravují: *„Moc času tomu nedávám. Já se jako neučím. Doma se jako neučím vůbec, jinak do školy chodím pořád“* (V.K.) nebo *„škole se věnuji – doplnila A. Z./ od kolika do kolika tady jsem. Pak už ne. Doma nic, mě už to nebaví, já jsem se učil od malička, to už prostě nejde, už prostě k tomu máš odpor. Tak většinou stejně někdo poradí, znáš to. Takže když jeden má tahák, jdeme a okopírujem tahák“* (D.V.).

Pouze jedna dívka zmínila, že si každý den prochází učivo: *„No, když /ve škole – doplnila A.Z./ končíme ve dvě, ve tři jsem doma, do čtyř, tak něco projdu, když něco musím udělat nebo tak, pak ještě večer v posteli se něco doučuju. To dělám každý den, abych měla přehled.“* (O.D.). Tato dívka se zapojila i do literární soutěže, kterou pořádalo sdružení Romea. Napsala esej o menšinách mezi námi (*Příloha č. 3*), s níž ve své kategorii uspěla: *„Jsem psala vlastně o tom, co jsem viděla ve škole, že kolik je kolem nás lidí a že některý lidi jsou zaujatý hlavně proti Romům“* (O.D.).

Mezi respondenty je dívka (J.G.), která se jako jediná aktuálně chystá jít na vysokou školu, a proto navštěvuje přípravné kursy na VŠ pro Romy, které pořádá organizace Slovo 21.

²⁸ Tento postoj u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí však nebyl zcela samozřejmý. Jak jsem již uvedla dříve, při realizaci rozhovorů jsem se často setkala s tím, že jsem nemohla vytipované romské žáky ve škole zastihnout (a to i při opakovaných návštěvách).

Reflektovaná školní úspěšnost

Jak hodnotí respondenti svůj školní výkon? V logice školy na danou otázku odpovídají rekapitulací známek, které dostávají na vysvědčení. Je zajímavé, že takto měřené studijní výsledky se na jednotlivých typech škol příliš neliší. Na sociálně-právním typu škol hovoří respondenti o svých známkách jako o průměrných – na vysvědčení mají většinou dvojky a trojky, ojediněle se objeví i čtyřka. V zásadě je tyto výsledky neznepokojují. Pouze jedna dívka (J.G.) zmínila, že kdyby na to nekašlala, tak by to bylo lepší – tato dívka také jako jediná měla na základní škole vyznamenání. Na praktické škole se známky respondentů pohybují od samých dvojek (R.M.) až po dvě čtyřky (J.B.). Ovšem ani zde na studijní průměr respondenti příliš nehledí. To potvrzují konečně i výpovědi respondentů ze středních odborných učilišť, kteří používají pojmy typu „*dá se to*“ (M.T.), „*tak průměrný, ty trojky to jsou*“ (V.K.). Nikdo z mladých Romů nezmínil, že by propadal z nějakého předmětu.

Mladí romští středoškoláci tedy nevidí svůj nynější známkový průměr jako limitující faktor. Neuvažují o tom, že by jim lepší školní výsledky otevíraly nadějnější budoucnost. Z jejich pohledu lze tedy říci, že nejsou důležité známky, ale úspěšné dokončení školy, a to bez ohledu na to, jaký cíl v budoucnu volí.

Oblíbené a neoblíbené předměty

Jaké typy předmětů romské středoškoláky baví a jaké je naopak moc nebaví? Mladí Romové často zmiňují, že jsou pro ně přitažlivé cizí jazyky: „*určitě jazyky, aby člověk uměl líp komunikovat i v tom cizím jazyce právě*“ (L.D.). Dalším všeobecně oblíbeným předmětem je tělocvik a hudební výchova. Na sociálně-právním typu školy od mladých Romů zaznívá, že je baví zdravotní věda. Na tomto typu škol pak někteří mají rádi praxi a uvědomují si, že je pro ně užitečná: „*Taky je dobrá sociální práce a vůbec to vědomí, jak fungují úřady. Každý půlroku jdeme na praxi a něco se tam naučíme, to jo*“ (L.D.). Jsou však i opačné názory na

praxi, kdy respondenti tvrdí, že je praxe nebaví – například z toho důvodu, jak říká respondentka A.T.: *„na ty praxe musí být člověk fakt emocionálně založen a musí hlavně na to mít žaludek (...) vždycky když jdu z té praxe, tak to mám dva tři dny v hlavě a prostě furt nad tím přemýšlím. Já vím, že ty lidi potřebují pomoc jako že každý a třeba i já, kdybych byla stará, tak bych byla vděčná, že mi někdo pomáhá, ale prostě já si myslím, že já prostě na to nejsem založená“.*

Co tedy mladé Romy ve škole nebaví? Nejčastěji se mezi neoblíbenými předměty objevuje čeština – neoblíbenost českého jazyka respondenti zdůvodňují tím, že jim nejde, že „zadržávají“²⁹ v češtině. Objevil se však i názor, že respondentce nevyhovuje styl výuky češtiny – literatury: *„Ta naše učitelka nám vůbec neříká fakta, jako třeba Alois Jirásek se narodil tenhle rok a co napsal, odkud pochází. Ona nám řekne jen období, řekne nějaký spisovatele a knížky a máme si třeba přečíst jednu knížku a potom vykládat třeba. Jenže k tomu potřebuješ určitý fakta, když přijdu k maturitě a řeknu jim jenom tu knížku, kterou jsem přečetla, tak mě vyrazej, ona nám spíš říká takový blbosti, omáčky kolem toho, než aby nám říkala to hlavní“* (J.G.). Pouze respondent J.P. zmínil, že ho čeština baví.

Dále do neoblíbených předmětů patří matematika, fyzika, chemie, technologie, křesťanství (*„Křesťanství, to je úplně mimo, jako jsem věřící, ale prostě ten obsah toho učiva to je úplně mimo, hlavně ten učitel to vykládá jako filosoficky a já bych třeba radši takový ty fakta podle bible a všechno takhle, to by bylo přeci jen zajímavější podle té bible“*, J.G.) a praxe (na sociálně-právním typu škol).

Co jim mezi vyučovanými předměty chybí? Mladí Romové na středních odborných učilištích zmiňují, že jim chybí hudební výchova: *„třeba mě vadí, že tu nemáme tu hudebku, máme tady tělocvik, jako to bych radši vyměnila“* (D.F.).

²⁹ Konkrétně „zadržávání“ zmínili respondenti R.M. a R.D.

