

Univerzita Karlova v Praze



Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

Socializace v integrované romské rodině

Vypracovala: Alena Mařasová

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2013

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškerou použitou literaturu a jiné podklady jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury.

V Praze 28.6.2013

.....

Alena Mařasová

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Daně Bittnerové, CSc. za její vedení a podnětné rady a připomínky. Zároveň bych zde ráda poděkovala všem svým informátorkám, bez jejichž spolupráce by práce nemohla vzniknout.

Obsah

1	Úvod	6
2	Teoretická část	8
2.1	Rodina	8
2.1.1	Úloha rodiny v životě jedince	8
2.1.2	Dva typy romských rodin.....	9
2.2	Dětství.....	10
2.2.1	Dětství jako kategorie.....	10
2.2.2	Romské dětství - socializace v romské rodině.....	11
2.3	Věkové skupiny	14
2.3.1	Periodizační systémy	15
2.3.2	Věkové skupiny podle sociologie	16
2.3.3	Současné tendence	17
2.3.4	Věkové skupiny u Romů v sociálně vyloučených lokalitách.....	18
3	Empirická část.....	22
3.1	Metodologická část	22
3.1.1	Výzkumný problém.....	22
3.1.2	Hlavní výzkumná otázka	22
3.1.3	Podotázky	22
3.1.4	Výzkumná strategie	22
3.1.5	Techniky sběru dat	23
3.1.6	Představení lokality	24
3.1.7	Výběr vzorku.....	24
3.1.8	Představení informátorů	25
3.1.9	Zpracování dat.....	28

3.1.10	Etika výzkumu.....	28
3.1.11	Hodnocení kvality výzkumu.....	29
3.2	Analytická část	30
3.2.1	Socializace v rodině	30
3.2.2	Socializace mimo rodinu	40
3.2.3	Věkové skupiny v romských integrovaných rodinách	44
4	Závěr.....	49
5	Použitá literatura.....	53
6	Elektronické zdroje.....	54

1 Úvod

Téma své bakalářské práce, která je nazvána „Socializace v integrované romské rodině,“ jsem si vybrala, jelikož romská problematika je stále aktuálním tématem, kterému se věnují mnozí autoři, a soužití s Romy je jednou z hlavních společenských otázek.

Ve své práci se věnuji socializaci dítěte v integrované romské rodině. Téma socializace považuji za důležité především proto, že se jedná o proces začleňování člověka do společnosti, o proces, který formuje lidské chování a názory, a může tak výrazně ovlivnit budoucí život člověka, a právě rodina je prvotním činitelem této socializace. Literatura dotýkající se tohoto tématu je často orientována především na otázku problematiky vzdělávání Romů, zaměřuje se zejména na děti předškolního věku a děti, které jsou na začátku vzdělávání ve školách. Vesměs všechna literatura se navíc zabývá situací Romů, kterým hrozí sociální vyloučení nebo těch, kteří žijí ve vyloučených lokalitách, kde můžeme vidět, že sociální učení probíhá v podmínkách, které se příliš neshodují s podmínkami vně lokality, a děti zde narozené přejímají lokálně specifické vzorce chování (Morvayová, 2010).

Hlavním cílem práce je tedy přinést ucelený obraz socializace dětí v integrovaných romských rodinách, přinést odpovědi na otázky, jaké strategie jsou v rámci výchovy uplatňovány, jaké povinnosti a úkoly jsou dětem ukládány, co se od dětí očekává a v neposlední řadě se budu pokoušet zjistit, kdo všechno se do výchovy dětí zapojuje, jaký je socializační okruh, ve kterém by mělo dítě růst a jakým způsobem probíhá komunikace v rodině.

Předkládaná práce je dále inspirována bakalářskou prací Michaela Rádla, který se zabýval otázkou, jaký je způsob vnímání věkových skupin u Romů a jak ovlivňuje jejich dosahované vzdělání. V průběhu socializace hraje věk důležitou úlohu. Jelikož dítě prvotní vzorce přebírá od dospělého, bývá věkový rozdíl ve vztahu mezi dítětem a dospělým v této situaci více zdůrazňován jakožto prvek, který odůvodňuje a vysvětluje požadavky dospělého na dítě (Eisenstatd, 1964).

Zároveň ve své práci vycházím z výzkumu Dany Bittnerové, Davida Doubka a Markéty Levínské (2011), který probíhal mezi Romy ve vyloučených lokalitách. Během výzkumu se ukázalo, že lze určit věkové mezníky, které s sebou přinášejí změnu postavení dětí a mladých lidí v komunitě.

Na základě těchto dvou prací bych se ráda zaměřila i na otázku, zda lze v integrovaných romských rodinách najít obdobné věkové skupiny a zhodnotit, zda jsou tyto

věkové skupiny vázány na romskou kulturu, nebo se jedná o situaci Romů ve vyloučených lokalitách, tedy vyplývají ze socioekonomických podmínek. Abych na tuto otázku mohla odpovědět, je nutné zjistit, zda se obdobné vnímání věkových skupin objevuje i v plně integrovaných romských rodinách, jimž nehrozí sociální vyloučení.

