

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie**



# **PŘÍBĚH VZDĚLANÉ ROMKY**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

**Autorka:**

Kateřina Brožová

Praha, 2011

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s použitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze dne

Kateřina Brožová

.....

## **Poděkování**

„Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za podnětné návrhy, připomínky a cenné rady při vedení práce. Dále bych ráda poděkovala Esterce za její čas věnovaný důvěrnému vyprávění svého životního příběhu.“

## **Abstrakt**

Bakalářská práce „Příběh vzdělané Romky“ se věnuje problematice vzdělávání Romů, konkrétně jde o případovou studii jedné romské dívky, která se na rozdíl od většiny Romů dokázala probít školským systémem až na vysokou školu.

Práce si kladla za cíl poznat osobu vzdělané Romky a popsat důležité motivy v jejím životě, které ji vedly ke vzdělávání, proto je metodologicky orientována kvalitativně. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a metody „Osa života“. Poté byla analyzována a interpretována v kontextu odborné literatury.

Text práce je rozdělen do tří částí – teoretickou, metodologickou a empirickou. Teoretický podklad vychází z literatury v oblasti psychologie, etnologie, antropologie, pedagogiky, sociologie a pojednává především o oblasti vzdělávání romských žáků a o problematice identity, zejména o identitě kulturní a identitě romského etnika. Metodologická část seznamuje se zvolenými metodami sběru dat a popisuje cíle a výzkumnou otázku. Empirická část přináší prezentaci výsledků celého výzkumu.

**Klíčová slova:** vzdělávání Romů, kulturní identita, identita romského etnika, případová studie

## **Abstract**

Bachelor's thesis "Story of an educated Romany lady" is concerned with the issue of Romany education. In essence, thesis mainly consists of a case study of one Romany lady who, unlike most of the Romani citizens in the Czech Republic, managed to struggle through the Czech educational system up to the university studies.

The goal of the study is to become familiar with the subject and to describe important motivational forces in subject's life that led to the desire for being educated. For this reason, the methodological perspective is qualitative. Data were collected via half-structured interviews and the "Axis of Life" method. Subsequently, all data were analyzed and interpreted in the context of specialized literature.

This thesis is divided into three main parts – theoretical, methodological and empirical. Sources used in the theoretical part cover various fields, such as psychology, ethnology, anthropology, pedagogy and sociology. Given sources mainly focus on the issue of education of Romany minority children and problem with identity, especially cultural and ethnical identity of Romany minority. Methodological part acquaints reader with selected methods of data collection and describes goals as well as thesis statement. Empirical part presents actual outcomes of the research.

**Key words:** education of Romany minority, cultural identity, identity of the Romany minority, case study

## Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>1</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>2</b>
<b>1. Vzdělávání Romů v České republice</b>	<b>2</b>
1.1 Romská populace	2
1.2 Vzdělávání minorit jako kulturně podmíněný jev	3
1.2.1 Kulturně – ekologická teorie vzdělávání	3
1.3 Systém vzdělávání aneb školní kariéra romského dítěte	3
1.3.1 Mateřská škola	4
1.3.2 Přípravná třída	5
1.3.3 Základní škola, základní škola praktická	6
1.3.4 Odborné učiliště, střední škola	8
1.4 Specifika psychiky romských dětí ve vztahu ke vzdělávání	9
1.4.1 Vnímání a pozornost	9
1.4.2 Paměť a myšlení	10
1.4.3 Vůle a emoce	11
1.5 Vliv rodiny na školní úspěšnost romských žáků	11
<b>2. Problematika identity</b>	<b>13</b>
2.1 Identita obecně	14
2.1.1 „Silné“ koncepty identity	14
2.1.2 „Slabé“ koncepty identity	14
2.2 Identita osobní	15
2.3 Identita sociální	15
2.4 Identita kulturní/etnická	16
2.4.1 Etnologická teorie	16
2.4.1.1 Deklarovaná etnická identita	17
2.4.1.2 „Žitá“ etnická identita	17
2.4.2 Psychologická teorie	18
2.5 Identita romského etnika	19
2.5.1 Identita ukřivděných	20
2.5.2 Identita izolace	21
2.5.3 Identita konfrontace	21

<b>METODOLOGICKÁ ČÁST</b>	<b>22</b>
<b>3. Cíle a výzkumná otázka</b>	<b>22</b>
<b>4. Metody sběru dat</b>	<b>22</b>
4.1 „Osa života“	23
4.2 Rozhovory	24
4.2.1 Otevřené kódování	24
<b>5. Průběh sběru dat</b>	<b>25</b>
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	<b>26</b>
<b>6. Analýza „Osy života“</b>	<b>26</b>
6.1 Vztahy	26
6.2 Školní kariéra	27
6.3 Zájmová činnost	28
<b>7. Analýza rozhovorů</b>	<b>28</b>
7.1 Rodinný kontext životního příběhu	29
7.1.1 Matka	29
7.1.2 Otec	30
7.1.3 Sourozenci	31
7.1.4 Širší rodina	32
7.2 Školní kontext životního příběhu	33
7.2.1 „Hodná“ paní učitelka	34
7.2.2 „Zlá“ paní učitelka	34
7.3 Pojetí sebe sama v kontextu životního příběhu	37
7.3.1 Já jako Romka	38
7.3.2 Já jako „bílá“	39
7.4 Významní blízcí v kontextu životního příběhu	41
7.4.1 Blízká rodina	41
7.4.2 Širší rodina	41
7.4.3 Kamarádka Evička	42
7.4.4 Přítel	43
7.4.5 Trenérka	44
<b>8. Teorie v kontextu výzkumu</b>	<b>45</b>

<b>DISKUZE</b>	<b>48</b>
<b>ZÁVĚR</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>50</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>52</b>



## ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji příběhu vzdělané romské dívky. Vypsané téma bakalářské práce „Příběh vzdělané Romky“ mě zaujalo svou neobyčejností, nevšedností. Na počátku jsem si říkala, že případová studie bude jednoduchý výzkumný design a že taková práce mě bude zajímat a bavit. Bavila, avšak jednoduchá rozhodně nebyla. Po cestě svého „výzkumného příběhu“ jsem se potkala s mnoha překážkami, nedostatky, vlastní předpojatostí a předsudky, v kterých jsem jako členka majoritní společnosti byla vychovávána.

Najít osobu vzdělané Romky nebylo vůbec jednoduché. Když jsem ale takovou dívku poznala, celá problematika mě pohltila. Tím více jsem chtěla nahlédnout perspektivu informátorky, pochopit, jaké vztahy a zkušenosti ji v průběhu života formovaly a jak se stalo, že je na konci příběhu vzdělanou Romkou, přestože na začátku byla někým, kdo podle majority nemá velké šance na to být úspěšný ve školském systému. Jak vlastně dokázala přejít přes všechny překážky a dojít až ke studiu na VŠ? Jak způsob, jakým se vzděláváme, zasahuje do identity jedince a do sebe-obrazu, která si o sobě vytváří? To všechno byly otázky, které jsem si kladla a chtěla na ně najít odpověď.

Domnívám se, že je tomuto tématu doposud věnována malá vědecká pozornost. Proto jsem se pokusila jeden případ vzdělané Romky poznat, popsat a pochopit. Níže své závěry předkládám.

# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretickou část práce jsem se rozhodla rozdělit do dvou velkých oddílů. V prvním z nich se budu zabývat vzděláváním Romů v České republice, jednak systémem vzdělávání, jednak specifiky vzdělávání romských žáků a vlivu rodiny na školní úspěšnost romských dětí. V druhém oddílu budu pojednávat o problematice identity, speciálně o identitě etnické a kulturní a o identitě romského etnika. Oba oddíly budou použity při interpretaci zjištěných dat v empirické části práce. Pro teoretickou část vychází z dostupné literatury, která se věnuje Romům.

## 1. VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE

### 1.1 ROMSKÁ POPULACE

Následující text bude pojednávat o vzdělávání romských žáků. Chceme-li však hovořit o romské populaci, musím nejprve vymezit, co budu romskou populací rozumět. „*Demografie definuje populaci jako soubor osob (zpravidla se společnými biologickými a kulturními znaky), v jehož rámci dochází k reprodukci.*“ (Jakoubek, 2008, s. 95) V tomto smyslu budu pojímat také romskou populaci, tedy zařadím do ní jedince, kteří se za Romy považují nebo jsou tak vnímáni. Přesněji to vyjádřil Ivan Gabal ve své „Analýze sociálně vyloučených romských lokalit a komunit v České republice“. Tedy že za Roma považuje „*takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.*“ (Gabal, 2006, s. 10)

Je třeba také zmínit, že někteří autoři používají místo spojení „romská populace“ spojení „romská kulturní menšina“. Já však pro svou práci vycházím z antropologického pojetí Jakoubka, který se okazuje na sociologa Gabala. Ti používají termínu romská populace.

## 1.2 VZDĚLÁVÁNÍ MINORIT JAKO KULTURNĚ PODMÍNĚNÝ JEV

Podle Levínské (in Bittnerová, 2009) je vzdělávání kulturně podmíněné a souvisí s perspektivou, kterou si s ním jedinec spojuje a která v pozitivním případě může být jeho motivací.

### 1.2.1 Kulturně – ekologická teorie vzdělávání (John Uzo Ogbu)

John Uzo Ogbu, americko-nigerijský profesor antropologie představuje ve svém díle „Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement“ kulturně – ekologickou teorii vzdělávání. Ta předpokládá, že „vzdělávání minorit je ovlivněno dvěma okruhy činitelů, a to: (a) společenskými a školními, a za (b) komunitními. Společenská a školní činitelé je systém, tedy to, jak „Bílí“ (Whites) nakládají s „Černými“ (Blacks) ve společnosti a ve vzdělání. Komunitní činitelé (komunitní tlaky) ukazují, jak si lidé vykládají vzdělání a jak na ně odpovídají, protože stejným způsobem, jakým je lidé interpretují a odpovídají na to, jak se s nimi zachází ve společnosti a ve škole, tak stejným způsobem mají vytvořený a začleněný status minority. Ogbu se zaměřuje na vzdělávací předsudky, jak jsou „Černí“ studenti vnímáni a jak je s nimi na základě těchto předsudků zacházeno, jaké jsou na ně kladeny ohledně vzdělávací nároky. (Citováno dle Levínské, in Bittnerová, 2009, s. 176)

Výsledky Ogbuho výzkumu vztahu „černých Američanů“ a „bílými Američany“ nám mohou připomínat stereotypy, které se objevují v případě vnímání Romů neromskými Čechy. Češi se běžně domnívají, že Romové se nechtějí vzdělávat, nejsou tak inteligentní, nedostatečně se podílejí na výchově a vzdělávání svých dětí, nemají zájem o vzdělávání. (Levínská, in Bittnerová, 2009, s. 176-177)

## 1.3 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ ANEB ŠKOLNÍ KARIÉRA ROMSKÉHO DÍTĚTE

Tato kapitola má za úkol seznámit se systémem vzdělávání, kterým obvykle prochází romské dítě. Mnohdy se školní kariéra romského dítěte liší od kariéry dítěte bílého, neromského. Důvodem může být fakt, že většina Romů nepřikládá školnímu vzdělávání velký význam, přestože právě vzdělávání by mohlo být jedním z předpokladů romského etnika pro

integraci do společnosti. „Vzdělání stojí v jejich žebříčku hodnot hluboko pod materiálními hodnotami.“ (Meisnerová, 2010, s. 11)

Škola není pro většinu romských dětí přátelským místem, je totiž místem pro majoritu. Domnívám se, že většina romských žáků je vzdělatelná. Nejsou však pro ně vytvořené podmínky, které by pomáhaly stírat sociokulturní odlišnost. Šotolová (2008, s. 40) uvádí, že *„jednou ze základních podmínek pro odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnicitou, kulturní a sociální odlišností.“*

### 1.3.1 Mateřská škola

Říčan (1998, s. 113) uvádí, že mateřskou školu navštěvuje pouze mizivé procento romských dětí. Podle jeho názoru pokud začíná romské dítě v mateřské škole, zlepši se jeho schopnost komunikovat (zejména střídavě naslouchat a mluvit ve skupině, apod.), zmírní se jeho jazyková bariéra, často si osvojí chybějící hygienické návyky, naučí se kreslit a také naváže přátelské vztahy s bílými dětmi. Zde by se mělo také naučit – na nejjednodušší úrovni – volit a nést následky své volby.

Domnívám se, že Říčan stereotypně popisuje „nedostatky“, v čem romská rodina, z pohledu majority, selhává. Uvádí, že děti nedostatečně komunikují, nemají dostatečné hygienické návyky, neumí kreslit, apod., tedy důvody neschopnosti Romů participovat na státem řízeném vzdělávání. Jiní autoři z pozic sociokulturní antropologie, především Bittnerová a další, soudí, že *„rodina ze zmíněného prostředí rozhodně svou funkci plní a vychovává své dítě dobře“* (Budilová, Jakoubek, Smolík, 2009, s. 1) Totiž *„jestliže mezi lidmi ve vyloučené lokalitě existují a fungují sociální vazby, sdílejí-li tyto lidé stejnou kulturu (diskurs) a jsou-li schopni předávat tuto kulturu a sociální organizaci i dalším generacím, pak skutečně ve smyslu zachování kultury tak činí dobře.“* (Bittnerová, 2011)

Šotolová, přední odbornice na romskou problematiku a především vzdělávání Romů, konstatuje stejný jev jako Říčan, že romských dětí chodí do mateřských škol málo. V její knize *„Vzdělávání Romů“* uvádí, že *„je třeba ve spolupráci s romskými politickými organizacemi a občanskými subjekty zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do*

*mateřské školy, a to alespoň dva roky před začátkem školní docházky.*“ (Šotolová, 2008, s. 40)

Dále uvádí, že v právě v mateřských školách lze vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí vytvářením základů českého jazyka u romských dětí a postupným vytvářením podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením jazyka českého mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský: romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny. (Šotolová, 2008, s. 40)

### **1.3.2 Přípravná třída**

V reakci na fakt, že velké procento romských dětí v současnosti vůbec nenavštěvuje předškolní zařízení, se zřizují přípravné, tzv. „nulté ročníky“. Do přípravných ročníků dochází děti jak romské, tak neromské, ve věku těsně předškolním. *„Ze zkušeností pedagogů a z výsledků psychologických vyšetření školní zralosti vyplývá, že handicap romských dětí, které přicházejí do prvního ročníku ZŠ, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturně společenské a pohybové.*“ (Šotolová, 2008, s. 52)

Když dítě ze znevýhodněného prostředí nastoupí do základní školy bez předškolní přípravy, hrozí, že nebude svým vrstevníkům stačit a bude muset přejít na základní školu praktickou. Šotolová (2008, s. 53) tvrdí, že zřizování přípravných tříd je jedním z řešení problematiky vzdělávání romských dětí, kde se adaptují na nové prostředí a školní režim. *„Funkce těchto ročníků je přibližně tatáž jako funkce mateřské školy“* (Říčan, 1998, s. 114)

Meisnerová (2010, s. 12-13) spolu s dalšími odborníky vytipovala 10 základních dovedností, které jsou cílem výuky v přípravné třídě:

1. praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha),
2. sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě),
3. citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování),
4. sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce),
5. výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace,
6. laterální ruce, koordinace ruky a oka, držení tužky,

7. diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza),
8. logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů),
9. záměrná pozornost, úmyslná paměť na učení,
10. pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení.