Obecně by se dalo říci, že mladí Romové dávají přednost předmětům, které vytvářejí prostor pro osobní vyjádření (proto mezi žádanými předměty zmiňují tělocvik, hudební výchovu, jazyky a do jisté míry praxi, která jim umožňuje komunikovat s druhými). Naopak předměty založené na učení se teoretickým konceptům romské žáky odrazují. Kritériem pro neoblíbenost předmětu se však může stát i emocionálně zdůvodněný postoj žáka k činnosti či osobám představujícím předmět (viz kritika praxí v hospicích, konflikty s pedagogy). Závěrem by se dalo říci, že se romské děti ve svých názorech nikterak zásadně nevymykají přístupu neromských dětí.

4.4 mimoškolní činnost

4.4.1 přátelské skupiny

S kým mladí Romové tráví volný čas? Jaké jsou přátelské skupiny, s nimiž mladí Romové nejčastěji tráví volný čas? Z jejich výpovědí se dají odvodit tři modely přátelských skupin:

1) První skupinu tvoří Romové, kteří si vybírají přátele přednostně mezi Romy. Tito pak akcentují blízkost mentality, názorů a podobnou osobní zkušenost: „*s Romy si rozumím nějak víc no*“ (L. D.), „*Tak většinou tíhnu k Romům, protože máme stejný názory*“ (D. V.), „*Mně je s Romy líp, si s nima rozumím líp*“ (D. F.). Výběr přátel mezi Neromy je pak u tohoto typu žáků podmíněn tím, že jsou blízcí jejich mentalitě: „*kamarádím se jenom s Romy – doplnila A. Z./, jako stýkám se i s bílýma, ale ti už jsou takový „převychovaný“, že už jsou jako my, že chápou náš humor, vědí určitý slova, co znamenaj. Prostě už ví, co si můžou k nám dovolit*“ (J. G.).

2) Ve druhé skupině respondenti deklarují spíše odstup od Romů. Volný čas tráví raději s Neromy. V jejich výpovědích zaznívá, že si s Romy moc nerozumí. U všech respondentů, kteří uvedli, že se více stýkají s Neromy, to souvisí i s tím, že neumí romsky: „*S Čechama se normálně bavím. Já se ani moc s romskejma rodinama nebavím, protože nevím, mě přijdou takoví jiní, prostě jako já ani nerozumím romskému jazyku*“ (V. S.), „*S Romkama nemluvim, jenom s bílejma*“ (J. B.).

3) Ve třetí skupině jsou respondenti, kteří se přátelí s Romy i Neromy. Je jim to jedno, nedělají rozdíly: „*Nedělám mezi tím rozdíly*“ (M. T.), „*Já mezi tím nedělám nějaký konflikt, protože to nemá cenu, protože každý jsme nějaký. Někdy může být lepší Rom než bílej a někdy je to zase obráceně*“ (H. B.).

4.4.2 sféry zájmu a intenzita zájmu

Jakým způsobem tráví volný čas? Většina z nich hovořila o tom, že volný čas tráví se svými kamarády, a to buď venku nebo v tanečním klubu a na diskotékách. Také často chodí do kina, dívají se na televizi, poslouchají hudbu (často zmiňují R'n'B a hip hop). Aktivně se věnují sportu (fotbalu, volejbalu), tanci a rádi zpívají.

Mezi dotazovanými byli i ti, kteří se svému koníčku věnují velmi intenzivně – na profesionální úrovni. Například respondentka A.T. se věnuje tanci, dochází do tanečního kroužku, který je zaměřen na romský tanec (ale také na tanec moderní a latinskoamerický) a vystupuje s ním, do budoucna by ráda taneční kroužek převzala a učila by děti. Respondent J.P. si přivydělává hudbou, vystupuje ve dvou hudebních skupinách, kde hraje na housle.³⁰ Také se ve svém volném čase připravuje na konzervatoř (doučuje se na konzervatoři Jaroslava Ježka) a chodí do základní umělecké školy.

Ovšem pouze dva romští středoškoláci hledali možnost přivýdělků v přijetí nekvalifikované práce. Respondent R.D. chodil během letních prázdnin na brigády do supermarketu vykládat zboží. Respondentka V.K. o víkendech vypomáhá v továrně, kde pracují rodiče. Jejich pracovní činnost je tedy zaměřena na získání peněz a nijak nesouvisí s jejich plánovanou profesní kariérou.

4.4.3 romský jazyk

Zajímalo mě také, zda mladí Romové ovládají romský jazyk. Většina z nich na mou otázku odpovídala, že romsky neumí. Mezi důvody, proč romsky neumí, patří hlavně ten, že doma se romsky nemluvílo a pokud se doma romsky mluvilo, tak dotazovaní neměli zájem se jazyk naučit: *„Já bych to ani nechtěla. Jako romsky se učit, nevím, pro mě to není hezká řeč (...) je to divný, mě se to fakt nelíbí ta romština. Jako písničky, když slyším písničky, tak to je něco*

³⁰ Gitanes a Bengas

jinýho, než abych mluvila romsky, jako písničky se mi fakt líbí, ale mluvit romsky, tak to ne“ (M.T.), „Mě se to ani nelíbí, takže jako mě to nějak nezajímá bych řekla“ (L.K.).

Starší členové rodiny také někdy děti záměrně romský jazyk neučili, aby pak neměli ve škole problémy s češtinou: *„Když jsem se ptala mámy, proč mě nezačala učit a máma mi říkala, že bych pak měla problémy třeba ve škole s českým jazykem a že bych si to zase pletla, gramatiku třeba“ (A.T.), „Když jsme něco chtěli vědět, tak jako máma řekla, že na co nám to je, že at' se nejdřív naučíme líp česky. Myslím, že nechce aby třeba kvůli tomu, že si mluví mezi sebou, abysme to nevěděli třeba nebo já nevím, jak to říct, prostě, že na co nám to bude, že jo? Ta romština, prostě nemá smysl se ji učit“ (O.D.)*

Pouze pár respondentů zmínilo, že se romsky naučili doma – odposlouchali slova od rodiny nebo z písniček. Respondent J.P. uvedl: *„když jako babička na mě promluví romsky, tak bych měl taky mluvit romsky, když promluví na mě česky, tak musím s ní mluvit česky. Takže vlastně takhle od rodiny, vlastně v tom žijete“.* Zajímavý je případ respondentky A.T., která se romsky začala učit, protože sama chtěla – uvědomila si, že romština je její rodný jazyk, který by měla umět: *„Romsky jsem neuměla do mých asi dvanácti let. Jenom takový to slovíčkaření, prostě slovíčko od slova, takový to, co je obvyklý, co se používá hodně. Řekla jsem si vlastně, že to je můj jazyk rodnej, že bych se to měla naučit (...) u nás doma se ani romsky nemluví, trošičku spíš ta starší generace, jako je babička, děda, ale jinak máma a takhle ty už moc ne. Ale jako uměj všichni, já jsem to hlavně hodně pochytila z písniček /které jsme poslouchali doma – doplnila A.Z./ a furt jsem se ptala mámy, co to znamená. Zajímalo mě to, třeba je to takovej jazyk, kterej si myslím, že má takový to svoje jako každej no“.*