Práci člením na dvě části, teoretickou a empirickou. Na základě odborné literatury se v první části snažím podat ucelený teoretický přehled dotýkající se mého tématu. V první kapitole se věnuji úloze rodiny v životě jedince a jejím specifickým v rámci romské kultury. V druhé kapitole se zabývám konceptem dětství a jeho podobou a socializací v romských rodinách. Třetí kapitola je následně věnována věkovým skupinám, kdy nejprve nahlížím na to, jaké jsou možné periodizace věku ve společnosti, jaká je periodizace z pohledu sociologie a jaké jsou současné trendy v prolínání jednotlivých období. Hlavní částí této kapitoly je nastínění charakteru věkových skupin u Romů ve vyloučených lokalitách.

V druhé, empirické části nejprve představuji samotný výzkum, jaké jsou jeho cíle a jakým způsobem byl prováděn. Součástí této části je seznámení s lokalitou výzkumu a informátory. Poté následuje část, která je věnována analýze dat a interpretaci dat, a závěr, kde představím své poznatky z výzkumu.

2 Teoretická část

2.1 Rodina

Jelikož je rodina důležitým činitelem socializace, považuji za podstatné zmínit její vliv na život jedince a poukázat na dva typy romských rodin. V rodině se většina dětí setkává se základními vzorci chování, v rodičích mají vzory chování a učí se navazovat kontakt s okolím, komunikovat, jednat i spolupracovat (Dedková, 2004). To, jaké bude chování dítěte, svým způsobem určují vztahy a vazby v rodině. Čím slabší rodina (neúplná, s deficitem v kulturním či ekonomickém kapitálu), tím povrchněji socializuje a tím snadněji ztrácí vliv. Na její místo pak vstupují nejdříve media a pak vrstevnická skupina, která se pro adolescenta v pubertě stává zástupnou rodinou (Možný, 2002).

Děti v rodině zaujímají určité postavení, mají svá práva a povinnosti.

Od rodičů se očekává, že svým dětem vytvoří takové podmínky, aby dítě prožilo krásné, bezstarostné a spokojené dětství (Doubravová, 2004).

2.1.1 Úloha rodiny v životě jedince

Ivo Možný ve své knize Sociologie rodiny (2002) uvádí, že rodina ovlivňuje jedince skrze kulturní, ekonomický a sociální kapitál. Kulturní kapitál spoluvytváří podmínky pro úspěch jedince ve škole, u zkoušek a pro jeho budoucí získání zaměstnání a společenské postavení. Je tvořen vzdělaností a kultivovaností rodičů. Tento kapitál předávají skrze svou schopnost odporovat své dítě při vzdělávání a v rozvoji duševních schopností i kulturních dovedností.

Podmínky kulturního kapitálu jsou částečně uloženy i v kapitálu ekonomickém. Tedy v tom, že bohatá rodina může dítěti koupit stimulační hračky, může ho vzít na prázdniny, které jsou pro něj nějakým způsobem naučné, což mohou být poznávací zájezdy nebo jazykové kurzy, může dítěti dopřát kvalitnější stravu a lepší stravovací návyky, čímž mu dá základ lepšího zdraví. Hlavní roli však hraje rozdíl v bydlení. Jednak proto, že si bohatá rodina může dopřát větší bydlení a tím dítěti poskytnout soukromí a prostor pro školní přípravu a rozvoj intelektuálních zájmů. Vliv bydlení však také spočívá v „lepší susedství," což znamená více podobně stimulovaných kamarádů, možnost lepší školy, kterou může navštěvovat. Zde začíná působit vliv sociálního kapitálu, který spočívá v tom, jaké má rodina konexe a styky.

2.1.2 Dva typy romských rodin

Literatura uvádí, že mezi romskými rodinami lze odlišit dva základní typy: tradiční rodinu a rodinu asimilovanou (srov. např. Dřímál, 2004).

2.1.2.1 Tradiční (neintegrovaná) romská rodina:

Tradiční romské rodiny mají markantně odlišný způsob života od rodin majoritních. Pokud se zabýváme otázkou rodiny v majoritní společnosti, máme většinou na mysli nukleární rodinu, tedy rodinu, která se skládá z rodičů a dětí. Když však chceme mluvit o tradiční romské rodině, musíme tento pohled rozšířit. Romská rodina je mnohem větší, vícegenerační a na rozdíl od majoritní rodiny je také více ekonomicky a sociálně provázaná (Navrátil, 2004). Tvoří ji velký počet příbuzných. Charakteristický je velký počet dětí, který je nejspíše zapříčiněn nízkým stupněm užívání antikoncepčních prostředků. Rodiče své děti neplánují, ale ani se jim nebrání. Partnerské soužití začíná často v nízkém věku. Nesezdané soužití je zde častější než u majoritní společnosti. Morvayová (2010) uvádí, že právě tyto rozšířené rodiny jsou významným fenoménem, díky kterému je možné usuzovat na kulturní rozdíl mezi obyvateli sociálně vyloučených lokalit a majoritou, kde jsou běžné ony nukleární rodiny.