Nevýhodou systému přípravných ročníků je, že romští rodiče nejsou povinni své děti do přípravných ročníků posílat. Další překážkou je rozptýlenost romských dětí. *„Nejsou-li přípravné ročníky přímo v místě jejich bydliště, lze jen výjimečně počítat s tím, že je rodiče budou dovážet. Většinou bude tedy nutno všemožně usilovat o to, aby romské děti chodily do mateřských škol.“* (Říčan, 1998, s. 114)

V této problematice se stýkáme s mnoha problémy. Jedním z nich je, že doposud je zřízeno velmi malé množství přípravných ročníků, které by mohly poskytovat své služby. Dalším z nich je fakt, že přípravné ročníky se zřizují právě rovnou na základních školách praktických, aby se romské děti adaptovaly na prostředí, kam budou chodit. Existuje zde tedy určitá předurčenost, určitý předpoklad, že romské dítě rovnou nastoupí na základní školu praktickou. Smutnou skutečností je, že mnozí romští rodiče se zařazením svého dítěte do základní školy praktické nebrání, někdy ho vyžadují (např. mají-li na stejné škole více dětí, ty chtějí být pohromadě, atd.) Dětem navíc vyhovuje skutečnost, že tvoří většinu ve škole, a cítí se tak lépe než mezi převahou ne-romských dětí.

### **1.3.3 Základní škola, základní škola praktická**

Nástup do prvního ročníku je v životě romského dítěte významným okamžikem, kdy se rozhoduje o mnohém. Romové se často školy bojí a nejen to, zažívají tam především ponížení. *„Je nutné, aby učitel hned na začátku prvního ročníku dal najevo svůj respekt k romské menšině a neformální, zažitý odpor k rasismu.“* (Říčan, 1998, s. 115)

Má-li romské dítě, jež neprošlo mateřskou školou nebo přípravným ročníkem, udržet krok s třídou, vyžaduje to hlavně zpočátku individuální péči. Možností je využít asistenta pedagoga. *„Ve školách a školských zařízeních, ve kterých se zúčastňuje vyučování větší počet žáků se sociálním znevýhodněním, může ředitel školy ustanovit funkci asistenta pedagoga.“*

*Asistent musí splňovat následující podmínky: být starší osmnácti let, mít minimálně dokončené základní vzdělání, být trestně bezúhonný.*“ (Šotolová, 2008, s. 57) Náplní práce asistenta pedagoga je především pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoc pedagogům školy při výchovné činnosti a při komunikaci s žáky a také spolupráce s romskou komunitou v místě školy.

Dle Šotolové (2008, s. 41) by se měla objektivně posuzovat míra připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku: neuplatňovat testy standardizované na neromskou populaci. Od počátku školní docházky je třeba:

- vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti (pozitivní informace o historii a kultuře Romů, uplatnění jejich specifických pozitivních schopností, atd.),
- k překonání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělání zřizovat od 1. ročníku málopočetné vyrovnávací třídy,
- vypracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou hudební a pohybovou výchovou, apod.,
- v práci školních družin uplatňovat specifické zájmové činnosti pro romské žáky, zaměřené na rozvoj jejich přirozených schopností a zájmů (hudba, tanec, apod.),
- podle možností zařadit do jejich studijního plánu výuky romštiny jako nepovinného předmětu,
- zavést do učebních osnov výchovu zaměřenou na pochopení ostatních kultur a menšin včetně romské, jejich historie a kultury.

*„Výzkumy bylo zjištěno, že romské děti v porovnání s ostatními dětmi častěji propadají a jsou klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování. Mnohem častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku nebo jsou přeřazovány do základních škol praktických, případně jsou na tyto školy zařazeny hned na počátku školní docházky.“* (Šotolová, 2008, s. 51)

Ke stejnému názoru dochází Říčan. *„Řada malých Romů vůbec nenastoupí do základní školy, nýbrž jde rovnou do zvláštní školy.“* (Říčan, 1998, s. 114)

---

1 Zvláštní školy byly formálně zrušeny Novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. a přejmenovány na základní školy praktické

Jako důvody, proč romské děti nastupují rovnou do základní školy praktické, uvádí fakt, že někdy sami rodiče se základní školy praktické sami domáhají. To není výjimkou. „*Romská komunita ví, že se její děti na zvláštní škole většinou lépe cítí, protože tam jsou bez větší námahy úspěšné, mívají tam početní převahu a vyjdou v devátém ročníku, což jim usnadní vstup do učebního oboru.*“ (Říčan, 1998, s. 114)

V některých základních školách praktických mají děti paradoxně lepší podmínky – menší počet žáků ve třídě a možnost individuální péče, učitelé, kteří počítají s prací s „problémovými“ dětmi, a jsou proto vstřícnější než učitelé očekávající vynikající výsledky žáků. Můžeme říci, že je zde více eliminována stigmatizace a tudíž zkušenost ponižování.

### **1.3.4 Odborné učiliště, střední škola**

Absolvováním základní školy (nebo ve většině případů základní školy praktické) obvykle školní kariéra romského dítěte končí. Někteří žáci pokračují ve vzdělávání na odborných učilištích, jiní pokračují v jiném typu vzdělávání. Ale jak Říčan (1998, s. 116) poukazuje, jen velmi malé procento romských dětí chodí na střední, potažmo vyšší a vysokou školu. „*Na střední školy nastoupí mizivá menšina, na vysokou zatím jen výjimečně.*“ (Říčan, 1998, s. 116)

Nástup romského žáka na odborné učiliště nebo střední školu je pro něj velmi náročný. Povětšinou se ocitá osamocený v rasisticky orientované většině. Bývá nepřijímán a často šikanován. „*Vlastní rodina a celá romská komunita velmi často s jeho studiem nesouhlasí, nepodporuje ho.*“ (Říčan, 1998, s. 116)

S návrhem zlepšení situace přichází Šotolová. Poukazuje na fakt, že v zájmu uplatnění romské mládeže by se měly zřizovat speciální rodinné školy pro absolventy zvláštních škol. Výuka zde by se měla zaměřit na doplnění žádoucí míry učiva a získání poznatků a dovedností pro vedení domácnosti, péče o rodinu a děti, základy vaření a šití, základní občanskou orientaci, apod., i na získání kvalifikace a profesionálního uplatnění. (Šotolová, 2008, s. 41)



## 1.4 SPECIFIKA PSYCHIKY ROMSKÝCH DĚTÍ VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ

Některé charakteristiky romských dětí mohou být pro adaptaci na školu nevýhodné. Jsou to specifika podmíněná geneticky, ale také vlivem prostředí, v kterém dítě žije.

Ladislav Horňák, speciální pedagog působící na Slovensku, se ve své knize „Rómsky žiak v škole“ detailně věnuje problematice psychických specifík romských dětí ve vztahu ke škole. Níže z jeho příspěvku vycházím. Je třeba mít však na mysli, že psychologie a pedagogika jsou etnocentrické nálepkující vědy, psychologie diagnostikuje a pedagogika hodnotí. Toho se dopouští i Horňák ve své publikaci, nekouká se dál, čím je to způsobené, jen konstatuje. V tom spatřuji nedostatek jeho práce.

### 1.4.1 Vnímání a pozornost

Základem vnímání jsou zdravé smyslové orgány a jejich plnohodnotné fungování. *„Sociálně znevýhodněné romské děti vnímají často pomaleji, s velkým počtem zvláštností a nedostatků, i na základě mnohem frekventovanějšího poškození zrakového a sluchového orgánu, jakož i sníženého intelektu.“* (Horňák, 2005, s. 62) Snižuje se tak rozsah vnímaného a zužuje se orientace v novém prostředí, v nových situacích. Tam, kde bílé dítě postřehne rychle, co se kolem něj děje, vyčlení podstatné od nepodstatného a dobře se orientuje v situaci, romskému dítěti to trvá déle. Obtížněji také chápe souvislosti a vztahy mezi předměty. (Horňák, 2005, s. 62)

*„Nejvýraznější zvláštností zrakového vnímání romských dětí je jeho nedostatečná aktivita. V praxi to znamená, že děti se nedokážou pozorně dívat, hledat a nacházet určité předměty, nedokážou si selektovaně a výběrově prohlížet konkrétní části okolního světa, nedokážou se odpoutat od výrazných a pro ně zajímavých stránek vnímaného objektu, které jsou často v daném okamžiku nepodstatné.“* (Horňák, 2005, s. 63)

Je však třeba zmínit, že Horňák opomíjí stránky vzdělávacího procesu, např. adaptace dítěte na školu. Co když je tento jev dán tím, že se dítě ještě nezvyklo na systém, který je dán pevně a je obtížné se na něj adaptovat?

*„Romové nevnímají a neprožívají dimenzi času jako lineární veličinu s minulostí, přítomností a budoucností. Jejich čas se omezuje na přítomnost.“* (Ševčíková, in Horňák,

2005, s. 63) Pozitivní stránka na tomto jevu je bezprostřednost a negativní např. nezodpovědnost. Zatímco ne-Rom vzpomíná, Rom si zpřítomňuje minulost. To může mít vliv také na vzdělávání dětí. Můžeme tedy říci, že specifické vnímání času je součástí romství a typická orientace Romů je na okamžitý prožitek přítomnosti.

Pozornost je neoddělitelnou součástí poznávacích procesů. Učení se ve škole klade na pozornost žáků zvýšené nároky. „*Romští žáci mají slabší úmyslnou pozornost, hůře se soustředí. Potřebují častější přestávky, při kterých si můžou zacvičit, popovídat si, apod.*“ (Hornák, 2005, s. 64)

Kotrusová (in Hornák, 2005, s. 64) zjišťovala a porovnávala úroveň pozornosti u romských a neromských žáků (vzorem 50 romských a 50 neromských žáků). Výsledky výzkumu poukázaly na nižší úroveň pozornosti u romských žáků.

## 1.4.2 Paměť a myšlení

Romské děti si osvojují nové poznatky pomaleji, je třeba je často opakovat. Osvojené vědomosti rychleji zapominají a jejich vybavení je nepřesné. Přirozený je proto požadavek častějšího procvičování a upevňování získaných vědomostí. (Hornák, 2005, s. 65)

Podle Klímy (in Hornák, 2005, s. 66) je myšlení romských dětí nápadně infantilně emotivní. Je motivováno zaměřením na bezprostřední užitek a prožívání. Romské děti mají dobrou schopnost řešit běžné praktické situace, související s uspokojením aktuálních potřeb vlastních, nebo členů rodiny. Cokoli, co je mimo rámec osobní užitečnosti, však často bývá pro romského žáka obtížněji pochopitelné.

Dalším specifickým rysem, který je charakteristický pro velkou skupinu Romů, je nízká schopnost generalizace. „*Teoretické vstupy nového učiva musí být co nejjednodušší, krátké, dobré je, když jsou doplněny obrázkem nebo demonstrací.*“ (Hornák, 2005, s. 66) Ve škole je tedy užitečné uvádět k teorii hodně příkladů, jak konkrétní vědomost využít v praktickém životě.

### 1.4.3 Vůle a emoce

Prostřednictvím vůle se stává člověk nositelem zodpovědnosti. Vůle patří k základním složkám osobnosti. „*Velká část romských dětí má nedostatky ve volní oblasti, protože vyrůstají bez jakéhokoliv vlivu rodičovské autority.*“ (Horňák, 2005, s. 67) Jiní autoři se domnívají, že to není nedostatek rodičovské autority, ale spíš fakt, že rodičovská autorita netlačí na výkonnost a také že děti nejsou formovány pomocí odměn a trestu. „*Jde o složitější učení, kdy rozvíjíme hodnotovou orientaci dítěte a jeho morálku.*“ (Hoskovcová, in Meisnerová, 2010, s. 18)

Vágnerová (1999, s. 685) uvádí jako jeden z faktorů, který nepříznivě ovlivňuje úspěšnost romských dětí ve školní práci, neschopnost vytvořit si nějaký pevný program, cíl, strukturu. Romské děti nejsou trpělivé, vytrvalé ani svědomité. Jejich volní regulace bývá slabá nebo žádná, což způsobuje školní neúspěšnost.

Pro Romy je velmi příznačná emocionalita. „*Jejich emotivita je typická lehkou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností a větší intenzitou prožívaných emocí. Nedostatečné ovládání citových projevů je zřejmé již v dětském věku a bývá často hodnocené jako porucha chování.*“ (Vágnerová, 1999, s. 683)

Horňák (2005, s. 68) uvádí, že u romských dětí se velmi těžko vytvářejí vyšší city, kterými jsou zodpovědnost, pocit povinnosti, řízení chování podle svědomí, atd. Dále uvádí, že je u romských dětí také velmi častá absence intelektuálních citů – potřeby poznávání, zájmu o poznatky, nadšení a hloubavosti.

Musíme si však uvědomit, že výše uvedená tvrzení ukazují, jak je naše majoritní věda hodnotí a nálepkující.

## 1.5 VLIV RODINY NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Rodina má nezastupitelné místo ve výchově dětí. Podle Horňáka (2005, s. 94) má funkci biologickou, výchovnou, sociální, ekonomickou a ochrannou. Charakteristickými rysy romské rodiny se zabývalo a zabývá mnoho odborníků od sociologů, etnologů před psychology, pedagogy, atd. Bylo napsáno mnoho odborných článků a studií. V této části bakalářské práce

chci však poukázat na ta specifika, která předurčují školní úspěšnost či neúspěšnost romských dětí.

Jedním z hledisek mohou být návyky disciplíny a pořádku, které si romské dítě přináší ze své rodiny. „*Romské dítě přichází do školy s jinými návyky disciplíny a pořádku. Taktéž chápání, co je disciplína a co je pořádek, je v romských rodinách jiné a tento fakt může být příčinou konfliktu mezi školou a romským žákem a jeho rodinou.*“ (Horňák, 2005, s. 108) Výsledkem může být neschopnost podřídit se školním povinnostem, malá odolnost vůči stresu, neschopnost udržet pozornost ve škole, neschopnost odložit uspokojení požitků na později, atd.

Horňák (2005, s. 108) dále poukazuje, že romské děti se ve škole můžou jevit jako nevychované a drzé, protože jako je zvykem v jejich rodině, nečekají na udělení slova. A je faktem, že v mnoha romských rodinách se nepoužívají slova „prosím“ a „děkuji“, což může mít negativní důsledky na fungování ve škole. Obecně tedy můžeme mluvit o tom, že romští žáci mohou mít problém v pochopení a akceptování mravních a právních norem majoritní společnosti.