Pro řadu respondentů tedy romský jazyk nesouvisí s jejich plánovanou profesní kariérou, překvapivě znalost romštiny nedoceňovali ani ti, kteří si zvolili obor v oblasti sociální práce a mohli předpokládat, že své znalosti mohou využít zejména pro pomoc Romům v sociálně patové situaci, Romům přicházejícím z romských osad, kde znalost

romštiny je dosud běžná. Naopak dívka, která svoji profesní dráhu i osobní zájem (romský tanec) spojuje s romstvím, jako jediná systematicky usiluje o zvládnutí romského jazyka.

4.5 Plány do budoucna

Jakou vizi, co budou dělat v budoucnosti, mají mladí Romové? Téměř všichni respondenti (až na jednu dívku, která neví, co by po ukončení školy chtěla dělat³¹) se plánují zařadit na trh práce. Někteří by rádi pracovali v oboru, který vystudovali nebo se jím vyučili, aby zutilkovali získané znalosti. Jiní naopak zkusí další studijní obor, protože původně zvolený jim nevyhovuje.

Jejich záměry by se daly rozdělit do několika kategorií:

4.5.1 Pomáhat

Mladí Romové v několika případech hovořili o tom, že by v budoucnu chtěli pomáhat druhým lidem. Tento postoj se objevil jen u studentů sociálně-právního typu školy a školy praktické.

Komu by chtěli pomáhat?

1) Jednak samotným Romům: *„Budu dělat nějakou sociální pracovníci, jako třeba na úřadě a že bych se chtěla zaměřit úplně jako na Romy, že bych pomáhala prostě Romům, protože většina z těch rodin jsou sociální(...)No protože většina jako kluků Romů hulí (...) drogy většinou berou Romové. Hulí a pak dělaj problémy“* (J.G.), nebo i jiným etnickým menšinám: *„Tak určitě /bych chtěla dělat – doplnila A.Z.) nějakou sociální pracovníci (...) Dělat vlastně někde, třeba na úřadě /a pomáhat – doplnila A.Z./ etnickým menšinám, Romům* (A.T.).

2) Dále by rádi pomáhali také dětem v dětském domově nebo postiženým dětem: *„Chtěla /bych – doplnila A.Z./ pracovat například u adopcí a takhle jako hlídat (...). Tak bych chtěla tohlencto jako hlídat u některých rodin, jako hlídat ty rodiny, jestli se staraj dobře o děti* (O.D.) *„Prostě pomáhat těm dětem, když na tom jsou nejhůř. Nebo takhle, že jsou nemocný.*

³¹ Pouze respondentka H.B. neví, co by do budoucna chtěla dělat. Podle svých slov všechno nechává na poslední chvíli, *„vždycky se to nějak vyvrbí“*.

Tak tam bych se někde chtěla uchytit (...) /po škole chci dělat – doplnila A.Z./ s téma postiženými dětma. Chci do Jedličkova ústavu“ (J.B.)

3) Seniorům – pouze jedna dívka (R.M.) by chtěla pečovat o seniory: *„Do budoucna bych buď chtěla zůstat právě u tý zdravotky, že bych chtěla pomáhat těm starším nebo dětem, co jsou jako tělesně postižený“ (R.M.).*

4.5.2 zůstat v oboru

Respondenti často zmiňovali, že po ukončení školy by rádi zůstali v oboru, aby zužitkovali, co se naučili: *„Určitě si najít práci v sociálních službách nebo jako vedlejšák minimálně, co se člověk naučil“ (L.D.).* Chtějí školu ve svém plánu využít v uplatnění na trhu práce. Uvědomují si, že je škola směruje. Někteří však nechtějí dále studovat – argumentují tím, že nevydrží dál chodit do školy, a proto neplánují nástavbu nebo vysokou školu: *„Vyjdu školu, pak půjdu doufám že do práce (...) /nástavbu neplánuji – doplnila A.Z./ protože nevydržím jako chodit do školy. Někdy mě to tady baví, někdy ne (D.F.).* Respondent R.D. doufá, že mu vyjde práce v oboru, že se někde uchytlí, když chodí na praxe se školou: *„Doufám jako, že když budu někde druhý rok na praxi, doufám, že mi něco vyjde, abych tam rovnou chodil do práce. Na toho číšníka. Jako z odborného výcviku jsem měl právě teďko jedničku, na toho číšníka“.* Také respondentka V.K. by ráda zůstala ve svém oboru, protože ji baví – má však připravený i „krizový plán“, kdyby zamýšlená profesní dráha kadeřnice nevyšla. Zajímavé je, že „krizový plán“ se nepřilíší vzdaluje od profese kadeřnice: *„tak bych to chtěla zkusit bejt kadeřnicí, to by mě bavilo. A když ne, tak nějaký kursy určitě, manikúra pedikúra, jako kosmetička“.*

4.5.3 zkusit studium na další škole

Několik respondentů zmínilo, že by rádi pokračovali ve studiu. Vidí smysl školní přípravy pro budoucnost a chtějí dále pokračovat ve studiu, aby si prohloubili vzdělání. Respondentka J.G. se připravuje na vysokou školu: *„ted'ka chodím na přípravný kursy na vysokou školu, je to jenom pro Romy, Slovo 21 to je. A je to jenom pro Romy a je to přípravný kurs na vysokou školu“* a chtěla by jít na *„Karlovo Univerzitu na indologii nebo na sociální práci. Já jsem chtěla jít na romistiku, ale tu tenhle rok neotvíraj, ta se otvírá až příští rok. A letos se otvírá ta indologie, kdyby se mi povedla ta indologie, tak chci příští rok přestoupit na romistiku nebo bych zkusila obojí najednou“*.

Respondent J.P. by si rád splnil svůj sen a po vyučení opět zkusí přijímací zkoušky na konzervatoř Jaroslava Ježka, kde neuspěl: *„No, budu se určitě hlásit na konzervatoř. Mezitím si budu muset nějakých sedm, osm měsíců než bych mohl nastoupit na tu konzervatoř, tak mezitím bych si našel nějakou práci toho kuchaře nebo číšníka“*.