Tradiční rodiny mají svoje vlastní myšlení, díky kterému se vyčleňují z majoritní společnosti. Kromě specifického myšlení jejich vyčlenění z majoritní společnosti, ale i vyčlenění ze společnosti jiných Romů, napomáhají také intenzivní vztahy uvnitř rodiny a vysoká frekvence vzájemných setkání, která je mnohokrát vyšší než kontakt s jinými Romy nebo majoritní společností (Sekyt, 2000).

Autorita u tradiční romské rodiny je určena pohlavím a věkem, rodina je patriarchální.

Říčan (1998) uvádí, že za poslední generace romská rodina zeslábla, ale i tak jsou dodnes romské rodiny velmi početné a zachovávají si patriarchální ráz.

2.1.2.2 Asimilovaná romská rodina

Asimilace znamená přizpůsobování se menšiny většinové společnosti a může vést až k úplnému splynutí. Asimilující se romská rodina přijímá formu a vzorce rodinných rolí běžné majoritní společnosti (Dřímál, 2004). Na rozdíl od tradiční romské rodiny najdeme u asimilované rodiny menší počet dětí. Provázanost a kontakty s příbuznými jsou zde menší, páry si zakládají vlastní domácnost odděleně od rodičů. Ve složení sociálních sítí se objevují neromové (Dřímál, 2004).

Dřímálův termín asimilovaná rodina je blízký termínu integrovaná rodina, který ve své práci používám, nicméně s ohledem na stupeň splynutí s majoritní společností považuji termín asimilovaná za nepřesný. Naopak pojem integrovaná vyjadřuje lépe míru začlenění těchto rodin do společnosti, tedy situaci, kdy si rodiny doposud uchovávají etnickou identitu a určité kulturní prvky a zároveň akceptují hodnoty majoritní společnosti.

2.2 Dětství

Jelikož se ve své práci věnuju socializaci dětí v romských rodinách, je nutné vymezit si, co je to dětství. Dále se v této kapitole věnuji dětství v tradičních romských rodinách.

2.2.1 Dětství jako kategorie

Z právního hlediska, podle úmluvy OSN o právech dítěte z roku 1990, je za dítě považován každý člověk, který je mladší 18 let (Giddens, 2013).

Dlouhou dobu byl zájem o děti především výsadou psychologie a pedagogiky. Psychologie vytváří kategorizace jednotlivých období dítěte, přičemž se zaměřuje na společné rysy, které vyplývají z věku a úrovně poznávacích procesů. Současná pedagogika a psychologie dále chápou dětství jako věk, ve kterém se nejvýrazněji vytvářejí pilíře formující se osobnosti (Fatková, 2013).

Sociologie a antropologie se dotýkaly studia dětství především prostřednictvím studia socializace. Rané přístupy braly děti zpočátku pouze jako objekty socializace. Z tohoto pojetí často vyplývalo, že dětství je jen přechodné stádium k období dospělosti, které je významnější (Giddens, 2013). Nicméně přístup, jenž bere dětství jen jako přechod, neuvažuje sociálně strukturální postavení dětí v rámci různých společností, kdy lze děti vnímat jako sociální skupinu, kdy děti vnímají svůj život skrze svou vlastní kulturu s jedinečnými symboly a rituály (Giddens, 2013). Fatková (2013, str. 28) navíc upozorňuje, že je důležité vzít v úvahu, že:

„dětství jakožto soubor představ vztahujících se k vymezenému pomíjivému období života jedinice, je něco jiného než socializace.“

Definice dětství prostřednictvím socializace nicméně najdeme u mnoha autorů. Jandourek (2003) definuje dětství jako první úsek sociálního vývoje, který začíná narozením, a podle tradičního pojetí končí v sedmém roce života. Je to období primární socializace a domácí výchovy, kdy se formuje základní struktura osobnosti. Giddens (2013, str. 269) charakterizuje

dětství jako nejintenzivnější období kulturního učení. Je to doba, kdy se děti učí jazyku a základním vzorcům chování, což pak tvoří základ dalšího učení.

Skopalová (2004) upozorňuje, že dětství je více vnímáno jako vývojová fáze než jako sociální kategorie, a že děti nejsou jen pasivními čekateli na dospělost, nýbrž aktivními tvůrci svého života.

Od 70. let 20. století se začala rozvíjet antropologie dětství. Na rozdíl od psychologie se snaží antropologie vnímat dětství jako univerzální status období, které mají všechny osoby určitého raného věku společně a podobně ho prožívají. Pojem je vnímán v plurálu, jelikož existuje možnost různě zakoušených dětství (Fatková, 2013). Antropologie dětství vnímá dítě jako aktivního účastníka socializace, tedy že není pouhým objektem, na který působí sociální vlivy.