Velmi často se stává, že pokud jednatelce přestane žít v komunitě, přestává být též Romem. Tento fakt je pro vzdělávání zásadní, protože se musí hledat způsob, jak pěstovat v romských dětech individualitu a současně nenarušovat zákonitosti rodinné výchovy. (Horňák, 2005, s. 109) „*Vědomí individuální zodpovědnosti za svůj život je nevyhnutelné na přežití v současném světě a není jiné cesty, než k tomu děti ve škole vést, ale bude to zřejmě ještě dost dlouho trvat, aby rodinná výchova a vzdělávání romských dětí nestáli proti sobě.*“ (Horňák, 2005, s. 109)

„*Romská rodina není přesně strukturovaná a není ani uzavřeným prostředím. Škola je naopak strukturovaným systémem s přesným vymezením z hlediska obsahu žádoucí či tolerované činnosti i z časového hlediska.*“ (Vágnerová, 1999) Meisnerová (2010, s. 9) na to má jiný názor. Uvádí, že ve způsobu života romské rodiny není dítě vedeno ke stálému a vytrvalému plnění pro něj nepříjemných povinností, čímž u něj nevznikají potřebné návyky pro vstup do školy. Pojetí o tom, co je pořádek a kázeň, je v romské rodině jiné. „*Děti jsou rovnocennými účastníky hovoru, což může na nezasvěceného působit jako nevychovanost.*“ (Meisnerová, 2010, s. 9) Do školy proto není možné kdykoliv přicházet a odcházet z něj, není možné si v ní dělat, co dítě chce a kdykoliv se mu chce. V tomto je velký rozdíl mezi dětmi

romskými a jejich spolužáky z majority. Pro romské děti je škola většinou zátěží z hlediska dodržování určitého režimu, na který není zvyklé.

Jsou známé výzkumy, které se zabývají vlivem rodiny na školní úspěšnost romských dětí. Například Zubková (2002) došla ve svém výzkumu k závěrům, že v rodinách prospěchově slabších žáků dominuje nedostatečná výchovná starostlivost, nezájem o školní práci a školní prospěch. Zjištěné údaje potvrzují u prospěchově slabších žáků negativní vliv rodiny na jejich osobnostní rozvoj a školní úspěšnost. K podobným výsledkům dospěly ve svém výzkumu také Árochová, Bakičová a Ševčíková (1984). Podle jejich zjištění byly výsledky školního vzdělávání závislé na určitých charakteristikách rodinného prostředí, a to hlavně na úrovni vzdělání rodičů.

Uvědomuji si, že na školní úspěšnost romských žáků má vliv mimo rodiny množství jiných faktorů. Jedním z nejvíce zmiňovaných faktorů se uvádí inteligence. Samozřejmě, že existují rozdíly v inteligenci žáků, stejně v jiných psychických vlastnostech osobnosti. Inteligence ale ještě sama o sobě neurčuje školní úspěšnost, protože jsou pro ni důležité také vytrvalost, úsilí, pozitivní vliv prostředí, emocionální a sociální stabilita. Tyto vlastnosti může romské dítě získat pouze v dobře fungující rodině. *„Výsledky mnoha výzkumů plně potvrzují předpoklad, že na školní úspěšnost romských žáků má rodinné prostředí a rodinná výchova dominantní vliv.“* (Hornák, 2005, s. 111)

*„Škola je pro Romy systematickou, nelehkou (soutěživou) prací a zároveň cestou ke společenské otevřenosti. Je ale také potenciálním nebezpečím, protože znamená individualizaci, emancipaci jednotlivců, divergenci sociálních struktur a rozbití železné košile rodových a skupinových tradicí.“* (Dubayová, 2001)

## **2. PROBLEMATIKA IDENTITY**

Cílem této práce je poznat život vzdělané Romky, jaká vlastně je a čím liší od ostatních nevzdělaných Romů. A právě skrz téma identity se lze dostat k otázkám „kdo jsem, kdo jsme“ nebo „čím jsem, čím jsme“. Nejprve se tedy budu věnovat obecnému definování pojmu identita, následně vývojem osobní identity, sociální identitě a nakonec pojmy kulturní a etnická identita, které jsou s romskou problematikou úzce spjaté.

## 2.1 IDENTITA OBECNĚ

V současné době existuje velké množství definic identity. Sociálně psychologická literatura definuje tento pojem následující způsobem. „*Identita znamená totožnost, stejnost osoby (věci) v čase a ve všech okolnostech.*“ (Bačová, in Slaměnik, 2008, s. 109) Jako synonyma můžeme ve slovnících najít pojmy individualita, osobnost, atd. Psychologický slovník definuje identitu jako „*totožnost, prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 221) Ve výčtu definic identity bylo možné pokračovat, literatura jich obsahuje desítky.

Skutečnost ukazuje, že termín identita znamená a vyjadřuje více jevů. Nejednoznačné používání pojmu znepokojuje mnoho odborníků, teoretiků identity. Bačová (in Slaměnik, 2008, s. 111) uvádí teorii R. Brubakera a F. Coopera, která poukazuje na fakt, že komplexnost, nepřesnost, různorodost až protikladnost pojmu identita vede k tomu, že tento pojem už neplní úlohu analytického nástroje; zároveň teorii identity rozdělují na „silné“ a „slabé“.

### 2.1.1 „Silné“ koncepty identity

„*Tyto koncepce vycházejí z původního významu pojmu identita: základní stejnost v čase a mezi osobami.*“ (Bačová, in Slaměnik, 2008, s. 111) Z tohoto pohledu je identita něco, co mají, měli by mít, nebo hledají všichni lidé, identita je něco, co lidé (skupiny) mohou mít, aniž by si to uvědomovali a kolektivní identita je založená na silné skupinové příslušnosti, homogenitě a ostré hranici mezi „my“ a „ti druzí“. (Bačová, in Slaměnik, 2008, s. 111)

### 2.1.2 „Slabé“ koncepty identity

Slabé (nebo také měkké) koncepty identity se rozcházejí s původním používáním termínu identita. Identitu považují za „*měnící se podle situace, času, místa, okolností.*“ (Bačová, in Slaměnik, 2008, s. 111) Tyto koncepty označují identitu jako nestabilní, náhodní, měnící se podle času a okolností, atd.

Někteří autoři dělí identitu dále na osobní a sociální a zabývají se každou samostatně.

## 2.2 IDENTITA OSOBNÍ

K osobní, vnitřní identitě patří hlavně představy, které o sobě jedinec má. Někdy se k označení osobní identity používají termíny jako sebedefinování, sebevnímání. „*Jedná se především o sociálně významné charakteristiky osoby, které ji slouží jako základ či zdroj individuální sebeúcty a respektu.*“ (Bačová, in Slaměník, 2008, s. 112)

Identita osoby může, ale také nemusí být vyjádřena prostřednictvím členství v sociální kategorii. „*Obvykle bývá spojována s charakteristikami osoby – např. fyzických vzhledem, stylem komunikace, vyznávanými přesvědčeními, cíli, morálními principy.*“ (Bačová, in Slaměník, 2008, s. 113)

Souhrnně řečeno, v současné literatuře se osobní identita chápe jako ty aspekty a charakteristiky sebe sama, které tvoří základ sebehodnocení a sebeúcty osoby.

## 2.3 IDENTITA SOCIÁLNÍ

„*Sociální (nebo také vnější) identitu jedince tvoří sociální příslušnost, členství v jisté kategorii lidí.*“ (Bačová, in Slaměník, 2008, s. 112) Sociální kategorie, tj. skupina lidí, je definována pravidly členství, podle nichž jsou osoby do kategorie zařazeny či nikoli. Členové kategorie se vyznačují charakteristickými vlastnostmi, jsou takto vnímáni jinými lidmi. Všeobecně se očekává, že příslušníci skupiny se budou chovat a konat určitým způsobem. (Bačová, in Slaměník, 2008, s. 112)

Je třeba si uvědomit, že přestože se identita dělí na osobní a sociální, obě roviny jsou vzájemně propojené. Člověk žije a vyvíjí se v různých sociálních skupinách, které mají zásadní vliv na jeho sebeuvědomění, sebedefinování, atd. Někteří autoři vyjadřují pochybnost, zda je vůbec nutné sociální definování a sebedefinování oddělovat.

Dále je třeba si uvědomit, že oba druhy identity vznikají a vyvíjí v rámci procesu socializace, resp. v procesu vývoje sebepojetí. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 160) uvádějí, že mladý člověk v období dospívání hledá odpovědi na řadu otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a

nedostatky, což je zvláště obtížné zejména pro dospívající s jakýmkoliv typem handicapu, v našem případě vzdělané Romky – se sociokulturní odlišností.

## 2.4 IDENTITA KULTURNÍ/ETNICKÁ

Kulturní či etnická identita je, jak již sám název termínu napovídá, pojmem mezioborovým. Je nesporné, že k vývoji vědeckého poznání interdisciplinarita, tedy spolupráce různých oborů za účelem objasnění složitých pojmů, jako je tento, významně přispívá. Pojednám tedy nejprve o etnologickém výkladu pojmu, jak jej definuje, popisuje a vysvětluje Dana Bittnerová. Poté se přikloním k psychologickému vysvětlení termínu, především z hlediska interkulturní psychologie, jak jej uvádějí Morgensternová, Šulová, Říčan a další.

### 2.4.1 Etnologická teorie

Pro tuto část teorie vycházím z knihy „Kdo jsem a patřím?“, která se opírá o výsledky terénních výzkumů realizovaných v rámci práce Centra výzkumu vývoje osobnosti a etnicity. Zaměření výzkumu na otázky etnické identity současných národnostních a etnických skupin považuji za vysoce společensky nosné.

Jak již název podkapitoly napovídá, uchopení a oborové zakotvení pojmu etnická a skupinová identita je zde chápáno v kontextu oboru etnologie. Pracuje s ní jako s kulturou daným konstruktem. „*V principu se jedná o soubor vzájemně propojených, ovšem často spolu zdánlivě nesouvisejících kulturních jevů, postojů a o kulturu opřených sedimentů.*“ (Bittnerová, 2005, s. 8) V etnologickém pojetí tedy identita není věcí individuální. „*Nezávisí na přání a psychických dispozicích jedince, ale naopak je jedincem přijímána a osvojována z kultury, v průběhu enkulturace<sup>2</sup>.*“ (Bittnerová, 2005, s. 9)

Člověk si poté uvědomuje pouze svou dimenzi sebe sama, ale také poznání vlastní příslušnosti k určité skupině. Je mu vodítkem pro poznání svým a těch druhých.

---

<sup>2</sup> Enkulturační je definována jako „*formální či neformální přejímání kulturních norem a zkušeností jedince v průběhu jeho ontogeneze; jakýkoliv přenos kultury mezi skupinami, realizuje se záměrně vrůstáním jedince do kulturního prostředí.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 141).



Bittnerová dělí etnickou identitu na deklarovanou (deklarace místa členů etnické skupiny ve struktuře české společnosti) a žitou (vnitřní sebepojetí člověka z určité etnické skupiny a jeho konfrontace s normami a fungování české společnosti). Následně o obou pojednám.

#### **2.4.1.1 Deklarovaná etnická identita**

Taková identita by se dala vysvětlit jako vědomé přihlášení se k určité skupině lidí společných etnických kořenů. Nevychází však pouze z přiznání národnosti. „*Koncipování deklarované, a tedy i vědomě budované, etnické identity v sobě zahrnuje řadu manifestovaných faktických i symbolických aktů, jež slouží k potvrzování vlastní identity (etnické totožnosti).*“ (Bittnerová, 2005, s. 9) Klíčové v tomto ohledu je nahlížení etnické identity jako charakteristiky člověka. Právo či nárok na přihlášení se k určité identitě může být vymezen různě. Bittnerová (2005, s. 9) uvádí např. vzhled, pokrevnost, místo původu, místo enkulturace, doba enkulturace. Jedná se tedy o soubor „objektivizujících“ podmínek pro přiznání i pocitování identity vypovídá o konstruování pocitu jsoucnosti a sounáležitosti.

Pro deklarovanou identitu jsou důležité navenek manifestované a deklarované znaky, skrze které lze rozpoznat člena vlastní skupiny. „*Členové skupiny vnímají některé rysy svého habitu, jazyk či některé jevy své kultury jako pro sebe charakteristické – etnodiferencující.*“ (Bittnerová, 2005, s. 9)

Součástí deklarované identity je též otázka etnické „image“. Vnější stylizace může směřovat ke zdůraznění vlastní identity, nebo naopak může směřovat do postoje „splynutí s davem“.

#### **2.4.1.2 „Žitá“ etnická identita**

Jevy, které vnímají příslušníci etnických skupin jako odlišné, mohou v kontextu vlastní kultury nabývat různé hodnoty. Interpretace a prožívání těchto odlišností se pohybuje na kontinuu: předpokládaná, mne nezarážející odlišnost – nepochopitelnost jednání na straně cizí kultury. „*Vše cizí, co je pokládáno příslušníkem národnostní, etnické či migrační skupiny za směšné nebo pobuřující, posiluje rezervovaný přístup k nové realitě. A z hlediska etnické*

*identity odkrývá odlišnosti vnitřně pociťované, do té doby neuvědomované, a tedy ani deklarované, ovšem svou podstatou zásadní.*“ (Bittnerová, 2005, s. 10)

Konfliktně prožívané situace plynoucí z kulturní rozdílnosti ukazují reálný rozměr sebepojetí příslušníka té etnické/národnostní skupiny. Tato složka etnické identity pak vytváří bariéru, s níž jedinec přistupuje k cizím. *„Uvědomování si zásadních konfliktních momentů vlastní jinakosti pak utvrzuje a zároveň posiluje vědomí odlišné identity.*“ (Bittnerová, 2005, s. 11) To může vést k odmítání některých typů vztahů s cizími, anebo naopak k inklinaci a preferování vazeb s lidmi stejné nebo blízké identity. *„Zkušenost a z ní pramenící postoj pak v sobě nese vůli konstituování jiných dalších etnoidentifikačních znaků, které se mohou posunout až do roviny symbolů.*“ (Bittnerová, 2005, s. 11)

## **2.4.2 Psychologická teorie**

S pojmy „kulturní“ či „etnická identita“ se v psychologii setkáváme především na poli interkulturní psychologie. Berry (in Průcha, 2004, s. 120) vymezuje kulturní identitu jako *„souhrn přesvědčení a postojů, které lidé sdílejí o sobě samých jako členech určité kulturní skupiny.*“ Tato identita je „utlumená“ a projevuje se jen v situacích, kdy lidé přicházejí do styku s jinou kulturou. Obdobně je etnická identita definována jako *„pocit sounáležitosti s určitým etnikem, který může být zdůrazněn společným jazykem, historií, společnými hodnotami, ideály, aj.*“ (Průcha, 2004, s. 120)

Šulová (2007, s. 35) uvádí, že dítě si postupně utváří tzv. kulturní identitu, vědomí příslušnosti k určité kultuře, a přijímá očekávání, jež má jeho okolí. *„Kulturní identita vystupuje ze skupinové identity, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou, s níž společně sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky.*“ (Šulová, 2007, s. 35) Dítě si postupně uvědomuje svoje skupinové identity (tj. vědomí příslušnosti k určité skupině) a rozvíjí je.

## **2.5 IDENTITA ROMSKÉHO ETNIKA**

Identitu etnika chápe Řičan (1998, s. 83) jako personifikační metaforu užívající představy, že skupina je individuem, osobou, jež si sama sebe uvědomuje, ví, co chce, má

k sobě určitý vztah. „*Každá identita znamená mimo jiné odlišnost od někoho jiného.*“ (Říčan, 1998, s. 84) Vědomí odlišnosti, která je základem mé identity, může být spojováno s tolerancí a otevřeností, může být příležitostí k tomu, abych poznal různé jiné možnosti lidství. Svou odlišnost však mohu prožívat také konfrontačně, nepřátelsky – např. se cítím být rivalem jiné skupiny, apod.