Pak jsou tu však i případy těch, kterým jejich zvolený obor nevyhovuje a vědí, že by nic takového v budoucnu dělat nechtěli: *„jako vim, že se tím žít asi nebudu“* (M.T.), a proto zkusí jinou školu, ale až poté, co získají výuční list, protože si uvědomují, že je důležité školu dokončit: *„doufám, že se tady aspoň vyučím, že dostanu ten výuční list, že jsem vyučená“* (M.T.). Respondentka M.T. plánuje poté zkusit další školu: *„na základce u nás bejvalý, jak jsem tam chodila, tam udělali právě školu s maturitou, sociálně právní a já myslím, že bych šla ještě někam jinam na školu, protože myslím, že stejně nebudu využívat tenhle ten obor. Jako mě baví chodit do školy, já ráda chodím do školy, učím se taky jako ráda“*. Respondentka L.K. chce studovat na Dívčí katolické škole, protože by chtěla *„takový to pečování a tak“*, přesto neplánuje pracovat do budoucna ani v tomto oboru (chtěla by prodávat oblečení, což nesouvisí s žádným oborem, ve kterém se vyučila – prodavačka potravin, ani ve kterém se učí – krejčová).

4.5.4 zkusit maturitní nstavbu

Někteří mladí Romové, kteří jsou na učebním oboru, plánují pokračovat v maturitní nstavbě: „*Já mám tříletej obor, takže si chci udělat ještě nstavbu*“ (V.S.). Tato respondentka by také po nstavbě chtěla studovat jazykovou školu, protože poté plánuje odjet pracovat do zahraničí, kde by u známého matky pracovala v oboru, kterým se vyučila (servírka).

4.5.5 založit rodinu

Překvapivě ojedinele se objevil i postoj, kdy respondent chtěl co nejdříve založit rodinu³²: „*Co plánuju do budoucna? Vyučit se. Dítě. Jinak nic(...)*No tak prostě nevím, rodina to je všechno (...) *Tak doufám, že mi aspoň pán požehná s dítětem. Víš co, tak to jsem chtěl odmalička. Když Bůh dá, tak i těch pět i těch šest*“ (D.V.).

Závěrem

Mladí Romové, s nimiž jsem prováděla rozhovory, si uvědomují, že je důležité jimi zvolenou střední školu nebo střední odborné učiliště řádně ukončit a získat maturitu nebo výuční list, a to i v případě, kdy je studijní obor, který studují, zrovna nebaví a nenaplnuje:

„*Doufám, že dostanu ten výučnej list. Chtěl bych vlastně dodělat tu školu a když bych měl ten výučnej list, tak kdybych měl čas třeba na tadytu práci a měl bych jít třeba na takovouhle práci, tak bych šel. Ale ta hudba mě bere strašně moc, tam už vlastně vidím fakt, že ty peníze mám za tu hudbu (...)* Když už jsem tady, tak už jako dodělám tu školu, nejsem takovej, že když tady budu rok, tak pak půjdu pryč. Takže tadyto dodělám, budu mít ten papír, tak vím, že když potřebuju práci, tak někde se zeptám“ (J.P.)

„*Chci udělat maturitu, tak už kvůli tý maturitě a potom jít dál. Ale tadyten obor, když to řeknu takhle, tak na to kašlu. Hlavně maturitu*“ (J.G.).

³² Výpověď tohoto respondenta je však nutné brát s rezervou, neboť si často protiřečil.

5. Závěr

Moje skupina respondentů byla víceméně specifická. Záměrně jsem vybrala takové romské středoškoláky, kteří využívali programu *Podpory romských žáků středních škol*. Z toho tedy vyplývá, že pocházeli ze sociálně znevýhodněného prostředí a manifestovali své romství. Tito respondenti také chodili pravidelně do školy.

U respondentů z řad romských středoškoláků se při výběru následné vzdělávací kariéry rýsovaly dvě osy. Jednou z nich byla první plánovaná volba, kterou měli až na jednu dívku, všichni. Tito respondenti pak byli ovlivněni radami od druhých (rodiči, známými a vrstevníky) nebo institucemi. Dále do výběru zasáhl i osobní zájem a osobní možnosti. Pouze jedna dívka³³ první volbu neměla plánovanou, nechala za sebe rozhodnout matku.

V některých případech se však první plánovaná volba stala volbou nepovedenou a respondenti byli donuceni rychle učinit volbu novou – neplánovanou. Nicméně i zde někteří romští středoškoláci deklarovali osobní zájem a osobní angažmá na této druhé volbě. Jiní však hovořili o „volbě z nouze“.

Bez ohledu na to, zda byla vzdělávací kariéra plánována či plánována nebyla, si všichni uvědomují, že je důležité ukončit jimi vybranou školu a získat maturitu nebo výuční list. Chápu, že jim to následně umožní i lepší uplatnění se na trhu práce. Většinou by rádi pracovali v oboru, který vystudovali. Někteří by si chtěli prohloubit vzdělání maturitní nástavbou nebo studiem na vysoké škole.

Jak už bylo řečeno všichni sledovaní romští středoškoláci akceptují školu, kterou studují, jako cestu k získání kýženého zařazení do ekonomických struktur majoritní

³³ Respondentka L.K.

společnosti.³⁴ Jen málokterí pak v rámci svých mimoškolních aktivit ovšem tento záměr podporují.

Plány sledovaných mladých Romů, které se týkají budoucnosti, se ubírají několika směry. Podle toho by se mohli respondenti rozdělit na ty, kteří se chtějí do budoucna přímo zaměřit na Romy, a na ty, pro něž otázka romství v souvislosti s budoucím povoláním nehraje žádnou roli. Ti, kteří se plánují věnovat Romům, to chtějí učinit buď prostřednictvím sociální práce,³⁵ nebo například cestou romského tanečního kroužku³⁶ či profesionální kariéry hudebníka.³⁷

Otázkou tedy zůstává, zda-li školství odvádí Romy od romské společnosti, a pokud ano, jací lidé budou romskou společnost v budoucnu reprodukovat.

³⁴ Výjimku tvoří respondentka L.K, která vůbec neplánuje zužitkovat své dosavadní vzdělání, po vyučení směřuje na další školu, kterou však také neplánuje využít do budoucna. Další výjimkou je respondent D.V., který si ve svých fabulacích často protičil. Na jednu stranu hovořil o možnosti využívat získané vzdělání v budoucnu, na straně druhé akcentoval tradiční rodinný život a vytváření specifických romských institucí.

³⁵ Respondentky J.G. a A.T.

³⁶ Respondentka A.T.

³⁷ Respondent J.P.