Stále více autorů upozorňuje na to, že dětství není jen pasivní fází. V posledních více než dvaceti letech zažívá vzestup nová sociologie dětství, která přichází v souvislosti s tím, že se dětství se samo o sobě stalo sociální hodnotou, získalo status plnohodnotného sociálního světa se svébytnou kulturou, nejen jakési dočasné životní vývojové etapy (Nosál, 2004).

Dětství je tedy chápáno jako instituce, která jednak utváří životy dětí, ale která je zároveň utvářena sociálními aktéry.

2.2.2 Romské dětství - socializace v romské rodině

Dřímal (2004) vychází ve své koncepci romského dětství z kvalitativního výzkumu prováděného v letech 2003 a 2004 v romských rodinách v Brně. Dětství sleduje především v kontextu rodin. Výzkum proběhl ve čtyřech rodinách, všechny žijí v místě s kompaktním romským osídlením. Z výzkumu vyplývá, že je romské dětství pevně zakotveno v rodině a má kolektivní charakter. V diskurzu romských rodin lze najít dva základní způsoby jednání s dítětem - péče a výchova. Na prvním místě je péče. V rámci tradiční rodiny je péče o dítě, stejně jako starost o domácnost, především doménou matky, ale zároveň se objevují jisté teze, že se do výchovy zapojuje i širší rodina. Dítěti se věnuje nejbližší příbuzný, ten který je právě po ruce, každý z rodiny jej může pokárat nebo potrestat. Péče spočívá především v péči o zdraví a hygienu dítěte, zajištění domácnosti a plnění přání dětí, rodiče jim kupují věci, které si žádají. O tom, že se rodiče při výchově zaměřují na aktuální přání dítěte, informuje i Šimíková (2003), jež píše, že rodiče zajímá, co dítě chce a co nechce, a aktuální spokojenost

je pro ně na prvním místě, proto se soustřeďují na péči o ně a plnění jejich potřeb. Dřimal (2004) dále upozorňuje, že otec přebírá pečovatelskou roli jen v případě krize.

Důležité je upozornit na rozdílný přístup rodičů u výchovy chlapců a dívek. Zatímco u chlapců v určitém věku přestane matka znamenat autoritu a veškerá zodpovědnost za jejich výchovu přechází na otce, u dívek působí oba rodiče po celou dobu (Bittnerová, 2011).

Děti tráví mnoho času venku, ale prostor je rodinou kontrolován. Čas věnují děti hře, kde se projevuje genderová separace. Málokdy mají jejich aktivity podobu organizovaného kroužku (Dřimal, 2004). Trachtová (2012) uvádí, že dětství je v kontextu vyloučených lokalit spojeno s bezstarostností a nedostatkem zkušeností, které přijdou, až když si založí vlastní rodinu.

Dřimal (2004) dále uvádí, že většina vyžadovaných norem se vztahuje k chování na veřejnosti, chování doma je jen málo upravováno. Na nepatřičné chování reagují rodiče většinou trestem, což může být odepření něčeho, co chtějí děti koupit, křik, hrozba nebo uskutečnění fyzického trestu.

Podle Říčana (1998) jsou romské děti vychovávány odmalička volněji, jsou vedeny k tomu, aby se spontánně projevovaly. Dále u nich nepozorujeme neurotické rysy, jelikož na ně nejsou kladeny vysoké nároky jako na děti v majoritní společnosti. Bittnerová (2011) sice tvrdí, že se objevují ambice, že by dítě mělo překonat rodiče, ale dítě není vystavováno tlakům, které by měly měnit jeho postoje a chování. Rodiče a další příbuzní se naopak snaží vyjít vstříc očekávání dítěte, považují to za způsob plnění rodičovské role.

Říčan (1998, str. 107) tvrdí, že:

„řečí dítěte často je chudá čeština, často vulgární a namísto tradiční kultury, žije více mediálním brakem.“

Romské dětství je kratší než u majoritní společnosti, což je dáno i biologicky, časnější pubertou. Pozorovat můžeme i dřívější zahájení sexuálního života. Děti jsou také dříve zapojovány do aktivit dospělých. Odmalička se také zúčastňují rozhovorů a rozhodování dospělých (Říčan, 1998).

Zúčastňování dětí rozhovoru dospělých a jejich zapojování do aktivit dospělých může být spojeno s tím, že děti ve vyloučených lokalitách často nemají svůj osobní prostor na učení - pokud je v rodinách stůl, často je umístěn v kuchyni (Morvayová, 2010). Spolu s absencí soukromí na učení můžeme také sledovat chybějící hračky a pomůcky, které by měly dětem pomáhat v učení.

Druhý důvod absence požadavku, že by se děti neměly účastnit něčeho, co dělají dospělí, zmiňuje Dana Bittnerová (2011) a sice, že dospělí v diskurzu vyloučených lokalit nevnímají polaritu mezi sebou a dětmi. Po dětech je vyžadována úcta vůči rodičům.