Každá skupina má sklon ohraničovat se, „fandit“ tomu, čím se od druhých liší, zakládat si na tom. „*Jestliže se má skupina udržet, musí její členové vydávat i navenek nějaké signály odlišnosti, musí se vyznačovat něčím „svým“, jinak by splynuli s okolím. K tomu, aby nesplynuli, je užitečná i určitá míra napětí či konfliktů, které upevňují hranici mezi MY a VY.*“ (Říčan, 1998, s. 84)

Nyní již není třeba vykládat, k čemu se nám hodí pojem identity, když uvažujeme o soužití gádžů a Romů. Podle toho, co pro Romy znamená skutečnost, že jsou Romové, budou se určitým způsobem cítit a bude to také hodně rozhodovat o jejich jednání i o jejich vztahu k těm, kteří nejsou Romové, tedy k nám, gádžům.

Budeme-li mluvit o pozitivních složkách romské identity, přesněji řečeno složkách, které se jeví jako pozitivní nám, mně jako člověku, který akceptoval hodnoty a normy svého sociokulturního okruhu, budeme mluvit především o vědomí sounáležitosti, romském jazyce, kultuře, národní povaze a vědomí historických kořenů. Patří sem zajisté i další oblasti.

Romové rádi zdůrazňují především svůj tradiční smysl pro pospolitost, jímž se odlišují od gádžů. „*Smysl pro pospolitost se projevuje mimo jiné pohostinností vůči známým i neznámým Romům, do jisté míry i vůči gádžům, především pak charakterizoval rodinný život.*“ (Říčan, 1998, s. 86) Říčan dále uvádí, že do etnické identity Romů patří citová spontánnost, živý temperament a schopnost se bezstarostně radovat. K tomu všemu se Romové hlásí, vidí sami sebe (na rozdíl od gadžů) jako upřímné a věrné, družné, solidární a příslušníky vlastní rodiny a rodu, svobodomyšlné a laskavé k dětem.

Jedním z dalších prvků romské etnické identity je jazyk, jímž osoby z dané etnické skupiny mezi sebou mluví. Romové však používají romštinu k běžnému dorozumívání mezi sebou stále méně. Pro romskou identitu má však romština jako řeč písní, příběhů a obřadů vysokou hodnotu. „*Úsilí o zachování romštiny, její obohacení a kultivaci je třeba co nejvíce podporovat.*“ (Říčan, 1998, s. 87)

Podobně je to s romskou hudbou a uměním. Je zde velké nenahraditelné dědictví, jež je třeba chránit a rozvíjet. „*Svéráz a kulturní svébytnost jsou základem identity všech národů a jejich oslabování je v každém případě neštěstím. Pro Romy rozptýlené v nepřátelském „hostitelském“ prostředí a vystavené ustavičnému asimilačnímu tlaku, má toto neštěstí velké rozměry.*“ (Říčan, 1998, s. 87)

Dostávám se k tomu, co odlišuje Romy od gádžů nejzřetelněji a na první pohled: barva pleti a charakteristická fyziognomie. Tyto antropologické znaky bezpochyby vytvářejí etnickou identitu. Uvádím je až na posledním místě proto, že jsou hodnotově neutrální, samy o sobě nejsou ani dobré, ani špatné. Sám fakt fyzické odlišnosti nutí Romy k tomu, aby se vůči gádžům nějak vymezili, aby si vytvořili nějakou identitu.

Říčan (1998, s. 91) se domnívá, že pozitivní rysy romské identity, co dělá Roma Romem, slábnou, ať už jde o tradiční řemeslné dovednosti (pro něž se ztratilo použití), o vynikající muzikálnost, o jazyk a svébytnou kulturu, apod. Důsledkem je, že vystupují do popředí rysy negativní – přesněji řečeno rysy, které se jeví jako negativní nám, mně jako člověku, který akceptoval hodnoty a normy svého sociokulturního okruhu.

Jak tyto negativní rysy identity vznikají, jak se upevňují? „*Hlavní mechanismus lze pojmut takto: Je zde určitý obraz, stereotyp, představa, kterou má o Romech gádžovská většina. S tímto obrazem, který je jim stále znovu prezentován, ne-li vnucován, se Romové musí nějakým způsobem vyrovnat. Je to zápas. Co z něj přijmou, co odmítnou (a jak budou z té negace žít) a co „přepracují“, aby to bylo pro ně přijatelné?*“ (Říčan, 1998, s. 91) Jak Romové reagovali na obraz, který jim o nich samých vnucovali gádžové? Jak se to projevilo na jejich identitě? Jak chápou sami sebe?

### **2.5.1 Identita ukřivděných**

Obraz Romů o sobě samých, o svém národě, nevyhnutelně obsahuje vědomí křivdy. „*My jsme ti, kterým se vždy křivdilo a křivdí se jim pořád.*“ (Říčan, 1998, s. 92) Vědomí křivdy poznamenává postoje ke gádžovskému světu velmi výrazně. Toto vědomí vede k rezignaci, zahořklosti, vzdoru, hostilitě.

## 2.5.2 Identita izolace

*„Tisíce roků se nás někdo stále pokouší převychovávat, učit, jak žít k obrazu světa ... Berte nás takové, jací jsme, bez falešných iluzí, idejí a přání.“ (Horvát, in Říčan, s. 93)*

Romská sebeidentifikace – podporovaná některými gádži – ve smyslu „My, kteří chceme být necháni na pokoji“ není víc než prázdnou frází, jež může nanejvýš posílit odpor Romů k nezbytným změnám, stavbu zdí, které před ničím nechrání.

## 2.5.3 Identita konfrontace

Jak známo, v ohrožení se člověk typicky dostává na psychologické rozcestí: útěk nebo útok. *„Romům, kteří ztratili tolik pozitivních složek své identity, se nabízí možnost definovat samy sebe jako „My, kteří si to s vámi vyřídíme“. To je identita bojovníka, která – podobně jako identita křivdy a identita izolace – má viníka, do něhož je možno promítnout všechny své frustrace.“ (Říčan, 1998, s. 94)*

Otázka etnické identity Romů je velmi složitá, ale přesto velmi důležitá pro formování osobní identity každého z nich.

## METODOLOGICKÁ ČÁST

V rámci této bakalářské práce jsem se snažila realizovat kvalitativní výzkum, který se zabýval osobou vzdělané Romky. Protože se jednalo o jedinečný případ, zvolila jsem metodu případové studie.

### 3. CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jak již bylo naznačeno v průběhu teoretické části, cílem této práce bylo poznat osobu vzdělané Romky a popsat důležité motivy v jejím životě. Na základě toho dále zanalyzovat sebrané realizované rozhovory s Romkou a hledat odpovědi na výzkumnou otázku.

Přestože to nebylo jednoduché, protože jsem jako členka majoritní společnosti byla vychována k určitým předsudkům vůči Romům, což si uvědomuji, snažila jsem se přistupovat k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí a otevřenou myslí. Začala jsem zkoumat život informátorky prostřednictvím rozhovorů a projektivní metody „osa života“, zaměřovala jsem se na různá témata a čekala, až se vynoří to, co bylo významné. V průběhu práce jsem si pak kladla otázku, kterou považuji za otázku výzkumnou.

- **Jaké motivy vedly informátorku ke vzdělávání?**

### 4. METODY SBĚRU DAT

Využila jsem kvalitativního výzkumu, konkrétně designu případové studie, který je tradičně využíván pro studium jednoho (nebo několika případů) za jeden z možných způsobů, jak porozumět složitým sociálním jevům.

Břicháček (in Miovský, 2006, s. 94) uvádí několik základních situací, kdy je vhodné využít výzkumného plánu případové studie. Mezi nejvýznamnější patří: velmi řídké jevy, popis a analýza atypického případu. Obě tyto situace se váží námi zkoumanému případu, protože Romů, kteří studují vysokou školu je velmi málo (mluví se o 1% romské populace) a tudíž se jedná o atypický případ školní kariéry romského žáka.

V rámci této práce se tedy snažím o podrobnou studii jedné osoby, kdy se zaměřuji na různé oblasti jejího života a příkládám větší důraz vzdělávání, aby tento obraz byl strukturován výzkumnou otázkou a cílem.

Metody sběru dat jsem zvolila kresbu osy života a polo-strukturované rozhovory.

## 4.1 OSA ŽIVOTA

Techniku osy života jsem použila jako výchozí postup, jehož smyslem bylo iniciovat vyprávění životního příběhu. Osa života umožňuje subjektu obsáhnout autobiografické události v životním kontextu a tak usnadňuje strukturaci a vybavování vzpomínek. Osu života s vyznačenými významnými událostmi považuji za grafické vyjádření autobiografické paměti, tedy dosavadního života vzdělané Romky.

V této práci nemá osa života diagnostickou funkci, odhlížím tedy od hodnocení např. tlaku na tužku, stylu písma a dalších aspektů, které mají diagnostický význam. Na místo toho kladu důraz na přímou výpovědní hodnotu jednotlivých významných momentů, tak jak je chápala informátorka – vzdělaná Romka.

Informátorka byla požádána, aby na připravený papír, kde byla předkreslená osa života (viz Příloha č. 1), zakreslila události, které ve svém dosavadním životě považovala za zásadní, významné, aby těmto událostem přiřadila polaritu na škále kladné X záporné a věk, kdy se daná událost udála. Po splnění daného úkolu byla informátorka vyzvána, aby se podle své křivky pokusila převyprávět svůj život s důrazem na významné události, které se na ose života objevují.

Osu života jsem analyzovala podle formálních a obsahových charakteristik jednotlivých položek metodou kategoriální analýzy. Tento postup začíná identifikací všech jevů, které je možné na ose pozorovat. Veškeré znaky byly pojmově označeny, jednalo se o: počet událostí celkově, počet událostí kladných, počet událostí záporných, věková období a obsahové kategorie, které se na ose objevovaly: vztahy (rodina, přátelé), školní kariéra, oblíbené činnosti.

## 4.2 ROZHOVORY

Jako stěžejní metodu získávání dat jsem zvolila polo-strukturované rozhovory, která je zřejmě nejrozšířenější podobou metody rozhovoru. Vždy jsem si vytvořila určité schéma, které bylo závazné. Toto schéma obvykle specifikovalo okruhy otázek, na které jsme se ptala. Někdy jsem zaměňovala pořadí věnovaných okruhů, abych tím maximalizovala výtěžnost rozhovoru. Často jsem se ptala na upřesnění a vysvětlení různých výpovědí informátorky, nechávala jsem si vysvětlit, jak danou věc myslí. Ověřovala jsem si, zdali jsem odpovědi správně rozuměla a kladla různé doplňující otázky, vzhledem k cílům a výzkumné otázce.

Při analýze dat z rozhovorů jsem využívala interpretační techniky vyvinuté v rámci zakotvené teorie (grounded-theory). Základem mého pojetí byla tedy tradiční kvalitativní kategorizace. Data byla na základě systematického pozorování a hledání pravidelností segmentována do systému kategorií.

### 4.2.1 Otevřené kódování

Pro tuto část analýzy jsem vycházela z publikace Strausse a Corbinové (1999, s. 43), kteří definují otevřené kódování jako analýzu, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsem tedy údaje rozebrala na části, porovnání jsem zjišťovala podobnosti a rozdíly.

Detailněji řečeno: konceptualizace byla prvním krokem analýzy. Konceptualizací mám na mysli rozbor věty nebo odstavce a přidělení jména – něčeho, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev, to znamená, že jsem pečlivě zkoumala jednotlivé větné úseky. Vždy jsem si kladla otázky: „Co to je? Co to reprezentuje? Jaká je hlavní myšlenka?“ Postupně jsem porovnávala případ s případem, takže podobným jevům byla přidělena podobná jména. Jakmile jsem v údajích identifikovala určité jevy, mohla jsem pojmy seskupovat podle nich. Procesu seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu, nazývají Strauss a Corbinová (1999, s. 45) kategorizace.



## 5. PRŮBĚH SBĚRU DAT

Samotný výzkum pro mne začal ještě dříve, než jsem samotnou informátorku oslovila. Musím přiznat, že nebylo vůbec jednoduché hledat takovou osobu, která bude splňovat podmínky: být Romkou a být vzdělaná (tedy alespoň dokončené střední vzdělání). Nakonec jsem ji našla. Říkejme jí Ester, dívka, která studuje vysokou školu a považuje se za Romku. Kontakt na ni jsem dostala od své známé, které jsem se jednou mezi řečí svěřila, že hledám informátorku pro svou bakalářskou práci. S nadšením mi odpověděla, že s jednou takovou dívkou studuje vysokou školu. Dostala jsem tedy na Ester kontakt a hned jsem ji oslovila na sociální síti [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Ester již o mně a mém záměru věděla a tak jsme se domluvily na následujících setkáních.

První setkání proběhlo v klidném zákoutí restaurace v jednom východočeském městě. Představila jsem se Ester a sdělila jí, co ji bude čekat, že se uvidíme ještě několikrát a že se budu ptát na její život s důrazem na vzdělávání. Dále jsem Ester předložila informovaný souhlas a ubezpečila ji, že výpovědi, které mi poskytnou, budou použity výhradně pro účely bakalářské práce.

Po krátkém úvodu a seznámení jsem Esterce, která byla trochu napjatá, dala vyplnit „Osu života“. Měla čas na zamyšlení a vyplnění událostí, které sama považuje ve svém dosavadním životě za důležité. Ester se nezdráhala a začala vyplňovat. Své „Osy života“ se poté mohla držet při vyprávění/rozhovoru, který následoval. Posléze jsme realizovaly 3 další setkání v Hradci Králové, při jejichž průběhu jsem se dotazovala Ester na další informace, které mě dále ve vztahu k problematice napadaly.

Všechna setkání probíhala v přátelské atmosféře. Příběh vzdělané Esterky mě pohlcoval natolik, že jsem mnohdy zapoměla, že se jedná o výzkumnou práci a ne o přátelské povídání. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Tyto nahrávky jsem posléze přepisovala, aby data dostala písemnou podobu. Přikládám je do kapitoly „Přílohy“.

## EMPIRICKÁ ČÁST

V rámci empirické části se budu pokoušet o prezentaci a analýzu sesbíraných dat. Následně budu data porovnávat s literaturou citovanou v teoretické části práce.

### 6. ANALÝZA „OSY ŽIVOTA“

Na základě vyplnění „Osy života“ se nyní pokusím popsat, jaké momenty v dosavadním životě považuje Ester za nejvýznamnější. Pro lepší orientaci přikládám vyplněnou „Osu života“ do kapitoly „Přílohy“: Příloha 1. Zadáni směřující k objasnění důležitých momentů znělo: *„Pokus se prosím vybavit, jaké momenty ve svém dosavadním životě považuješ za důležité a zakresli je prosím na osu života. Nezapomeň ohodnotit, zdali se jednalo o událost kladnou či zápornou a přibližné časové umístění na osu.“*

Ester na „Ose života“ vyplnila celkem třináct událostí, z toho bylo devět událostí v různé míře kladných a čtyři události v různé míře záporné. Co se týče časových období, první nejvýznamnější moment byl pro Ester ve 2 letech a poslední (současný) ve 22 letech. Zajímavé je, jak velké jsou časové úseky mezi jednotlivými významnými událostmi. Na začátku čáry života, v průběhu dětství, jsou to intervaly 4 a 3 roky a čím později, směrem k současnosti, se časové úseky zkracují, od 18 let dokonce po každém roku uvádí Ester nějakou významnou událost. Pokud bych se snažila významné události spojovat a dát jim nadřazené kategorie, byly by následující.