6. Seznam literatury

- 1) Bittnerová, D.- Hajscká, M.- Šmídová, M.(2003): *Analýza efektivitv dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Praha
- 2) Balvín, J. (2004): *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix
- 3) Doubek, D. – Levínská, M.(2005): *Profi-volba v růžové třídě*, In: Pražská skupina školní etnografie (2005): *Profi-volba z deváté třídy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- 4) Frištenská, H.- Víšek, P. (2002): *O Romech (na co jste se chtěli zeptat): manuál pro obce*, Praha: VCSV ČR, o.p.s.
- 5) Gjuričová, J. (1999): *Na okraji: Romové jako objekt státní politiky*. Praha: Themis
- 6) Hendl, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál
- 7) Illich, Ivan (2001): *Odškolnění společnosti*. Praha: SLON
- 8) Koncepce romské integrace 2004: Přijato vládou České republiky 16. června 2004 (2004), Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity
- 9) Koncepce romské integrace 2005. In: Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004 a Koncepce romské integrace (2005). Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity
- 10) Navrátil, P., ed. (2003): *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál
- 11) Nečas, C. (2002): *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého
- 12) Pražská skupina školní etnografie (1992): „*Co se v mládí naučíš...*“: zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

- 13) Pražská skupina školní etnografie (2004): *Čeští žáci po deseti letech*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- 14) Pražská skupina školní etnografie (2005): *Profi-volba z deváté třídy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- 15) Rendl, M. (1992): *Dotazník – mapování*. In: Pražská skupina školní etnografie (1992): „*Co se v mládí naučíš...*“: zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- 16) Rendl, M.(2005): *Profi-volba v modré třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie (2005): *Profi-volba z deváté třídy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- 17) *Romové v České republice (1945-1998)* (1999). Praha: Socioklub
- 18) Rotschová, J. (2005): *Aktivity nestátních neziskových organizací zaměřených na výchovu a vzdělání příslušníků romské minority a jejich spolupráce se samosprávou města (příklad Ústí nad Labem)*. Diplomová práce FHS UK, Katedra Občanský sektor
- 19) Říčan, P. (1998): *S Romy budeme žít – jde o to jak: Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál
- 20) Sirovátka, T., Šimíková, I. (2003): *Role centrální úrovně při překonávání sociální exkluze Romů*. In: Navrátil, P., ed. (2003): *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál
- 21) Šiklová, J. (1999): *Romové a nevládní, neziskové romské a proromské občanské organizace přispívající k integraci tohoto etnika*. In: *Romové v České republice (1945-1998)* (1999). Praha: Socioklub
- 22) Šimíková, I.- Navrátil, P. (2003): *Role občanského sektoru při překonávání sociální exkluze*. In: Navrátil, P., ed. (2003): *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál
- 23) Šotolová, E. (2001): *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada

24) Viktorová, I. (2005): *Profi-volba ve žluté třídě*. In: Pražská skupina školní etnografie (2005): *Profi-volba z deváté třídy*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

25) Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004 a Koncepce romské integrace (2005). Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity

Internetové zdroje:

<http://founder.uiv.cz>

http://www.dzeno.cz/?c_id=2526

http://www.romea.cz/index.php?id=servis/z2005_0825

<http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>

7. Přílohy

Příloha č. 1 – Seznam otázek

- 1) Kolik ti je let?
- 2) Kde ses narodil/a?
- 3) Jaké je vzdělání rodičů?
- 4) Jaké je povolání rodičů?
- 5) Odkud pochází tvoje rodina?
- 6) Proč sis vybral/a tento studijní obor?
- 7) Jsi spokojen/a se svou volbou?
- 8) Jak jsi spokojen/a se školou z hlediska obsahu?
- 9) Jaké máš známky?
- 10) Jaké známky jsi měl/a na základní škole?
- 11) Jaké máš vztahy se spolužáky?
- 12) Kolik času věnuješ škole?
- 13) Čemu se věnuješ ve volném čase?
- 14) V čem ti dotační program pomáhá? Na co konkrétně ho využíváš?
- 15) Co očekáváš od školy, kterou sis zvolil/a?
- 16) Co plánuješ dělat po škole?
- 17) Máš nějaký vzor?

Příloha č. 2 – Rozhovor s respondentkou A.T.³⁸

Kolik ti je let?

Sedmnáct

Kde ses narodila?

V Praze.

Co vystudovali rodiče?

Máma se učila obor kuchař-číšník a nedodělala, protože se jí narodilo dítě a táta taky nedodělal školu a teď přesně nevím, co právě studoval, taky nedodělal.

A co sourozenci?

Já mám čtyři sourozence, ségra se vyučila obor prodavačka, ta je starší, já jsem nejmladší. Brácha ten dělá teďka gympl, teď dodělává, dřív dělal ekonomku, tu přerušil a teď dodělává gympl. Ségra, ty se taky narodilo dítě v osmnácti letech, takže zastavila taky studium, ta se učila servírku. A další brácha ten snad ani do učení nešel.

A co dělá?

Teď má práci v Anglii, je pracovně v Anglii, odstěhoval se tam a dělá tam někde v Tesco jako nějakýho spolupracovníka vedoucího.

A co dělají rodiče?

Máma je v částečném invalidním důchodu a otec taky. S náma vlastně žije brácha, takže mámě pomáhá a rodiče jsou rozvedení, takže táta na mě platí alimenty, tak žijeme z těch alimentů a hodně nám pomáhá i brácha. K tátovi docházím v tejdnu někdy.

Odkud pochází tvoje rodina?

Ze Slovenska. Máma pochází ze Stropkova a táta taky. Ona byla nějaká chudoba na tom Slovensku, nebyla tam práce, sem se dostali přes jejich rodiče kvůli práci.

³⁸ A. T. je studentkou 2. ročníku sociálně-právní školy (první pololetí 1. ročníku strávila v Romské střední škole sociální v Kolíně)

Proč sis vybrala tenhle studijní obor?

Tak abych řekla pravdu, tak já jsem na tadytu školu vůbec nechtěla jít. Bylo to z nouze, protože vlastně z přestupu z toho Kolína jsem musela rychle přestoupit na nějakou školu a nic jinýho, nějaký obor se mi nenaskytl, protože já jsem alergik a silnej ekzematik, takže mě na nějaký obyčejnej jako obor nevzali, třeba na obor kadeřnice, kuchař nebo takhle. No, takže jsem z nouze přišla sem a teď jsem možná i ráda, že tady jsem, protože se mi to tady líbí, dobrej kolektiv a učitelé a všechno.

Kdo ovlivnil tvou volbu školy?

Určitě máma, protože ta mě hnala do tejdne, abych si hned něco sehnala, že prostě nemůžu být doma dlouho a že abych skončila se studiem, to jako vůbec ne, to by mě nenechala se neučit. Musela mě někam hned dát.