Požadavek úcty zmiňuje i Sekyt (2000), který tvrdí, že úcta ke starším členům rodiny, ochrana mladších a slabších členů rodiny, podpora a protěžování všech členů rodiny na úkor všech nečlenů rodiny, je vystavěna na vědomí o příslušnosti k rodině a k rodu, které je dětem od neútlejšího věku v rámci rodinného vzdělávání a výchovy vštěpováno.

Bittnerová (2011) dále upozorňuje na fakt, že v kontextu vyloučených lokalit nejsou děti brány jako homogenní věková skupina. Neplatí zde tedy pravidlo, že děti mají stejná práva a povinnosti. Děti ve vyloučených lokalitách si nejsou rovny, tato nerovnost je založena na pohlaví, věku, pořadí narození a pigmentaci. Bez ohledu na věk však matky vždy chválí své děti. Povinnosti, které jsou dětem ukládány, se také liší na základě genderu.

Velice častým jevem, kterého si můžeme všimnout, je, že děti si dělají, co chtějí, což souvisí s onou volnou nedirektivní výchovou. Bittnerová (2011) uvádí, že ve vyloučených lokalitách obecně panuje přesvědčení, že matka nemá nástroje k tomu, aby přiměla děti, aby dělaly, co chce ona. Jev, že děti si dělají, co chtějí, také souvisí s již výše zmiňovaným postojem rodičů, kteří se snaží uspokojit aktuální potřeby a přání dítěte. Obecně lze říci, že romské děti jsou v jejich přáních a pocitech respektovány více, než děti v majoritní společnosti.

Spolu s tím, že si děti dělají, co chtějí, souvisí i fakt, že není uplatňována přílišná organizace času. Nejpevnějším bodem časového uspořádání je škola. Dřímál (2004) o tom hovoří, že „děti jedí, kdy chtějí, chodí spát, kdy chtějí.“

Častým tématem spojovaným s výchovou dětí je strach, ten je zmiňován především jako strach o dítě a lze ho sledovat ve schématech: strach z okolí a strach o zdraví a život (Bittnerová, 2011). Téma strachu najdeme i v souvislosti se školou, kterou vnímají Romové spíše jako majoritní instituci, ke které mají určitou nedůvěru, zároveň je provází strach, že by se jim mohlo dítě odcizit (Říčan, 1998). V kontextu vyloučených lokalit je škola vnímána jako vnější sociální prostor, kde se dítě nesmí dát, v souvislosti s tím znamená uspět ve škole, především nenechat se ohrožovat a ponižovat (Bittnerová, 2011). Vzdělání je obecně u Romů ceněno méně než v majoritní společnosti. Problémy se školou pak mohou spočívat v tom, že romské děti často vynechávají mateřskou školu, nejsou zvyklé komunikovat s bílým dospělým. Říčan (1998) navíc uvádí, že jsou romské děti stimulovány jinak a jejich inteligence

se pak rozvine jiným způsobem, který není příliš vhodný pro vzdělávání, ale naopak je zase vhodný pro rozvíjení citového života a vztahů k přírodě.

Rozdíl mezi dětstvím v majoritní společnosti a dětstvím v romských rodinách poměrně vtipně glosuje Kumar Vishwanatar, který pracuje v romské komunitě v Ostravě. Tvrdí, že české matky jsou jako hrnčíři, což znamená, že tvarují dítě podle svých představ. Do výchovy vkládají značné úsilí a od výsledku se z určité části odvíjí i jejich prestiž. Chlubí se a oceňují na dětech, že jsou vycované, určují, co dítě musí a co nesmí. Naproti tomu jsou romské matky jako zahradníci, kteří pečují o květiny. Kladou důraz na to, aby se dítěti dařilo (Šimíková, 2003).

2.3 Věkové skupiny

Věkové skupiny můžeme najít téměř v každé společnosti, ačkoliv se od sebe mohou lišit věkovými hranicemi, obsahem daného období i přikládáním významu jednotlivým obdobím. Nejsou tedy univerzální. Jsou ovlivňovány kulturními odlišnostmi, materiálními podmínkami, etnicitou, genderem, třídou (Giddens, 2013).

Jako věkovou skupinu chápeme soubor osob podobného věku, kteří jsou spojovány obdobnými povinnostmi, obdobnými očekáváními a vztahy vůči ostatním členům společnosti, obdobným postavením ve společnosti (Eisenstatd, 1964). Dále jsou věkové skupiny charakteristické obdobnými zájmy jejich členů, které se mohou promítat do kulturní spotřeby. Jedná se o fáze a přechody, kterými musí jedinec v životě projít. Přechod z jedné skupiny do druhé bývá často spojován s určitým rituálem. V současné společnosti mohou být přechody mezi jednotlivými skupinami nejasné. Každá věková skupina má své určité charakteristické znaky.