#### 6.1 VZTAHY

Do kategorie vztahů bych zařadila jak vztahy rodinné, tak partnerské. Tato kategorie se na ose objevila celkem osmkrát. Osm událostí ze třinácti, z toho můžeme vyvodit, že pro Ester jsou rodina a blízké vztahy velmi důležitým faktorem jejího života. Rodina je totiž místem, kde Ester zažívá silné emoce: problémy v rodině, závažné onemocnění bratra, atd.

V 9. letech popisuje negativní období jako *„problémy v rodině“*, které komentuje *„Naši vlastně začali mít dluhy a začali se doma docela hádat a trochu mě to v tom dětství deptalo psychicky...“* Vše se ovšem později urovnalo a vyřešilo.

Ester má zajisté velmi silné pouto k svým dvěma bratrům, hned první pozitivní událost uvádí již ve dvou letech: „*narození bratra*“. Sama komentuje tuto událost jako: „*No, pamatuju si, že ho mamka přinesla z nemocnice a moje reakce a taky to, co mi pak mamka říkala, když jsem ho přinesla, jakože jsem se na něj sákala a chtěla jsem si ho pořád hladit.*“.

V souvislosti s druhým bratrem souvisí další dva významné a negativní momenty a tedy: „*nemoc staršího bratra (leukémie)*“ v 15 letech a „*starost o bratra (nemocného) plus starala jsem se o staršího bratra*“ v 16 letech. „*No, když mi bylo 15, tak bratr vlastně onemocněl leukémií a to bylo pro mě zatím jako nejhorší životní situace.*“ Takto Ester komentovala vzniklou situaci, kdy její starší bratr onemocněl leukémií, byl dlouhodobě v nemocnici a rodiče tam s ním pobývali, střídali se u něj (nemocnice mimo místo bydliště).

Pro Ester toto období bylo obtížné nejen kvůli nemoci bratra, ale také proto, že se musela začít starat a v podstatě vychovávat svého bratra mladšího, kterému v té době bylo 13 let. „*Ale bylo to jako hrozný, kolikrát prostě umíral a tak, takže já jsem se starala o mladšího bratra.*“ Ester v té době splňovala v rodině důležitou roli sourozeneckou a částečně pečovatelskou, kdy se starala o mladšího bratra a psy. „*Hodně jsme se učili, hlavně matematiku.*“ Následuje však radostná událost v období 18. narozenin: „*krásná oslava narozenin*“ a v 19 letech „*uzdravení bratra*“. „*Jo, to byla oslava narozenin. Jo a to brácha byl vlastně poprvé doma po třech letech. Tak to bylo hezký. A v 19 byl hezkej moment, že se teda brácha uzdravil a překonali jsme to.*“

Co se týče partnerských vztahů, objevují se na ose rovnou dva významné momenty. První asi ve 13 letech: „*první láska*“, který Ester charakterizuje jako „*...taková ta dětská láska*“. Druhý moment má negativní konotaci, objevuje se ve 20 letech a jedná se o „*rozchod s partnerem*“. „*Byla to asi druhá nejhorší událost, protože jsme spolu byli 4 roky. Ale už je to v pořádku a mám nového přítele.*“

## **6.2 ŠKOLNÍ KARIÉRA**

Ve spojitosti se školou se na ose života objevují čtyři momenty. Tři z nich jsou charakterizovány vždy začátkem dalšího vyššího stupně vzdělávání. V 6 letech tedy „*nástup do školy*“, který je hodnocen pozitivně slovy: „*no, na to jsem se strašně těšila a šlo mi to,*

*neměla jsem nějaký výrazný problémy.*“ Ester nastoupila na základní školu v městě bydliště a úspěšně ji absolvovala.

Po základní škole pokračovala středním vzděláním, konkrétně školou zaměřenou na oblast propagační tvorby a polygrafie. Přestože nástup na školu hodnotí jako pozitivní, průběh studia až tak pozitivní neshledává. *„Myslím, že tam byl špatnej třídní kolektiv a byly jsme tam jako samý ženský a někdy jsem si přišla i utlačovaná.“* Přesto tam Ester měla kamarádky, studium dokončila a mohla pokračovat na vytouženou vysokou školu. Nástup na vysokou *„nástup na VŠ“* ve 21 letech, byl pro Ester také velké mezník. *„Já jsem vlastně studovala odbornou školu, takže to pro mě bylo těžký. Ale já jsem se vždycky všechno nějak naučila.“* Po otázce, proč si vybrala obor, který studuje (speciální pedagogika), mi odpověděla: *„No vlastně asi ta zkušenost s bratrem, že na tom byl špatně a že bych teda chtěla pomáhat třeba zdravotně postiženým dětem, anebo pomáhat romský kultuře. Třeba vzdělávat ty děti a věnovat se jim...“*

Poslední mezník spojený se školou nazvala *„radost, že mi studium jde“*, věk 22 let, tedy současnost.

K tomuto textu je nutné dodat, že při následných rozhovorech byly zjištěny další souvislosti, další stupně vzdělání, kterými Ester prošla, které budou popsány níže.

## **6.3 ZÁJMOVÁ ČINNOST**

Sport je v životě Ester významným faktorem. V 9 letech začala trénovat gymnastiku, v které byla úspěšná, jezdila po závodech a vyhrávala. Aktivně se gymnastice věnovala až do 20 let, kdy nastoupila na vysokou školu. Momentálně se tomuto sportu věnuje tak, že trénuje malé děti. *„Tam, co bydlím, tak vedu takovej kroužek.“*

## **7. ANALÝZA ROZHovorŮ**

Následující text se bude vycházet ze 4 rozhovorů, které jsem s Ester realizovala. Transkripce všech rozhovorů je přiložena v kapitole „Přílohy“: Příloha 2 – 5. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaké faktory mají rozhodující vliv na vzdělávací dráhu člověka, který je členem minority, v níž vysokoškolské vzdělání není běžné a jaké jsou motivy mladé ženy, aby

získala vzdělání, protože to není pro romskou ženu obvyklá seberealizace. Rozhovory byly směřovány cílem poznání informátorky, toho, co ji odlišuje od Romů, kteří ve vzdělání selhali a hledání momentů/motivů, které ji samotnou vedly ke vzdělání.

V průběhu analýzy jsem se pomocí kategorizace dostala k různým kontextům, které dohromady dávají „životní příběh vzdělané Romky“. Jednotlivé kontexty jsou navzájem propojené, společně interagují.

## 7.1 RODINNÝ KONTEXT ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU

Esterka vyrůstala v úplné rodině spolu s rodiči a dvěma bratry v menším městě v bytovce. Tam bydlí všichni doposud. Ester je s bydlením spokojená, jak uvádí. „*My máme teda byt 4 plus 1, veľkej byt, takže má každej docela soukromí.*“

Informátorka se socializovala ve své primární rodině odděleně od rodiny širší, která bydlí v nedalekém městě. Když jsem se jí ptala, zdali to má vliv na její současný život, odpověděla: „*...kdybych vyrůstala jen mezi Romama, tak bych takhle nedopadla.*“ Z toho vyplývá, že Esterka přikládá význam odtržení její úzké rodiny od širší příbuzenské komunity. S širší rodinou ale udržují styk, často se stýkají.

### 7.1.1 Matka

Se všemi členy rodiny má Ester vytvořené silné a převážně pozitivní pouto. Nejvíce však mluvila o mamince, která Romkou není. „*Vlastně maminka je jako bílá a taťka je Rom.*“ Esterky maminka vyrůstala v dětském domově. Chtěla se vyučit švadlenou, ale školu nedodělala, protože se seznámila s Esterky otcem a otěhotněla. Má tedy základní vzdělání, ale dodělávala si rekvalifikační kurz ošetrovatelky a v současnosti pracuje jako vrchní ošetrovatelka v domově důchodců. Práce ji moc zajímá.

Esterka zná z vyprávění babičky, že „*hnedka padla do rodiny*“, hodně pochytila a byla snaživá. Naučila se také romsky, což teď ovládá perfektně. Protože maminka prožila naprostou většinu svého života v romské rodině, cítí se spíše Romkou. „*Bere babičku a dědu*

*jako svoje rodiče.*“ V průběhu života a socializace v rodině partnera přijala romství do své identity.

Maminka je pro Esterku bezpochyby jedním z nejdůležitějších osob vůbec. Působila vždy jako symbol pochopení a chytrosti. *„Mamka mi určitě nejvíc rozumí. Já se jí můžu se vším svěřit, ona mi poradí a kolikrát jsem i vyvedla hlouposti, a ona to neřekla tatkově. Protože jinak by mi určitě něco zakázal. No, mamka je pro mě nejvýraznější osoba v rodině.“*

Považuje ji také jako jeden ze svých vzorů. *„No, já jsem vždycky chtěla být po mamce, přišlo mi, že je taková chytrá.“* V tomto smyslu se s ní Esterka identifikuje (oproti otci), když uvádí, že *„...inteligentně jsem po mamce, protože tatka neoplývá nějakou chytrostí.“*

Co se týče výchovy a vztahu ke škole, byla matka tím nejdůležitějším elementem. Matka je ta, která dětem strukturovala čas, hlídala je, zajímala se o jejich činnost, školní prospěch, apod. *„...mamka uklízela, nám dala třeba dělat si úkoly anebo hrát si a tak.“* nebo *„...mamka mě vždycky zabavovala buď učením, nebo cvičením.“*

### **7.1.2 Otec**

Otec Esterky pochází z velké rodiny, která je součástí komunity, která žije v jiném městě. Než se seznámil s Esterky maminkou, svou současnou ženou, neuměl moc česky. Má základní vzdělání a současně pracuje jako zedník. Není tedy vyučený, ale pracovitost je jedna z vlastností, které mu Esterka přikládá.

Esterka ho charakterizuje jako „hlavu rodiny“ jako někoho, kdo je hodně přísný. *„...on odmalička vždycky chtěl, abych to někam dotáhla, jako někam daleko.“* Ester měla, oproti svým romským vrstevníkům přísnou výchovu. Tatínek jí zakazoval chodit na diskotéky v době jejího dospívání, a proto se také často hádali. Uvádí, že otec nechtěl, aby dopadla jako ostatní romské děti, které vyrostou a hned mají děti a zakládají rodinu. To je u Romů obvyklým jevem, že rodiny zakládají dospívající (adolescenti). Domnívám se, že toto je významný moment pro vzdělání Esterky. Sama uvádí, že v současné době je mu za to vděčná.

Co se týče kladných charakteristik otce, kromě pracovitosti, která již byla zmíněna, Ester také říká, že otec byl docela sportovec, hrával fotbal. Ester sama sebe označuje za sportovně nadanou a v této souvislosti poukazuje na otce, že tyto rysy po něm zdědila.

I když má Ester pocit, že si s tatškou moc nerozumí, je znát jeho silný vztah „otce k dceři“: „...*má o mě zájem, stará se, jak mi to jde ve škole a nezanedbává rodinu*“

Oba rodiče tedy mají základní vzdělání a oba se významně podíleli na výchově Esterky. Ve vztahu ke vzdělávání byli právě rodiče ti, kteří se za Ester postavili v těžkých situacích, systematicky se s ní do školy připravovali, pomáhali jí s výběrem střední školy, apod. Ester sama vypovídala: „...*mě k tomu vedou rodiče, a že prostě rodiče chtějí, abych tu školu dodělala. No a i já, že jo. No kdybych to nedodělala, byli by na mě svým způsobem naštvaní, ale i já na sebe.*“ Ester zde vyjadřuje svůj internalizovaný postoj ke vzdělání jako potřebě, záruce pro další život. Sama informátorka pociťuje, že pokud by své vzdělání nedokončila, cítila by se proviněna před rodiči a sebou sama, že selhala, protože do ní rodiče a ona sama do sebe vkládá velkou naději.

### **7.1.3 Sourozenci**

Jak již bylo naznačeno již v „Ose života“ a v úvodu této kapitoly, Ester má dva sourozence – bratry. Jeden je o 4 roky starší a druhý je o 2 roky mladší než ona. Společně s bratry Ester vyrůstala. Mají dobré vztahy a také společné zájmy.

O starším bráchovi vím, že vystřídal hodně škol, dvě základní a jednu zvláštní (dnes praktickou). Důvodem bylo, že ve škole nebyl tolik úspěšný, jak se v české škole od dětí očekává. Vždycky chtěl být kuchařem, ale z důvodu závažné nemoci (leukémie) učiliště nedokončil.

Nemoc je jedním z témat, které sourozence společně spojuje. Starší bratr byl dlouho nemocný, pobýval několik let v nemocnici v Praze. Rodiče často jezdili za ním a tak na Ester zbyl úkol starat se o bratra mladšího. Ester toto období vzpomíná jako na jedno z nejhorších v jejím životě. „*Ale bylo to jako hrozný, kolikrát prostě umíral a tak, takže jsem se starala o mladšího bratra.*“ Starší bratr se však uzdravil, dodělal si vyučení a stal se kuchařem. Této profesi se věnuje doposud.

Na mladšího brácha Esterka vzpomíná již v prvním momentě, kdy ho mamka přinesla z porodnice. Tuto událost uvádí jako jednu z nejdůležitějších na „Ose života“. S mladším bráchou Ester prakticky vyrůstala. „*Chodili jsme spolu hrát fotbal, byli jsme pořád spolu, já*

*jsem na něj dohlížela.*“ Ve vztahu k němu byla v roli jak sestry, tak pečovatelky. Chodil na normální základní školu, ale ukončil ji v 7. třídě, protože dvakrát propadl. Nakonec se vyučil zedníkem a věnuje se tomuto povolání.

Společným zájmem všech sourozenců je kladný vztah k hudbě. Mají doma nahrávací studio s kompletní aparaturou. *„Společně zpíváme. Jako vždycky když něco nahrávaj, tak se ptaj, jestli jim tam s něčím nepomůžu. Já teda nevím, jestli umim zpívat, ale tak jako baví mě to.“* Vnímám toto jako typický znak pro romskou kulturu – zpívání a kladný vztah k hudbě. Romové byli vždycky dobří hudebníci. Tato tradice se tedy přesouvá dál.

#### **7.1.4 Širší rodina**

Se zbytkem rodiny, která jak již bylo řečeno dříve, bydlí v jiném městě, se Ester vídá hlavně o víkendech, kam jezdí spolu s rodiči, když mají volno. Ester ve svých výpovědích hovoří hlavně o babičce, tetě a sestřenicích.

Babička, matka otce, pochází ze Slovenska a je Esterkou v rozhovorech popisována jako *pohostinná žena* a vztahuje tuto vlastnost na všechny Romy. *„Třeba hned nese jídlo na stůl a my jsme po obědě.“* Babička se vlastně stala „náhradní matkou“ Esterky mamky, která se do rodiny přivdala z dětského domova. *„Babička ji prý naučila vařit, protože sama nic neuměla.“* Přestože pohostinnost je pro Romy typická, vzdělání ne. Přesto se babička Esterky často ptá na školu, fandí jí. *„Myslím, že je na mě pyšná.“*

Teta (manželka otce bratra) je také jedna z nejvýznamnějších osob Esterky životního příběhu. Když jsem se ptala po vzorech, teta byla jedna z nich. *„V současnosti mám jako vzor svou tetu, která vlastně vystudovala magisterské studium a za to ji obdivuju. Při dětech a tak. Vlastně zvládla jak tu rodinu, tak tu školu.“* Esterky teta je tedy vysokoškolsky vzdělaná Romka, která v době, kdy již vychovávala děti, vystudovala vysokou školu, obor učitelství pro první stupeň. Vysoká škola jí zaručila pracovní místo, v současné době pracuje jako učitelka. Domnívám se, že Esterka se s tetou identifikovala a přála by si dosáhnout stejného cíle. Z výpovědi také vyplývají dvě významné hodnoty, kterým přikládá Ester v životě důraz: rodina a vzdělání. Jako by bylo na vybranou: buď rodina, anebo vzdělávání. Její teta zvládla oboje.