Jak jsi spokojená se svou volbou?

No, já nevím, tak kdybych to měla brát tak nějak po procentech, tak by to bylo nějakých sedmdesát, šedesát procent.

Co se ti nelíbí?

Tak mě překvapujou hrozně praxe tady na tý škole. Protože to je takový, prostě na ty praxe musí bejt člověk fakt emocionálně založen a musí hlavně na to mít žaludek. My chodíme do Chval, to je nějaký středisko, tam je to na tříměsíční pobyt těch staroušů. My máme vlastně prvním rokem praxi, ve druháku. Chodíme na teoretickou jakoby, ta je v pondělí, to vždycky máme jednu za čtrnáct dní v pondělí, tam nám třeba ukazují, jak se měří tlak, teplota, jak se umejvají pacienti, jak se převlíká postel pod pacientem. A právě jsme měli nějak asi před čtrnácti dny první jako vlastně praxi na pacientech, že jsme pracovali už s pacientama. To, co nám řekli, jsme museli udělat a nikdo nechtyl to, co já a moje spolužačka, my jsme chytili vlastně, že jsme museli převlíkat postel pod pacientkou, která byla ochrnutá na jednu půlku těla a teď jako plenyky, že jo. Takže jsem byla z toho, vždycky když jdu z tý praxe, tak to mám dva tři dny v hlavě a prostě furt nad tím přemejšlím. Já vím, že ty lidi potřebujou pomoc jako že každej a třeba i já, kdybych byla stará, tak bych byla vděčná, že mi někdo pomáhá, ale prostě já si myslím, že já prostě na to nejsem založená.

A jakou praxi budete mít dál?

Ted' budeme na konci druháku dělat rozdílovky, jsou to takový zkoušky na pečovatele a vychovatele, bude se třída rozdělovat na dvě skupiny. Budou to jako takový talentovky. Na ty vychovatele se dělají z tělocviku, z výtvarky, z hudebky, prostě z takových předmětů, který vlastně pro ty děti potřebuješ, abys je nějak zabavila nebo tak. No a právě ten, kdo neudělá na toho vychovatele, je automaticky zařazen do pečovatelů. A takhle, co slyším od vyšších ročníků, tak ty říkají, že málokdo udělá ty zkoušky na toho vychovatele, že fakt to musí mít jako našprtáný a bejt hodně ohebný na ten tělocvik. Takže to se mě netýká, i když by mě to bavilo rozhodně víc.³⁹ Tak já ale předpokládám, že když bych měla tu maturitu, takže bych se mohla dostat i do jiný jako práce, že bych se nemusela živit tím, co jsem vystudovala.

Jak jsi spokojena s obsahem výuky?

Myslím si, že by to mohl být tak třičtvrtě střed, něco mezi tím. Vadí mi jenom ty praxe, ale škola je na ně zaměřená. Ale jinak třeba jazyky máme fakt dobrý. Máme angličtinu a němčinu, ale musím chodit na angličtinu, v naší třídě je většina angličtinářů, takže celá třída má zaměřenu angličtinu. Mě fakt baví nejvíc jako jazyk.

A jaká jsi studentka?

Je to takovej průměr, na ty trojky to vždycky dokážu, většinou do té trojky.

Jaké jsi měla známky na ZŠ?

Tak trojky to byly (smích).

A co tě nejvíc baví?

Nejlíp mi jde asi angličtina, ta mi jde hodně dobře, si myslím. Potom výpočetní technika, zdravotní nauka mě taky hodně baví, to už jsem zjistila, že mám skoro všechny nemoci (smích).

A co spolužáci?

Já si myslím, že jsem hodně dobře zapadla, že tady jsou prostě tak ochotní lidi, já když jsem sem přišla první den, jsem přišla normálně se jako představit, z toho Kolína jsem měla dobrý výsledky, já jsem tam měla jednu trojku, což byla z matiky, takže mě sem vzali, dělala jsem

³⁹ Respondentka je osvobozená z TV

rozdílový zkoušky, to jsem dělala zeměpis a křesťanství, takže jsem přišla a hned první den mi dala jedna holka, která už sem nechodí, dopis na uvítanou, to mě hodně potěšilo, úplně mě to zvedlo. A potom spolužáci byli hrozně ochotní pro všechno, hrozně se prostě angažovali v tom třeba: „chceš pomoct? Pojď, já ti ukážu, co máme mít za knížky“ a hned se mnou navázali takovej ten kontakt, třeba s některýma jsem se sblížila až v tomhle roku, protože jsem měla k nim takovej ten odstup, že jsem viděla, že to nejsou lidi, kteří by patřili ke mně. Taková ta kolonka, jak si lidi vybíraj přátele podle sebe. No, takže se bavím s každým.

Kolik času věnuješ škole?

Když jde o nějakou jako důležitou známku, což je třeba nějaká písemka anebo něco takovýho, tak to se naučím, ale že bych přišla domů, sedla si za stůl, vybalila učení a na druhý den se připravovala jako denně, že bych třeba projela to, co jsme se učili, tak to ne.

Co děláš mimo školu?

Mě hodně baví tanec, že docházím jako na taneční kroužek, kde se chystám, až mi bude osmnáct si to prostě přivlastnit, protože je to vlastně v rodinným kruhu, takže se chystám, že si udělám takovej svůj kroužek.

A vystupujete?

My jsme vystupovali, jak je Regina rádio v Karlíně, tak tam. Teď před Vánocema jsme vystupovali na Staroměstským náměstí tam vždycky, jak jsou takový ty představení, tak tam.

A co tancujete?

Tancujeme jako romskej tanec, potom moderní a když třeba nám zbyde ještě nějaký ten čas do toho programu, co máme, tak si dáme třeba i latinskoamerickéj.

Jak se ten kroužek jmenuje?

Děti světla.

A jak dlouho tancuješ? Od dětství?

No.

Kolik vás je v kroužku?

Je nás tam šest kluků, šest holek jako v mym věku, pak jsou tam asi tři páry dospělých.

A co dalšího, kromě tance?

Ještě nějaká kavárnička, čajovna. Nějaký taneční party a tak.

Využíváš dotační program?

Tak určitě. Teď jsem to dostala jako poprvé, protože v tom Kolíně nám to nevyřídili, byli hrozně nespolehliví, tam jsme to vyplnili a oni si vymysleli, že nepřišla nějaká kontrola z ministerstva, takže jsme to nedostali nikdo, takže jsem to dostala až tady poprvé, no a bylo to 2 693, schválili nám 2 700 a já jsem to hlavně použila před těma Vánoce na ty dárky, abych měla nějaký peníze v ruce na ten nový rok. Musíme mít paragony na knížky, na školní pomůcky a takhle, vždycky je to od 1. září do 31. prosince, vždycky na ten půlrok, prokážeme, proplatěj.