Eisenstatd (1964) vidí v rozlišování věkových skupin dva významy. Prvním je význam pro společnost, který spočívá v tom, že věkové skupiny slouží jako rozlišení, podle kterého jsou různým osobám přisuzovány různé sociální role. Druhým je význam pro jednotlivce, pro kterého je uvědomění si svého věku důležitým integračním prvkem napomáhajícím jeho identifikaci. Příslušnost k určitému věkovému stupni pak ovlivňuje vnímání sebe sama a také očekávání určitých rolí od jiných lidí.

2.3.1 Periodizační systémy

Na periodizaci lidského života lze najít několik pohledů. Jen těžko by bylo možné vytvořit univerzální periodizaci na základě jednoho kritéria. Je tedy možné periodizační systém rozčlenit do několika kategorií podle kritérií, ze kterých vycházejí: podle biologických kritérií, podle pedagogických kritérií, podle sociálních kritérií a podle psychologických kritérií.

V psychologii najdeme mnohá členění. Asi nejčastěji užívaným členěním v psychologii je následující, jež uvádí Švancara (1980, str. 22). Ten dělí lidský život v období před dospělostí na:

1. Prenatální období
2. Novorozenecké období (do 6 týdnů života)
3. Kojenecké období (do 1 roku)
4. Batolivý věk (od 1 roku do 3 let)
5. Předškolní věk (od 3 do 6 let)
6. Školní věk (od 6 do 11 let)
7. Pubescence (od 11 do 15 let)
8. Adolescence (od 15 do 20 let)

Zajímavá je periodizace podle Jeana Piageta (1999), který periodizuje lidský život z hlediska rozumového vývoje. Ve své knize Psychologie inteligence rozděluje kognitivní vývoj do čtyř hlavních stádií: senzomotorického, stádia předpojmového a symbolického myšlení, stádia konkrétních operací a stádia formálního myšlení. Každé toto stádium je spojeno s tím, jak jedinec poznává a zpracovává informace. Vzhledem k existenci individuálních rozdílů, je zde věk spíše orientační.

Senzomotorické stádium probíhá od narození do 18 až 24 měsíců. S nástupem symbolické funkce, která umožňuje osvojování řeči, začíná stádium symbolického a předpojmového myšlení, jež trvá přibližně do 4 let. Mezi 4. - 7. nebo 8. rokem se vytváří názorné myšlení, které vede k začátkům operace. Následně přichází stádium, během kterého se organizují konkrétní operace, tedy stádium konkrétních operací, které trvá do 11 nebo 12 let. Od 11. případně 12. roku a během adolescence se utváří myšlení formální.

Periodizace podle pedagogického kritéria odráží vztah dítěte k výchově a institucím. Jako příklad můžeme uvést periodizační systém Levitova (1951), který rozlišuje věk jeslový, věk mateřské školy, mladší školní věk (od 7-8 let do 10-12 let), střední školní věk (od 12 do 14 let), mladiství (adolescence)(od 15 do 18 let).

2.3.2 Věkové skupiny podle sociologie

Určování věkových kategorií probíhá jako členění na základě sociálních přechodů, jakými mohou být sňatek, ukončení školy, vstup do prvního zaměstnání. Tyto přechody jsou často doprovázeny specifickými sociálními rituály, kterými jsou například maturita, svatba, křtiny (Alan, 1989).

Sociologie rozlišuje čtyři období: dětství, mládí, dospělost, stáří. Fáze dětství začíná narozením. Lze ji rozdělit na několik etap. Přechod z dětství do mládí není zcela jasný. Biologicky končí dětství pubertou a schopností zahájení sexuálního života, sociálně končí dětství možností vlastního odpovědného života (Jandourek, 2003).

Mládí je fází mezi dětstvím a dospělostí. V této fázi jsou dokončovány biologické změny, ke kterým dochází v pubertě. V období adolescence je tato fáze charakteristická přípravou na převzetí rolí dospělého (Jandourek, 2003). Tuto etapu lze charakterizovat jako období „přípravy na život“ a „přípravy na povolání“ (Alan, 1989, str. 189). Mladí si volí, jakým směrem se bude ubírat jejich vzdělání. K prvnímu takovému rozhodování dochází okolo 14. roku, kdy dokončují základní školu. Pro některé je tato volba zároveň poslední volbou dotýkající se vzdělání.

Hlavními atributy mládí jsou personalizace a individualizace (Alan, 1989). Mladý člověk si začíná své úlohy a postavení definovat sám. Jde o období, kdy dochází k hledání autonomie, identity a zodpovědnosti vůči druhým, často v rozporu s modelem dospělých. Ruku v ruce s tím dochází k proměně vztahů; dospívající sám sebe považuje za rovného partnera dospělých dříve, než ho tak začnou brát oni (Alan, 1989). Mladí se odklání od rodiny a přiklánějí se k vrstevníkům, což se stává určitým zdrojem generační intimity, která bude provázet člověka až do pozdních let (Alan, 1989, str. 156).