Teta je zároveň ředitelkou nízkoprahového klubu, kde Esterka měsíc pracovala, ale o tom až později.

Další osoby, o kterých Ester mluví v rodinném kontextu, jsou sestřenice. Je jich asi osmnáct. „...já vždycky zdrhnu za téma sestřenicema a mám co dělat celý odpoledne.“ Sestřenice popisuje jako osoby, s kterými si užije nejvíc zábavy, chodí s nimi především na romské tancovačky, kde se tančí čardáš, apod. Spolu s nimi také v pubertě začala kouřit, chodily do lesa.

Esterky sestřenice jsou převážně ve věku 16 a 17 let a většinou už mají své děti. Při mé otázce: „Jaké to je pro tebe?“ Ester odpověděla: „*No ony mi pořád říkají, že už mám na čase a tak. A já jim říkám, že ne. Ne že by se měly špatně, to ne, ale mohly něco dokázat.*“ Domnívám se, že „slovy něco dokázat“ Ester myslí vzdělávání se a perspektivní budoucnost. Vnímá vzdělávání jako výzvu, jako něco výjimečného, hrdinství.

## 7.2 ŠKOLNÍ KONTEXT ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU

Přestože školní kariéra byla pro Esterku cestou, na které se setkávala s mnoha překážkami, označuje učení jako jednu ze svých nejoblíbenějších činností. „*Nejraději jezdím do školy a učím se. Opravdu, já to mám fakt ráda.*“ Po cestě vzdělávání ji provázeli různé osoby, o nichž bude pojednáno níže.

Její školní kariéra začíná již v mateřské škole, což není pro mnoho Romů příznačné. Dokládá to i příklad, který uvádí sama informátorka. „*Myslím, že moje sestřenice nechodily. Nevím, jak je to teď, ale moje generace nechodila.*“ Ester sama sebe v tuto dobu popisuje jako hyperaktivní, zlobivé až agresivní dítě, které ve školce nikdo nechtěl a především tam nechtěla být ona sama. „...*protože jsem prej byla strašně zlá, jako a děti jsem mlátila.*“

Vstup na základní školu informátorka označuje jako jeden z nejvýznamnějších momentů svého života. Přestože ve škole mateřské nechtěla být, do školy základní se těšila. Nastoupila tedy na normální základní školu. Zde se setkala s osobou, která výrazně ovlivnila, v pozitivním slova smyslu, její budoucí postoj ke vzdělání.

### 7.2.1 „Hodná“ paní učitelka

Jednalo se o třídní učitelku, budeme jí říkat „hodná paní učitelka“. *„No a to byla hrozně hodná paní učitelka. Ona nás měla jakoby prváky, druháky a třetíáky v jedné třídě, takže furt měla frmol. Ale ona se stíhala všem věnovat...byla taková hodně empatická k těm dětem.“* Ester uvádí, že hodná paní učitelka byla citlivá, uměla s ní jednat, protože věděla, že Esterka je jiná než ostatní děti (živá, zlobivá, hyperaktivní). *„Ona mi musela pořád dávat práci, abych byla zaměstnaná. Já jsem pořád něco počítala, ona mi dávala čtení.“*

V souvislosti s hodnou učitelkou informátorka uvádí, že se sama učitelka o děti, a o ni samotnou, zajímala. Zнала maminku Esterky, často se u nich stavovala a Esterku před maminkou chválila. Domnívám se, že toto je důležitý moment, kdy působila pozitivní motivace k dalšímu učení díky pochvale. *„...jako ona mě u mamky chválila, že jsem jako šikovná a nebyl s ní problém“* Tuto hodnou paní učitelku měla Esterka 3 roky, poté přestoupila na jinou základní školu, protože třetí třídou tato končila. Celé období 1. až 3. třetí třídy informátorka charakterizuje kladně, učivo jí šlo a prospívala výborně. *„V první třídě nebyl problém. Tam jsem měla normálně samý jedničky. Ani ve druhý a třetí si nevzpomínám, že by byl problém. Naopak si myslím, že jsem patřila k těm hodně šikovným dětem.“* Samotnou paní učitelku považují jako jeden z významných motivů, které vedly Ester ke vzdělávání. Jak také sama vypovídá: *„...dala mi jako ten základ, že učení je dobrá věc. To jsem si od ní převzala.“*

### 7.2.2 „Zlá“ paní učitelka

Po třetí třídě informátorka přestoupila na další základní školu do jiného města. Tato základní škola byla opět na dva roky, Ester zde strávila tedy 4. a 5. třídu. Něco se ovšem změnilo, nastal zlom. Esterce se zhoršily známky z jedniček na trojky. Informátorka se domnívá, že to bylo především tím, že měla jinou učitelku, která se té předchozí vůbec nepodobala a měla pocit, že jí nemá ráda. *„Tam ta paní učitelka byla pravej opak tý předchozí. Ona to semnou prostě neuměla.“*, anebo *„No a co mě ještě napadá, tak ta učitelka byla taková zlá prostě.“*

V souvislosti se zlou paní učitelkou Ester několikrát v rozhovoru opakuje jeden moment, který má velmi negativní konotaci. Celou situaci velmi emocionálně popisuje takto:

*„My jsme třeba jako probírali jména ve 4. třídě a na to nikdy nezapomenu. Ona řekla, že mám romský jméno a takhle to řekla před celou třídou. No a já jsem jako utekla ze třídy a šla za ředitelem. Jako v té čtvrté třídě jsem šla za ředitelem a šla jsem si jako stěžovat. Říkám jako, že to je romský jméno, ale že to jako nemusela říkat před těma dětma. No a pak ředitel ji přede mnou řekl, že to jako neměla dělat.“* V této situaci se Esterka cítila zahanbena, díky svému původu. Označuje tento moment jako zásadní, kdy si vlastně uvědomila, že je jiná než ostatní děti. Byl to významný moment, kdy se musela vyrovnávat se svým romstvím, protože to mělo dopad ve třídě. Bylo jí to velmi nepříjemné, jak sama uvádí: *„ostatní se na mě pak divně dívali.“*

Informátorka dále vypovídala, že poté, co přišla domů, byla velmi smutná, plakala a chtěla si nechat obarvit vlasy na blond. Když jsem se ptala po důvodu, proč chtěla blond'até vlasy, odpověděla: *„No, já jsem si jako myslela, že ty blond'atý lidi nemají problémy. No prostě blondýna, že jo, jako světlá a ne jako hnědovláska světlá.“* V tomto momentě se setkáváme s touhou změnit svůj vzhled, nebýt tou jinou, odlišnou, romskou dívkou, ale blond'atou světlou dívkou, která nemá problémy.

Když jsem se informátorky ptala, co ji motivovalo k učení, odpověděla: *„No, nejvíc asi rodina, pak ta hodná paní učitelka a asi i okolí. Já jsem se chtěla vyrovnat těm bílejm dětem.“* Motivace „vyrovnat se bílejm dětem“ byla jistě velmi silným motorem pro další vzdělávání, jako výzva, kterou musela splnit.

Mezi oblíbené Esterky předměty patřil hlavně tělocvik a pěstování na zahradě. Po pátém ročníku přestoupila na druhý stupeň základní školy do jiného města. Toto období charakterizuje jako: *„No jako byly tam občas problémy, ale snad jako normální. Myslim, že tam nebyla šikana.“* V rámci třídy byla Ester takový střed, ani šprt, ani outsider. *„Nebyla jsem ani nějak moc oblíbená. Taková normální, měla jsem tam svoje kamarády.“*

Po základní škole se Esterka rozhodovala, jakou školou bude pokračovat. Ve volbě ji do velké míry radili rodiče, protože sama moc nevěděla, kam by chtěla jít. Nakonec se rozhodli pro školu propagační tvorby a polygrafie. Esterku to tam moc nebavilo, zde se také setkávala s útlakem většiny vůči její osobě. *„Myslim, že tam byl špatnej třídní kolektiv a byly tam jako samý ženský a někdy jsem si přišla i utlačovaná.“* Ester zde měla jednu kamarádku, obě byly vytlačeny z kolektivu, s kterou držely pospolu. Uvádí, že ostatní spolužačky na jejich adresu

pořád směřovaly nějaké posměšky. „*Já jsem se třeba hezky oblíkla a ony pořád „no co to máš na sobě“ a takový ty kecy.*“

Zastání se jim nedostalo ani u paní učitelky. Tu bychom mohli opět označit za „zlou paní učitelku“. „*A taky na mě byla vysazená jedna učitelka na tý střední. S tou jsem se nesnesla.*“ Ester vypovídá, že s touto učitelkou měla často výstupy, přestože pro ně nebyl opodstatněný důvod. „*I když jsem nic neřekla, třeba jsem něco vyráběla, to jsme měli praktický. No a ona na mě začala hned řvát. Pak dokonce i ty spolužačky, co byly protivný, říkaly, že to přehání.*“ Učitelka chtěla navrhnout Ester i snížené hodnocení z chování. Její osoba měla vliv nejen na informátorky prožívání, ale také na zhoršený školní prospěch. „*Já jsem se na ty její hodiny netěšila. Měla jsem dokonce čtyřku na vysvědčení. To byl snad jedinej předmět na tý střední škole.*“

V těchto těžkých situacích se Ester svěřovala mamince, která udělala radikální řešení. „*Ona mi jako chtěla dát nějaký třídni postih a mamka řekla, že jí dá na ministerstvo školství, že tam jako napíše dopis. No a pak to stáhla teda.*“ Ve třetím ročníku střední školy odešla ze školy informátorky „spojenkyně“, protože byla těhotná. To byl významný zlom, protože poté se s ní ostatní spolužačky začaly bavit. „*No a pak se semnou začaly bavit, protože viděly, že jsem sama a že to je jako blbý nebo nevim.*“ Střední školu tedy úspěšně ukončila.

Po střední škole si Ester zkusila, jaké to je pracovat. „*No já jsem měsíc dělala v nízkoprahovém zařízení pro Romy.*“ Její role zde byla asistentka pedagoga. Podílela se na vytváření aktivit volného času pro romské děti. Mohli se tam třeba doučovat, dělat různé sporty, hry a tanec. Měsíc zde Ester strávila proto, že si nebyla jistá, jestli je na práci s dětmi připravená. „*Byly tam prostě dvě děti nezvladatelný. Já jsem je nezvládala.*“

Ester říká, že jí práce asistentky pedagoga velmi vysilovala a že ještě stále měla chuť se učit. Rozhodla se tedy, že si udělá vyučení. V září nastoupila na učiliště, obor kuchařka. „*No, a že budu mít učňák a maturitu, jsou to dva papíry, to se neztratí.*“ Rodiče ji v tomto rozhodnutí podporovali. Nevadilo jim, že Ester chodí pracovat, ale varovali ji, že když „*čuchne k penězům*“, nepůjde už poté dál do školy. Rodičům tedy bylo jedno, co si Ester vybrala za učební obor. Nejdůležitější pro ně bylo, že bude mít čas se učit na přijímací zkoušky na vysokou školu. Ester měla ambice na vysokou školu. V průběhu učení se kuchařkou se věnovala přípravě na přijímačky, četla knihy, apod. „*Ale chtěla jsem to i já sama od sebe, protože mě to bavilo. Takže jsem se takhle připravovala ke zkouškám.*“

Když jsem se Ester zeptala, podle čeho si vybírala obor svého studia (speciální pedagogika), odpovídala: „...to jsem říkala, že vztah k těm lidem jako, že pomáhat je důležitý. Pak můj brácha, že jsem si jako něco prožila. No a pak že bych chtěla pracovat s těma Romama, což přes tohle je možnost, anebo prostě v té sociální sféře být no.“ Ester vnímá vystudování vysoké školy jako záruku pro získání zaměstnání, které ji bude naplňovat. V současné době stále studuje a je ve studiu úspěšná.

Všichni její blízcí ji ve studiu podporují. Uváděla příklad například romské rodiče jejího přítele: „Hlavně ta jeho mamka se mě ptá, když třeba dělám zkoušku. A říká, že to právě jako musím dodělat a takhle, že to je jako úspěch. No a pohlížej na to, že to jako ještě nikdo takhle moc nedokázal.“ Studium vysoké školy je provázeno velkým očekáváním jejího okolí, že bude jedna z mála vzdělaných Romů, kterým se podařilo získat vysokoškolský titul.

### 7.3 POJETÍ SEBE SAMA V KONTEXTU ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU

„Vlastně maminka je jako bílá a tatka je Rom. Takže já jsem poloviční Romka.“ V tomto kontextu tedy můžeme mluvit o „identitě poloviční Romky“. Esterka se socializovala odděleně od své širší romské rodiny. Pravidelně se společně stýkají, a proto Ester přejala některé vlastnosti, charakteristiky, normy bílé majoritní společnosti (chodila mezi bílé děti do školky a do školy, má bílé kamarády, atd.) a některé romské společnosti (tatínek je Rom, styky s širší rodinou, atd.)