Co očekáváš od téhle školy?

Určitě to chci vystudovat, určitě za jakýchkoliv podmínek. Očekávám, že to bude probíhat, tak jak to vlastně probíhá a že se nebude měnit nějak kolektiv, ať z pohledu učitelů anebo žáků, že to prostě zůstane tak, jak to je teďka. S tím, že to bude náročnější, jako na tu maturitu to vůbec nevím, jak bych se měla připravovat, no teď jsem ve druháku, ale blíží se to, to utíká rychle.

Máš nějaký vzor?

Vzor? Ani ne. To, co dokážu já, budu vzorem sama pro sebe. Možná jako bráchu, ten nejstarší brácha, co dělá ten gympl, ten jako je fakt hodně chytrej, on se snaží a taky mi hodně pomáhá, ale zas není to tak, že bych ho měla jako za vzor, spíš ho tak jako obdivuju, takový věci, co on dělal, když mu bylo nějakých sedmnáct, osmnáct do té dvacítky, potom se jeho život převrátil.

Co dělal?

On bral drogy a takhle. Prostě dokázal se z toho úplně vylízat, prostě začal úplně znova. U něj se stal prej nějaký zvrát takovej, že (...) nevím, jak bych to řekla, to spíš nejde ani tak vysvětlit, on to byl prostě nějaký zvrát, že on si vzal nějakou drogu a prostě si uvědomil, ta droga mu ukázala nějaký halucinace a v té halucinaci si vlastně uvědomil to, proč to dělá, že to je blbost, chtěl se prostě vrátit zpátky do normálního života, tak mu to trvalo asi tři čtyři roky, než to dokázal. Úplně sám.

Kdy ses začala učit romsky?

Romsky jsem neuměla do mých asi dvanácti let. Jenom takový to slovíčkaření, prostě slovíčko od slova, takový to, co je obvyklý, co se používá hodně. Řekla jsem si vlastně, že to je můj jazyk rodnej, že bych se to měla naučit.

To sis řekla sama?

Sama. Máma prostě vůbec, u nás doma se ani romsky nemluví, trošičku spíš ta starší generace, jako je babička, děda, ale jinak máma a takhle ty už moc ne. Ale jako uměj všichni, já jsem to hlavně hodně pochytila z písniček a furt jsem se ptala mámy, co to znamená. Zajímalo mě to, třeba je to takovej jazyk, kterej si myslím, že má takový to svoje jako každej no. Jsem se naučila sama no.

Ty písničky jsi slyšela v tanečním kroužku?

Ne normálně, písničky, co jsme poslouchali doma a tak, pak jsem se ptala mámy, co to znamená a tak.

A kdo tě začal víc učit romsky?

Oni mi spíš pomáhali, když jsem se zeptala na něco, tak mi odpověděli, třeba mi dávali dohromady věty nějaký z písniček, hodně na tý romský škole, tam jsme měli jako povinnej předmět romštinu, takže tam taky. Já si myslím, že to teď ovládám docela dobře. Máma jako umí, ale nemluví moc, mě připadá, že ten jazyk jako už trošku zaniká, ono jak je ta generace po generaci, tak už je to takový to modernější, třeba ty, co ještě žili nějakou tu dobu na tom Slovensku třeba do svých sedmnácti, osmnácti let, tak ty jako to mají v sobě ještě vžitý, protože tam byly vlastně ty osady a tak. Tady v Praze už je to takový jako modernější, že tady se to jako moc nepoužívá. Když jsem se ptala mámy, proč mě nezačala učit a máma mi říkala, že bych pak měla problémy třeba ve škole s českým jazykem a že bych si to zase pletla, gramatiku třeba.

Co si myslíš o romských aktivistech?

No takže, já nevím. Třeba můj vzdálenej strejda, to je Vlado Oláh, ten je vlastně spisovatel romskej, je už to starší chlap a myslím si o něm, že fakt se věnuje tomu, co dělá, dělá prostě pro děti tábory, třeba parníky a takový výlety, on to dělá fakt, protože to chce dělat. Chce těm dětem fakt pomáhat. Ale jiní třeba, nechci jmenovat, to dělaj hodně pro peníze, třeba si zakládaj nějaký sdružení, což se mi nedávno stalo, že jsem přestoupila z našeho souboru do

jinýho, tam to bylo o tom hlavně, že prostě dotace, dotace, penízky, penízky jo. Byla jsem tam čtyry hodiny, pět hodin denně, přišla jsem ze školy domů, utíkala jsem, prostě ty lidi, co to zakládali neuměli ani skoro tancovat, ani neměli sluch nějaký nebo neuměli hrát na klavír. Takže si myslím, že někteří to dělaj jen proto, aby získali nějaký peníze pro sebe.

A jaké to bylo v romské sociální škole v Kolíně?

Tam jsem šla jako po základce, přišla jsem tam, krásný prostředí, jako působilo to na mě fakt hezky, přijímačky to byla hračka, já jsem se na to ani nepřipravovala. No bylo to tam takový prostě, taková ta pravá romská mentalita, když bych to měla takhle říct. Že prostě to bylo takový: „ale tak co, ať to nedělá, to je jedno, udělá si to zejtra“ a „já to přinesu příště“, prostě takový, že ti učitelé mi přišli někteří, že si o těch žácích mysleli, že prostě jsou to fakt blbci a že je to naučit nejde a hrozně nás podceňovali, třeba ty učitelé, kteří byli jako Češi, byli to prostě takový jako „jó to je blb, ten se to nenaučí“ a byli tam prostě jen, aby si to odučili, je nezajímá, jestli si to pochopila, nepochopila. Tam nebyla vůbec žádná disciplína, nějaký řád to vůbec nemělo. Tam si ráno vstala, šla si na snídani, když jsi nepřišla přesně v půl osmý, snídane byla od půl osmý do osmi a když si nepřišla přesně v půl osmý, ale přišla si třeba v půl osmý a deset minut, tak už ta snídane na tebe nezbyla, přestože si to měla zaplacený. Nebo prostě se tam živili ti, co to neměli zaplacený, intr neměli zaplacený, tak tam se nic nedělo, tam se napsal papír, tam bylo akorát jméno, kolik dluží jako, ale vůbec snaha, aby se to zaplatilo nebo prostě nic ne. Tam hlavně šlo o to, aby si Ščuka nabral sobě do kapsy peníze. Ty dotace jsem tam nedostala vůbec. Možná ty roky před náma jo, ale ten půlrok, co jsem tam byla já, jsem to vůbec nedostala. Já nevím, jestli to byla pravda nebo ne, že ta kontrola z toho ministerstva vlastně nepřišla, aby to schválili, já do toho nevidím, nevím, jak to probíhá. Bylo to tam hrozný, už bych se tam nevrátila nikdy. Každý, když mi o tom říká, tak je varuju, ať tam radši nechoděj, tam se fakt za prvé nic nenaučíš, to máš prostě základní znalosti ze školy, ty tam používáš. Akorát ty předměty, co ti přibývaj, což je ekonomika, právo, sociologie, psychologie a takhle. Jinak se to omílá furt jedno dokola. Jak pomocná škola, když bych to tak měla říct. I ten intr to je hrozný, krádeže tam jsou na denním pořádku a pokud to není Ščuky rodinnej příslušník, tak se to neřeší. Že někomu ukradli telefon, to se neřeší, když to není Ščuky synovec třeba.