Vrstevnická skupina hraje důležitou roli ve formování názorů a hodnot. Nejbližší sociální skupinou jsou ve věku 15 a 16 let přátelé. Přechod do dospělosti lze sledovat v několika oblastech: první z nich je oblast legální nebo politická, která stanovuje hranici dospělosti jako 18 let, druhou oblastí je oblast ekonomická či finanční, kde může dojít k osamostatnění již v 15 letech, třetí oblastí je oblast sociální (Morrow a Richards, 1996 cit. podle Škop, 2006). Určit přesně věk, během kterého dochází k přechodu do dospělosti ze sociologického hlediska nelze. Často je tento přechod spojován s nástupem do prvního zaměstnání, sňatkem či založením rodiny (Alan, 1989). Michal Škop (2006) uvádí jako jeden z klíčových znaků přechodu do dospělosti odstěhování se od rodičů. Nicméně určení

odchodu od rodičů může být také problematické. Odchod může být často nejasný, například jedinec může již odejít, ale ubytování mu stále hradí rodiče, nebo jako v případě vysokoškoláků, kdy je časté, že mají mladí lidé dvě bydliště. Podle studií odchodu od rodičů v České republice často předchází ukončení vzdělání a nástup do prvního zaměstnání, během studií je tendence k odchodu nízká. Dalšími faktory, které hrají roli, jsou začátek soužití s partnerem, sňatek či početí potomka (Škop, 2006).

V mnoha společnostech koncept mládí neexistuje a děti vstupují do dospělosti mnohem dříve, bez přechodného stádia mládí (Giddens, 2013).

Dospělost je charakterizována ustálením sociálních rolí. Člověk musí přijmout odpovědnost za svůj a svěřený život. Alan (1989) charakterizuje dospělost jako období produktivního věku, které je v dnešní době delší než období před a poproduktivní dohromady. Hlavním faktorem, který strukturuje život, je práce. Z výzkumu Jany Havlíkové (2010), který se zabýval přechodem do dospělosti dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů, vyplývá, že mladí lidé z řad nezaměstnaných absolventů a absolventek spojují dospělost s následujícími faktory: s osamostatněním, jak od rodiny, tak finančním, které jde ruku v ruce s faktorem zaměstnání, se založením rodiny, s respektem, které vyjadřuje okolí vůči názorům jedince, a se zodpovědností.

2.3.3 Současné tendence

Dnešní společnosti jsou více orientovány na děti a dětství je připisovaný delší časový úsek, než tomu bylo ve společnostech tradičních. Avšak, jak upozorňuje Giddens (2013), děti v současné době rychleji dospívají a tak lze pozorovat mizející hranici mezi dospělými a dětmi, což může vést k zániku dětství. Děti sledují pořady, které jsou určeny pro dospělé, čímž se seznamují se světem dospělých mnohem dříve, než tomu bylo kdysi.

Zároveň můžeme vysledovat určitý trend prodlužování mládí, kdy mladí lidé vstupují do zaměstnání později a tím si prodlužují mládí (Alan, 1989). S ohledem na postavení, neprožívají toto období všichni jedinci stejně.

V současné době můžeme pozorovat prolínání období a nejasné přechody mezi nimi. Tyto tendence lze vidět na přechodu mezi mládím a dospělostí. Mortimer a Larson (2002, cit. podle Havlíkové, 2010) hovoří o „rozmazaném věkovém statusu,“ kdy mladí přijali již některé zodpovědnosti dospělých, ale na druhé straně jsou v určitých ohledech stále adolescenti, například se stali rodiči, ale stále žijí se svou orientační rodinou, na níž jsou

finančně závislí. Dochází tedy k prolínání rolí, které jsou typické pro mládí, a rolí typických pro dospělost. Toto mezidobí lze nazvat „vynořující se dospělostí“ a americký psycholog Jeffrey Jensen Arnett (2000, 2006, 2007 cit. podle Havlíková, str. 76) jej definuje jako: „*období hledání vlastní identity skrze experimenty v lásce, v práci, v oblasti názoru na svět, je to období nestability, kdy se často mění studijní programy, partneři, práce a čas pocitu „mezi“, tedy už ne adolescent, ale ještě ne dospělý, je to čas orientace na sebe, kdy jedinec nepodléhá sociální kontrole tolik jako adolescent a zároveň není vázán závazky dospělých a období možností a optimismu ohledně vlastní budoucnosti.*“

Oddalování odpovědnosti plné dospělosti nejspíše nadále poroste, vzhledem k prodlužující se době, kterou lidé věnují vzdělávání. Zároveň můžeme sledovat, že některé z rituálů, které znamenaly přechod do dospělosti, v současné době ztrácejí svůj význam. Takovým příkladem může být maturita, která byla dříve brána jako zkouška dospělosti a v současné době je vnímána spíše jako zkouška ověření vzdělání (Alan, 1989).