„No já se vlastně považuju za Romku, protože jinak bych zastřela svého otce. Takže se považuju za Romku. Ale tak trochu i za bílou, protože jsem chodila odmala do školy pro bílý, mám bílý kamarády, teďka zase chodím do školy mezi bílý. Myslím, že nemám problém ani mezi bílými, ani se svou romskou rodinou.“

Významný moment, kdy si Ester uvědomila, že je do jisté míry odlišná od ostatních, se udál ve škole, kdy Ester chodila do 4. třídy. Jednalo se o moment, kdy učitelka, kterou Ester označuje za učitelku „zlou“, ve třídě před všemi žáky řekla, že Ester má romské příjmení. Do té doby si své romství neuvědomovala. „Jako malá jsem si hrála s bílými i černými a bylo to dobrý, nic mi nepřišlo divný.“ „Do té doby jsem se považovala za normální dítě.“ Ester chtěla situaci řešit obarvením vlasů na blond, myslela si, že blondatí lidé nemají problémy. V tuto chvíli své romství chtěla potřit, chtěla se stát bílou. Poprvé pocítila hanbu za to, že je členkou

minority. „*No a od tý doby to ve mně zůstalo. Třeba když jsme se ve škole učili o jiný kultuře, třeba o indiánech, tak jsem se schovávala pod lavici. Nebo třeba holky na střední, když přišly a povídaly nějaký příběhy, co kde Romové vyvedli, tak to jsem se styděla.*“

### 7.3.1 Já jako Romka

Na otázku „Kdo jsem vlastně já?“ Ester v rozhovoru pohotově odpověděla: „*Jsem hodně temperamentní, strašně ráda a hodně se směju, nevydržim nudu a furt bych něco dělala. I když jsem ráda, když si můžu chvílku odpočinout, ale to jen když jsem unavená. No, a když si odpočinu, vstanu zase úplně nabitá.*“ Jakožto členka majoritní společnosti právě v těchto aspektech vnímám Ester jako představitelku romské kultury, která je vždy pokládána za kulturu energickou, temperamentní, živou. Ester to sama charakterizuje následovně: „*...je to něco, co jde ze mě, nějaký vnitřní pocit, třeba moje reakce na určitý situace.*“

Ester docela často poukazovala na to, že částí jejího romství je dodržování romských tradic. „*Ještě mě napadá, že Romka jsem v tom, že uznávám romský tradice. Jakože český taky, ale my máme svoje tradice a já je uznávám. Máme ty svoje tance a zábavy, řeč nebo jazyk, no a tak.*“ Pro Ester jsou velmi významné tradiční romské zábavy, jak je sama nazývá, na které chodí se svými romskými sestřenicemi. Většinou se jedná o koncerty romských kapel. „*No a tam se tancuje. Když jdu tančit mezi bílý na diskotéku, tak si tolik nezatancuju. My tam máme ten náš čardáš a takový tanečky. My se prostě bavíme s tou romskou rodinou, užíváme si tyhle akce. S nima si to prostě užiju jako nikdy.*“ Romské zábavy a obecně romské události jsou spojeny s důrazem na velmi upravený zevnějšek, co se týče oblečení a šperků. „*No a všichni mají hodně nazdobený šaty a zlato. To mám taky ráda. Sama taky nosím hodně zlata.*“

Její romství spatřuji v jazyce, který používá. „*No a já zase umím plynule romštinu.*“ Tento jazyk používá zcela přirozeně, baví se tak doma a při setkáních se svou širší rodinou (hlavně s babičkou). Jak sama uvádí, rozumí v romštině všemu: „*Jdu po ulici a partička Romů na mě v romštině nadávali, že mi jako chtěli něco na kabelku. No a já jsem jim jako romsky řekla, že jsem Romka a že mi nic brát nebudou.*“

Kontext „já jako Romka“ prostupuje jakási ambivalence. „Já jako Romka“ je prožíváno především v situacích, kdy je informátorka ve styku s rodinou. „*No, a když jsem doma, tak*

*jsem sama sebou.*“ nebo *„No a nejlíp je mi asi mezi těma Romama.“* Jakmile však dochází do styku s majoritní společností (venku, ve škole, apod.), vynoří se hlavně identita *„já jako bílá“*.

### **7.3.2 Já jako „bílá“**

*„Romka jsem asi v tom chování, jakože to jo, to se musím hlídat.“* Zde se dostáváme k tématu „kontroly“ nad svým živým, energickým chováním, které by v situaci strávené s Romy bylo považováno za přijatelné, ale mezi bílými nikoliv. Musí se více kontrolovat, protože se sama popisuje jako velmi *výbušnou* osobnost. *„Kdyby mě někdo potkal na ulici a řekl mi něco špatnýho před 5ti lety, tak mu to 100% nebo spíš 200% vrátím. Kdyby mi to řekl ted'ka, tak se na něj usměju a jdu dál, protože vím, že to nemá smysl se hádat nebo prostě to rozebírat, protože moudřejší ustoupí.“*

Tato kontrola „sebe sama“ se však neobjevuje, když je Ester s rodinou nebo se svým romským přítelem. Jako příklady uvádí, že s přítelem se často velmi emocionálně hádají bez ohledu na důsledky. Mnohdy se i kvůli hádce rozejdou a po nějaké době zase dají dohromady. Doma zase někdy mluví před rodiči sprostě, přestože na veřejnosti by si to nedovolila. Zde je znát kontrast *„já jako Romka“* a *„já jako bílá“*.

*„Já jako bílá“* se v některých situacích projevuje také jako *„já jako ta, co se od Romů distancuje“*. Pro vysvětlení uvádí Ester příklad jízdy autobusem. *„Třeba když jedu autobusem, to se mi stalo před měsícem, nastoupěj Romové. Já jsem seděla vepředu mezi normálníma a učila jsem se. Nastoupila tahle banda a sedla si doprostřed autobusu. No a ty lidi vepředu je pomlouvali, jak se chovaj a tohle no a já jsem seděla mezi nima... Takže jsem už asi taky bílá. Nebudu se hlásit k těmhle.“* V těchto chvílích se Ester silně odlišuje od Romů. Sama se charakterizuje vymezením oproti nim: *„Když to tak řeknu, jsem jako socializovaná, začleněná.“*

Z pohledu výzkumníka vnímám identitu *„já jako bílá“* také ve vztahu k plánování budoucnosti. K tomuto tématu se Ester dostala při rozpravě o tom, jak Romové zakládají rodiny dříve, než *„bílý“*. Jedná se o situaci, kdy romské dívky (konkrétně její sestřenice) zpravidla otěhotní v nižším věku, oproti dívkám z majoritní společnosti, které rodí své první děti zpravidla o mnohem déle. Ester se identifikuje spíše s bílými dívkami a jako vysvětlení uvádí, že *„Přijde mi, že až potom si uvědomujou ty následky. Oni nehledí do té budoucnosti.“* Ona se vymezuje oproti těmto dívkám. *„No ony mi pořád říkají, že už mám na čase a tak. A*

*já jim říkám, že ne, že nemám na čas. Spíš je jako lituju.“ Sama uvádí, že budoucnost plánuje. „Třeba teď jsem přemýšlela, jestli pak půjdu ještě dál do školy, anebo jestli si najdu práci a třeba to miminko a ty dva roky si pak udělám. Jako jo, rozmýšlím se.“*

V souvislosti s plánováním budoucnosti Ester také popisuje situaci, proč Romové ve vzdělávání selhávají. *„Myslím, že nemají ten vzor. Oni třeba vědí, že je důležitá škola, že se jako musej učit, ale nevědí proč jako. Co z toho pak bude.“* Zde se vlastně informátorka latentně vymezuje vůči Romům, protože ona je ta, která má své pozitivní vzory co se týče vzdělávání, ví, proč se učí a ví, že za to bude pochválena a dostane se jí obdivu okolí. Ester si velmi silně uvědomuje, že jedním z motivů, které ji dovedly v její školní kariéře tak daleko, je především podpora rodičů a širokého okolí (širší rodiny, přátel, přítele, atd.). *„Já kdybych neměla tu podporu, taky ne jako, nic.“*

Jako poslední se v této kapitole dostaneme k tématu hodnot a potřeb (jako motivačních prostředků ve vzdělávání). Domnívám se, že Ester přikládá vzdělání velký význam a na jejím pomyslném žebříčku hodnot je jistě vysoko. Ona vzdělávání vnímá jako něco, co by měla dokázat, aby se jí dostalo jak materiálních hodnot jako jsou peníze ze zaměstnání, ale také vyšších sociálních až estetických hodnot, jako např. uznání a prestiž, že ona je ta, která „to zvládla“ nebo že by v rámci svého budoucího zaměstnání chtěla pomáhat postiženým a potřebným. Oproti tomu Romy obecně charakterizuje jinak. *„Oni se totiž snaží žít ten život naplno. A asi se nepotřebují někde prosazovat, protože jsou tady jenom jednou. Oni žijou jen jednou, tak proč by se vzdělávali, to stejně zapomenou. Hlavní je prostě mít to bydlení a ty základní věci jako peníze. A to ostatní je jedno. Oni si totiž ty materiální věci dokážou zařídit takhle, když to vzdělání nemají. A jim to stačí.“* Oproti Ester, v jejímž životě se objevují jak hodnoty základní, materiální, tak hodnoty vyšší, řekněme sebenaplňující, o Romech informátorka vypovídá tak, že pro ně jsou nejdůležitější hodnoty elementární, základní, materiální. *„A to jim prostě stačí, mít ty peníze, děti a to je pro ně všechno myslím.“* Domnívám se, že v tomto smyslu se Ester přiklání ke svému „já jako bílá“.



## 7.4 VÝZNAMNÍ BLÍZCÍ V KONTEXTU ŽIVOTNÍHO PŘÍBĚHU

V příběhu vzdělané Romky se objevuje mnoho postav, které do jisté míry více či méně, měli a doposud mají vliv na její život. Tito lidé zapůsobili na informatorku velmi silně a ovlivnili tak její fungování ve vztazích, školní kariéře a v životě obecně.

### 7.4.1 Blízká rodina

O blízké rodině bylo pojednáno již v kapitole „Rodinný kontextu životního příběhu“, přesto je důležité zmínit, že především rodiče Esterky jsou těmi, kteří ji vždy vedli a motivovali k tomu, aby se vzdělávala, aby měla koníčky, zajímali se o její volný čas, apod. Se všemi členy blízké rodiny má Ester dobré vztahy. Rodina byla také jedním z kategorií, které se nejčastěji objevovaly na „Ose života“.

Jako nejvýznamnější osoba v rodině, je podle Esterky maminka. *„Já se jí můžu se vším svěřit, ona mi vždycky poradí.“* Maminka je také jedním z Esterky vzorů a osob, kteří ji motivovali k učení.

Tatínek byl vždy vnímán jako přísnější článek výchovy. Spolu s Esterkou hodně sportovali. Ona sama dělala gymnastiku na špičkové úrovni a říká, že vlohy ke sportu má po něm. *„Myslím, že vlohy ke sportu mám po rodičích. Tedy spíš po otce, on byl fotbalista.“*

Jak již bylo uvedeno výše, sourozenci, 2 bratři jsou také významným článkem jejího života. Díky staršímu bratrovi, který prodělal leukémii v době jejího dospívání, si Ester uvědomila, jak pomíjivý je život. Tato negativní zkušenost ji však natolik obohatila, že se do budoucna rozhodla studovat speciální pedagogiku, aby mohla podílet na pomoci lidem s postižením, anebo pracovat s romskými dětmi. Spolu s mladším bratrem vyrostla, strávili společně mnoho času. V současnosti společně tráví volný čas především věnováním se hudbě, zpěvu a tanci.

## 7.4.2 Širší rodina

V rámci širší rodiny se Ester zmínila především o babičce a dědovi, kteří žijí společně s velkou romskou komunitou v blízkém městě. Za prarodiči jezdí celá rodina především o víkendech. Babičku Ester ve svých výpovědích označuje za „*tradiční Romku*“, která má vlastnosti právě pohostinství, smysl pro rodinu, apod.

Jako další blízcí významní ze široké rodiny pochází teta a sestřenice. Tetu sama Ester označuje za svůj vzor. Ona vystudovala vysokou školu a to zvládla v době, kdy již sama měla děti. V tomto momentě se snoubí 2 faktory – rodina a škola, o kterých se dá říci, že jsou pro Ester nejdůležitější. Vzdělání se zde jeví jako hrdinství. „*No prostě že ona to dokázala, že ona je Romka a jako to dokázala.*“ Tetě by se chtěla Ester podobat, chtěla by také dokázat něco jako ona. „*V současnosti mám za vzor svou tetu, která vlastně vystudovala magisterské studium, a za to ji obdivuju. Při dětech a tak. A vede k tomu i ty své romský děti.*“ Teta vystudovala učitelství pro první stupeň základní školy a teď se věnuje romským dětem a i učí na základní škole.

Esterky teta založila nízkoprahové zařízení pro romské děti, kde se dětmi realizují především volnočasové aktivity. Do tohoto zařízení Ester nastoupila po absolvování střední školy. Dělal práci asistenty pedagoga. Mezi ní a tetou však nastal spor a od té doby se moc nebaví. Přesto je teta stále jedním z významných vzorů v Esterky životě. „*Já jsem prostě měla vymezenej čas na práci a měla jsem ho strávit v tom zařízení. No, jenže já jsem chtěla jako udělat svůj plán, že s nima půjdu třeba na procházku, nasbíraj si něco, pak něco budou tvořit třeba druhý den nebo tak. No a ona mi to pořád kritizovala a nelíbilo se jí to.*“ Esterky odchod z této práce však nebyl podmíněn pouze neshodou s její tetou, ale také asi 2 romskými dětmi, které, jak sama uvádí, nezvládala. Přestože se spolu s tetou teď moc nebaví, vyptávají se navzájem na sebe přes Esterky maminku. Spojení tedy stále funguje.

O sestřenicích bylo taktéž pojednáno výše. Mají v životě Ester především roli kamarádek, osob, s kterými chodí za zábavou, na popovídání, apod. Skrz ně a s nimi Ester drží své romské tradice, jako např. chodí s nimi na romské zábavy, kde se tančí čardáš, apod.

### 7.4.3 Kamarádka Evička

Mezi významné blízké Esterky životního příběhu patří bezpochyby kamarádka Evička. V průběhu rozhovoru jsem se Ester ptala, jestli má někoho mimo rodinu, s kým si dobře rozumí a kdo jí pomáhá. Odvětila: „*Jo, mám nejlepší kamarádku, s tou jsme vlastně vyrůstaly odmalička.*“ Evička pochází z bílé rodiny. Obě rodiny se znají, maminky společně také kamarádí. „*Ona je jako moje sestra.*“ Ze strany Evičky a její rodiny je cítit velká podpora. „*A hodně nám i ta rodina pomohla v těch situacích, co byly problémy, i ty finanční i ta nemoc.*“ Ester uvádí, že se na ni vždycky mohla spolehnout. „*...ta kamarádka mi pomohla, kdy jsem se jí mohla vypovídat z rozchodu s přítelem a hodně mě podpořila.*“

Spolu s Evičkou Ester strávila své dětství, hodně sportovaly a navzájem se podporovaly. „*...kdyby jí někdo ublížil, tak já bych mu to dokázala oplatit tomu člověku za ni. Uměla bych se za ni postavit. A myslím, že ona to samý. Už se za mě i párkrát postavila.*“ Zde se setkáváme s momentem, kdy Evička, jako představitelka bílé majoritní společnosti, bránila Esterku jako romskou dívku. Domnívám se, že Evička zde do jisté míry sehrává roli „mostu“, který Esterce pomáhá překonat bariéru mezi ní a majoritní společností, která je opředena mnoha stereotypy a předsudky.

### 7.4.4 Přítel

Do hry v Esterky životním příběhu mnoho vstupuje také role „přítele“. Ty se doposud objevili v jejím životě dva.

S prvním z nich Ester strávila 4 roky. Tento přítel pocházel z bílé rodiny a byl dva roky starší než Ester. Začátek vztahu Ester hodnotí velmi kladně. „*Zpočátku, tak ty dva roky byly hrozně fajn. Podporoval mě, fandil mi ve škole, všechno.*“ Posléze však nastal zvrát, přítel začal hodně pít, což vedlo k různým hádkám a vztah se pomalu rozpadal. V rámci tohoto vztahu si Ester prožívala nepříjemné chvíle. „*Právě jeho máma mě hodně urážela. Ne teda přímo do očí, ale on mi to sám řekl.*“ Ester se tedy musela vyrovnávat se silnými matčinyými předsudky vůči Romům. Domnívám se, že celá situace byla eskalována z důvodu závislosti na alkoholu matky přítele. Přítel začal také hodně pít, což bylo výrazným motivem pro jejich rozchod. Ten Ester prožívala velmi bouřlivě, protože ho uvádí jako jen z nejvýznamnějších momentů jejího života na své „Ose života“.