A jaký tam byl kolektiv?

No byl tam jako ze začátku to vypadalo všechno jako přetvářka, jako „jé, ahoj a odkad' seš?“, ale pak tam bylo takový hodně pomlouvání, hodně prostě koukali, co to máš na sobě.

Vždycky tě prostě rozebrali do posledního šroubku, i když s tebou dělali kamarádku, jaká nejseš kamarádka, když si jim něco půjčila a když si jim dala cigaretu a když si jim něco koupila. Jinak ne. Jako nebyli takoví všichni, někteří tam byli fakt jako v pohodě, dalo se nima pokecat. Ale někteří tam byli, jako to bylo hrozný.

A co plánuješ do budoucna?

Tak určitě bych chtěla dělat nějaký zaměstnání, který mě bude bavit. Určitě nechci dělat nějakou práci, ze který bych měla noční můry a nemusela bych znuděně do tý práce chodit.

Něco konkrétně?

Tak určitě nějakou sociální pracovníci nebo prostě sedět jenom někde, ne kvůli tomu, že bych byla líná, ale protože si myslím, že by mě to bavilo. Určitě bych plánovala děti, ale až pozdějš, děti chci až, když dodělám školu a budu třeba rok, dva dělat nějakou práci, abych byla zabezpečená hlavně na to. Určitě bych chtěla dělat i to, co mě baví. Dělat vlastně někde, třeba na úřadě. Nebo mít nějakou svojí organizaci a plus jako dělat i ten tanec. Chtěla bych učit děti.

Co bys chtěla dělat na úřadě?

Chtěla bych se věnovat etnickým menšinám, Romům.

Příloha č. 3 – Esej respondentky O.D.⁴⁰

Bydlím v České republice, v hlavním městě Praze. Vždy, když jdu do školy nebo ze školy, a nebo jsem prostě venku, potkávám mnoho lidí jiné národnosti, Vietnamce, Číňany, Ukrajince, Němce, Angličany a potom lidi jiných ras, Černochoy, Romy, žijící v České republice. Jsou to menšiny mezi námi. Mohla bych napsat o každé něco, ale já chci a budu psát o rase, o které vím nejvíce, protože jsem jedna z nich. Jsou to Romové.

Romové u nás v České republice nemají dobrou šanci začlenit se do života většinové společnosti. Jsou to většinou nevzdělaní lidé, i když doba se mění a musím říct, že znám i vzdělané Romy. Ano, doba se mění, ale pohled ostatních lidí na ně ne. Proč ne? Protože jsem to zažila a zažívám na vlastní kůži.

Je hrozné, když 15leté dítě řekne, že se setkala s rasismem již v útlém předškolním věku. Ovšem nejhorší to bylo na základní škole na druhém stupni, kdy děti, kterým jsem nevadila předcházející čtyři roky, mi najednou začaly nadávat do Cikánky, štítily se mě dotknout, aniž by řekly: „Jsem očkovanej/-á,“ procházely kolem mě vždy s připomínkou: „Smrdíš černá hubo,“ nebo „Otevírá se mi kudla v kapse.“

Člověk, který to nezažil, nepozná nikdy stav a rozpoložení, ve kterém jsem se nacházela. Vědomí, že každý den, celé odpoledne, prakticky půlka dne, vám bude takto znepríjemněna lidmi, kterým jste nikdy neublížila. Přestane vás bavit škola, učení a nakonec i život. Jste zamindrákovaná a nechápete, čeho jsou lidi schopni jen proto, že jste tmavší než oni. Samozřejmě se našly výjimky v podobě mé kamarádky – světlé dívky. O to víc jsem celou situaci nechápala, protože při návštěvě u ní doma jsem poznala, že já to mám doma mnohem lepší. Ať se to týká zařízení v bytě, čistoty, vztahů mezi členy rodiny. Bohužel to nestačí, protože jste tmavší.

Mám vzdělanou maminku, slušného bratra, pracovitěho otčíma, který mimochodem není Rom. K rodičům se chováme slušně, s úctou, nikdy bych si nedovolila říct jim něco nevhodného, narozdíl od mé již zmiňované kamarádky, která je drzá na svou matku. Rodiče mezi sebou mají záviděníhodný vztah, nikdy jsem je neslyšela křičet po sobě nebo aby se v něčem neshodli.

K ostatním lidem se chovají slušně, ať k Romům nebo Neromům a nás to učí také. Pořád nám zdůrazňují, jak je důležité mít dobré vztahy s lidmi z okolí.

⁴⁰ Respondentka O.D. se zúčastnila literární soutěže na téma Menšiny mezi námi, kterou pořádalo občanské sdružení Romea. Ve své kategorii získala 1. cenu. Její esej je převzat z webové stránky: http://www.romea.cz/index.php?id=servis/z2005_0825

Ovšem můj pohled na věc, ať dělají, co dělají, pořád máme problém se začleňováním do „většinové společnosti“, kdy v tomto konkrétním případě není chyba na naší straně. Ano, znám i Romy, kterýma, jak jsem se mnohdy sama přistihla, opovrhuji i já sama a stydím se za ně, když vidím, jak se chovají na veřejnosti. Pokřikují, neberou ohledy na jiné přítomné, mají provokativní chování.

Mrzí mě pohled ostatních lidí na Romy. Neměli by být zaslepeni, měli by si uvědomit, že jsme také lidi, ne nějaký poddruh člověka. Měli by mít schopnost rozeznat zlého člověka od dobrého, ne tmavého od světlého, měli by posuzovat člověka podle charakteru, ne podle oblečení, protože já mám také srdce, které bije stejně jako srdíčko ostatních. Jediný rozdíl je ten, že já ho mám na tom pravém místě.