Druhý, současný přítel přišel o něco později. Je romského původu a společně s Ester se seznámili na svatbě jedné ze sestřenic. Tomuto příteli je 24 let a pracuje jako dělník, tuto práci má stálou už 6 let. Přítel ji ve škole podporuje. „*Pořád říká, že nesmíme udělat nějakou blbost.*“ Společně také hodně plánují budoucnost. „*Jo, plánujeme. Až dostuduju, něco našetříme, šla bych do práce a pak založit rodinu.*“ Oba vnímají, že doba, kdy Ester studuje, ještě není propletena povinnostmi, jako je například starost o dítě. Oba si uvědomují váhu závazku, jakým je mít dítě. „*No že si jako tenhle čas musíme užívat. Pak přijdou ty horší chvíle. To on je v tomhle rozumnej.*“ Přestože Ester ve svém příteli spatřuje jistotu, je jedním z osob, kterým se často svěřuje, uvádí, že se společně často hádají. „*...jsme oba nerváci a nevyměníme si slušně názory. No a většinou to vychází z prkotin.*“ Zde ještě není nastavena „kontrola“ svého chování, která se objevovala už dříve. Avšak vědomí toho, že by měla být nastavena tu je. „*Právě s přítelem jsme si říkali, že se musíme kontrolovat oba, že to prostě jinak nepůjde. Já jsem mu řekla, že má každé svůj názor a že on mi ho nesmí brát. Tak říkal, že jo.*“

Esterce se dostává podpora také ze strany rodičů svého přítele. „*Já mám se svou tchýní dobrý vztahy. Už si mě hrozně oblíbila. Tchán ten mě má taky rád.*“ Maminka přítele je pro Ester také podporou ve vztahu ke vzdělávání. „*Hlavně ta jeho mamka se mě ptá, třeba když mám zkoušku. A říká, že to právě jako musím dodělat a takhle, že to je úspěch. No a pohlížej na to, že to jako ještě nikdo takhle nedokázal.*“ V této situaci spatřuji velký motivační faktor, který vede Ester stále dál, aby se vzdělávala, aby dokázala, že bude jednou z mála.

#### **7.4.5 Trenérka**

Ester se v 9 letech začala věnovat gymnastice. Tato událost je jako pozitivní objevila také na „Ose života.“ Po nějaké době začala Ester jezdit po závodech a věnovat se gymnastice na špičkové úrovni. Na první trénink Esterku vzala její kamarádka. Zde se Ester seznámila s ženou, která na ni měla dobrý vliv. Esterku často chválila, protože byla šikovná a šlo jí to. „*Pak už nade mnou držela ruku trenérka. Říkala, ať chodím, že pro to mám vlohy a tak.*“

Ester označila svou trenérku jako jednu z významných osob v jejím životě. „*Ona byla skvělá. Jsem ji brala skoro jako babičku.*“ Byla to žena, která do ní vkládala velké naděje. Přestože je Ester je Romka, což je podle vzhledu na první pohled poznat, její trenérka k ní přistupovala bez předsudků. Ba naopak její živé projevy chování využívala pro motivaci ke

sportu. „*Ona mi říká, že jsem byla malá, měla jsem v sobě tolik energie a sama mi řekla, že to mám i tou krví, tím temperamentem.*“

## 8. TEORIE V KONTEXTU VÝZKUMU

V této části bych ráda propojila teoretickou část s empirickou. Data jsem podrobila analýze a nyní je porovnám s autory, které jsem citovala v teoretické části.

V kapitole o vzdělávání romských žáků jsem uváděla tvrzení, že škola není pro většinu Romů přátelským místem, protože je místem pro majoritu. Toto tvrzení se do jisté míry ve výzkumu potvrdilo. Ester doopravdy v průběhu své školní kariéry pocítila, že škola je hlavně věcí majority. Setkala se s utlačováním jak ze strany učitelů (koncept „zlé učitelky“), tak ze strany žáků, kdy, jak sama uvádí, byla na střední škole šikanována. Avšak v průběhu její školní dráhy se také seznámila s osobami, které ji v pozitivním slova smyslu motivovaly k dalšímu vzdělávání. Příkladem může být „hodná paní učitelka“, kterou měla Ester od 1. do 3. třídy. Ta Ester stále zaměstnávala a dala jí základ, že „*učení se je dobrá věc*“.

Kdybychom postupovali po Esterky školní kariéře, již na začátku se nepotvrzuje informace, že Romové nechodí do mateřských škol. Jak Říčan (1998) poukazuje „*Jen mizivé procento romských dětí navštěvuje mateřskou školu*“. Ester do mateřské školy docházela, avšak nebyla tam ráda. Sama uvádí, že byla na ostatní děti agresivní. Otázkou zůstává, zda mateřská škola plní všechny požadavky, na které poukazuje Říčan. Patří mezi ně zlepšení komunikace u dětí, zmírnění jazykové bariéry, osvojení si chybějících hygienických návyků, apod. Kdybychom se měli bavit o přípravném ročníku, ten Ester „přeskočila“. Důvodem byl především fakt, že docházela do mateřské školy a také absence přípravného ročníku v blízkosti jejího bydliště.

Nástup na základní školu byl pro Ester velkým mezníkem. Hned v první třídě se setkala s „hodnou paní učitelkou“. Přes kladný vztah k této učitelce se u informátorky vytvořil dobrý vztah ke škole. Ve škole byla úspěšná. Zde můžeme souhlasit s Říčanem (1998), který se domnívá, že je důležité, aby učitel hned na začátku prvního ročníku dal neformálně najevo svůj respekt k romské menšině. Paní učitelka, v průběhu výzkumu nazvaná „hodnou učitelkou“, k Ester přistupovala bez předsudků, byla citlivá a o děti se osobně zajímala. Domnívám se, že zde byla splněna alespoň jedna z podmínek, které vytyčila Šotolová (2008)

jako důležitou pro výchovu a vzdělávání romských dětí na základních školách, tedy: „*vytváření příznivé atmosféry pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti.*“

Protože Ester byla ve vzdělávání úspěšná, nepostoupila na základní školu praktickou. Nepotvrzuje se tedy tvrzení Šotolové (2008), že většina romských dětí v nižším ročníku přestupují na základní školu praktickou. Domnívám se, že důvodem bylo především vhodné výchovné působení rodiny a další faktory. Maminka se spolu s Ester doma učila, věnovala čas jejímu učivu. V našem případě neplatí, že informátorka ukončila svou školní kariéru po základní škole. Naopak nastoupila na střední školu. Zde neshodujeme s tvrzením Řičana (1998), že „*vlastní rodina a romská komunita se studiem nesouhlasí, nepodporuje ho.*“ V případě Esterky jsem se setkala s opakem. Oba rodiče ji podporovali a cíleně vedli k tomu, aby se vzdělávala a nezakládala v době dospívání rodinu jako většina jejích romských vrstevníků. Ester sama uvádí, že i širší rodina a známí ji velmi podporují a povzbuzují při studiu. Pohlízejí na ni jako na tu, „*kteřá to dokázala.*“

Co se týče vůle a emocí, Horňák (2005) se domnívá, že velká část romských dětí má nedostatky v této oblasti, protože vyrůstají bez vlivu rodičovské autority. Toto tvrzení se v tomto výzkumu se ale setkáváme s výchovou autoritativní. Informátorka byla motivována formou odměn a trestů k výkonnosti, což u romských dětí v romských rodinách nebývá pravidlem. Toto může být také jedním z motivů, proč můžeme mluvit o vzdělané Romce. Vágnerová (1999) soudí, že pro Romy je příznačná emocionalita. Tato domněnka byla potvrzena samotnou informátorkou. Sama sebe popisuje jako temperamentní dívku a „*velmi výbušnou osobnost*“.

Co se týče rodiny, má bezpochyby nezastupitelnou roli v životě informátorky. Domnívám se, že rodina Esterce plní všechny vytyčené funkce, jak o nich mluví Horňák (2005). Nepotvrdilo se však jeho tvrzení, že pokud Rom přestane žít v komunitě, přestává být Romem. Ester ve své podstatě také nežije a nesocializovala se společně se svou širokou rodinou a považuje se za Romku. Rodinná výchova a vzdělávání zde nestály proti sobě, jak o tom píše Horňák (2005). Domnívám se, že se naopak doplňovaly a formovaly osobnosti vzdělané Romky.

V kapitole o identitě můžeme diskutovat o „slabých“ a „silných“ koncepcích identity. V souvislosti s identitou informátorky se příkláním spíše ke slabým koncepcím identity tak,

jak je definuje Bačová (2008), tedy v našem případě: „*mění se podle situace, místa, času a okolností*.“ Ester o sobě mluví jako o „*poloviční Romce*“. Když je ve styku s majoritou, tedy ve škole, s kamarády, projevuje se identita spíše „*já jako bílá*“. Jakmile je však společně s rodinou, svým romským přítelem, považuje se spíše za Romku, vstupuje do popředí „*já jako Romka*“. Existuje zde určitá podmíněnost změny identity v důsledku situace, okolností i místa.

Budeme-li se bavit o etnické identitě tak, jak jí definuje Bittnerová (2005), pro deklarovanou identitu jsou důležité manifestované vnější znaky, skrze něž lze poznat člena skupiny. Ester jako Romka vypadá, mluví romsky, nosí zlaté šperky (jako většina Romů), apod. Její deklarovanou identitu považuji za silně romskou. „Žitou“ identitu, která v sobě obsahuje především sebepojetí a konfrontaci s normami majoritní společnosti, však zcela jako romskou nepovažuji. Identita a sebepojetí „*poloviční Romky*“ se mění v důsledku kontaktu s členy majority, minority. Domnívám se, že pokud se Ester dostává do konfliktu s majoritou/členy majority, má na něj náhled. Existuje zde určitá „kontrola“, která reguluje její romské temperamentní chování, které by se spouštělo, kdyby svůj náhled a kontrolu neměla. Její jinakost se tedy neutvrzuje, ale modifikuje k obrazu majority.

Život informátorky se v mnoha pohledech neshoduje s teoriemi odborné literatury. Ta se zaměřuje především na popis romské neúspěšnosti, tomu, v čem Romové ve vzdělávání selhávají. Obecně popisuje Romy jako špatně vzdělatelné jedince. Tématu vzdělaných Romů je doposud věnována velmi malá výzkumná pozornost. Domnívám se však, že je to téma velmi aktuální, zajímavé a hodné dalšího bádání.

Zde si potvrzuji vhodnost vybraného kvalitativního přístupu: případové studie. Ta se používá jako podrobná studie jedné osoby, případu, který je něčím neobvyklý, atypický. A to případ vzdělané Romky – Esterky opravdu je.

## **DISKUSE**

V diskusi bych ráda postihla problematiku nálepkování, kterou je celá práce protkaná. Teorii nálepkování (neboli labelingu) definuje Anthony Giddens jako teorii deviance. Podlé té se určití jedinci stávají deviantními proto, že byli takto označováni jinými lidmi. Mezi zdroj etiket patří především ti, kteří prezentují moc ve společnosti (v našem případě nálepkuje majorita minoritu). Tomuto fenoménu je velmi těžké se vyvarovat, protože autoři, z kterých jsem vycházela, v teoretické části práce nálepkování používají. Sama jsem také byla vychována v majoritní společnosti, která má jiné normy a společenská pravidla. Snažila jsem se v průběhu práce mít alespoň tento fenomén na mysli a taktéž jsem se snažila jej vhodně komentovat.

Co se týče metodologických slabin výzkumu, v odborné literatuře zabývající se metodologií kvalitativního výzkumu je doporučeno, aby v rámci případové studie bylo využito co nejširší možné spektrum metod sběr dat. To pomáhá pro detailnější poznání a analýzu zkoumaného případu. Z časových důvodů a také z důvodu omezeného rozsahu práce jsem zvolila pouze polo-strukturované rozhovory a „Osu života“. Práce by šla obohatit o mnohé další nástroje a metody, díky nimž by šlo komplexněji poznat a popsat život vzdělané Romky.



## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo poznat osobu vzdělané Romky a zjistit motivy, které ji vedly ke vzdělávání. S využitím kvalitativních metod jsem nasbírala dostatečné množství dat, která jsem poté analyzovala pomocí tzv. otevřeného kódování. Díky němu se z celistvosti výpovědí vynořily významné kontexty životního příběhu. Pomocí „Osy života“ se mi povedlo zjistit, jaké kategorie jsou pro Ester v jejím životě nejdůležitější. Jednalo se především o vztahy (jak rodinné, tak partnerské), školní kariéru (především významné mezníky nástupu na další stupeň vzdělávání) a zájmovou činnost. Již na „Ose života“ se ukazuje, jací významní blízcí participovali/participují v jejím životě nejvíce. Mnoho z nich považuji za „motivátory“ k učení.

Data postihují tedy 4 kontexty životního příběhu: rodinný, školní, pojetí sebe sama a významní blízcí. V rámci jednotlivých kontextů se objevují motivy, které vedly informatorku ke vzdělávání. Podařilo se mi tedy splnit cíl poznat a popsat životní příběh vzdělané Romky a nalézt motivy, které ji pomohly ke vzdělávání.

Analyzovaná data se pokouším komentovat s literaturou, avšak narážím na problém, že většina současné literatury se zaměřuje na to, jak Romové v procesu vzdělávání selhávají, na popis jejich neúspěšnosti. Obecně popisuje Romy jako špatně vzdělatelné jedince. Pozornost těm, kteří prošli vzdělávací systémem dál až k vyššímu vzdělání, je výzkumně věnováno málo pozornosti.

Na závěr lze snad jen říci, že i mezi řadami nevzdělaných Romů jsou i takoví jedinci, kteří i přes velké překážky dosahují vysokého vzdělání. Věnujme jim více pozornosti, protože jejich životní příběh stojí za to.

## SEZNAM LITERATURY

- ÁROCHOVÁ, O., BAKIČOVÁ, Z., ŠEVČÍKOVÁ, A., *Socialne determinanty školského prospechu u detí*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1984, roč. 19, č. 1.
- BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. a kol. *Kdo jsem a kam patřím?*, 1. vyd. Praha: SOFIS, 2005. ISBN 80-902785-8-2
- BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturní znevýhodněných*, 1. vyd. Praha: ERMAT, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5
- BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Ermat, 2011.
- BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M., SMOLÍK, A. *Sociálně – etopedický výzkum romské drobotiny: První žeň*, 2009. [Online] 4. 12. 2011 Dostupné z: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek22.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek22.pdf)>
- DUBAYOVÁ, M. *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny: Kulturnoantropologická studia*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovské univerzity, 2001. ISBN 80-8068-059-0
- GABAL, I. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*, 2006. [Online] 4. 12. 2011 Dostupné z: <[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_a\\_AK\\_CJ.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_a_AK_CJ.pdf)>
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HORŇÁK, L. *Romský žiak v škole*, 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-356-5
- JAKOUBEK, M. *Romové a cikáni – známí i neznámí: interdisciplinární pohled*, 1. vyd. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9
- KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- MEISNEROVÁ, I. *Cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí*, 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-58-9
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5
- SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*, 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, 1. vyd. Boskovice: Albert, 1990. ISBN 80-85834-60-X
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0
- ŠVAŘÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- ZUBKOVÁ, I. *Príčiny školských neúspěchov žiakov mladšieho školského veku z výchovne menej podnetného a socialne znevýhodneného prostredia podmienené vonkajším prostredím*. Prešov: PF PU, 2002. (rigorózní práce)