2.3.4 Věkové skupiny u Romů v sociálně vyloučených lokalitách

Michael Rádl (2011) na základě svého výzkumu tvrdí, že v romských rodinách je jedinec v mnoha situacích posuzován podle svého věku. S každým věkovým úsekem se pojí určitá práva a povinnosti jedince a očekávání, která od něj společnost má. V kontextu vyloučených lokalit lze najít několik mezníků, které s sebou nesou změnu těchto práv, povinností a očekávání.

Při konceptualizaci věkových stupňů v romských rodinách žijících v sociálně vyloučených lokalitách vycházím z výzkumu Dany Bittnerové (2011), který je zpracovaný v knize Funkce kulturních modelů ve vzdělávání. Na základě výzkumu lze odlišit čtyři věkové skupiny, přechod z jedné skupiny do druhé je vázán na zvládnutí pracovních návyků, ve smyslu dovednosti i fyzické zdatnosti. Přechod mezi jednotlivými obdobími obsahuje prvky iniciačních rituálů, které jsou spojeny s prožitím traumatu ponížení před dospělými.

1.období- malé děti

První etapou je období, kdy je dítě malé. Hlavní starostí rodičů je péče o ně. Hranice, do které je dítě vnímáno jako malé, se liší s ohledem na rodinu. Obecně bývá mezi 2-3 roky, nicméně v případě jedináčka či nejmladšího dítěte se tato hranice posouvá. Nejmladší dítě

získává pozici „hýčkaného benjamína“, jelikož po něm nenásleduje žádné další dítě, rodiče ho nepřestávají opečovávat. Péče o dítě leží především na matce.

U malých dívek považují matky za správné pečovat o jejich krásu téměř od narození, symbolem krásy jsou především vlasy.

Michael Rádl (2011) na základě svého výzkumu uvádí, že malým dětem nejsou většinou dávány žádné striktní zákazy a příkazy. Předěl podle Rádla (2011) nastává ve věku přibližně 4 let, kdy bývají dětem ukládány přiměřené povinnosti a dítě může trávit čas bez přímého dozoru matky, může samo pobývat u příbuzných.

Období mezi 4-9 roky není aktéry nikterak tematizováno a zmiňováno. Můžeme tedy předpokládat, že od dítěte se nic nepožaduje.

2. období- dívky a chlapci

Důležitým obdobím, ve kterém nastává změna, je věk mezi 9-11 roky, kdy už by mělo být dítě zodpovědné a schopné odhadnout důsledky svých činů. Zároveň se od něj očekává, že již bude zvládat dovednosti, které jsou spojeny s jeho genderem a které jsou předstupněm dospělosti. Dívka má být socializována do role ženy - matky. Hlavními dovednostmi, které jsou u nich zmiňovány, jsou vaření a uklízení. Vařit by měla dívka zvládnout sama okolo devátého nebo desátého roku. Vysoce ceněné je, dokáže-li se sama postarat o domácnost. Trachtová (2012) uvádí, že povinnosti jsou zmiňovány spíše v souvislosti s dívkami, u chlapců se téma povinností příliš nevyskytuje.

Chlapci mají být socializováni do role muže odpovědného za rodinu.

Indikátorem dospívání je také kouření. Pokud si zapálí cigaretu mezi 9 - 11 rokem, jedná se o jakýsi iniciační rituál, který je důležitý pro změnu sociálního statusu. Tento iniciační rituál je spojený s traumatem, které spočívá v přiznání kouření rodičům. Kouření je totiž dle norem ve vyloučené lokalitě zakázáno, nicméně ve výsledku je spíše favorizováno.

U dívek může hrát roli určitého rituálu ostříhání vlasů. Jak již bylo výše zmíněno, vlasy jsou považovány za symbol krásy ve vyloučené lokalitě a to především vlasy dlouhé. Dívky jsou trestány, pokud vlasy nepěstují tak, jak mají. V souvislosti s tím jejich ostříhání může být určitým krokem ke zvýšení nezávislosti na rodičích.

V období dospívání má významnou úlohu popkultura.

3. období- svobodný dospělý

V období mezi 13., 14. až 17. rokem se jedinec ve vyloučené lokalitě začíná stávat dospělým. Toto období s sebou přináší přiznání úcty, ale hranice dospělosti se opět liší podle

genderu. U chlapců je hlavní vyvázat se z autority matky a získat své vlastní finanční prostředky. Do výchovy chlapců se okolo třináctého roku zapojuje otec, který chlapcům vštěpuje, že za výdělek je zodpovědný muž, a učí chlapce postavit se k práci. Prací se z nich stanou muži. Od čtrnácti let musejí zvládat mužské práce. Dívky musejí zvládat ženské dovednosti. Ve třinácti letech může dívka plně přebrat kompetence matky. Důležitou roli v přechodu do dospělosti hrají i fyzické znaky, kdy je u kluků třeba fyzické zdatnosti, aby zvládli fyzicky náročné práce mužů.

Přístup k dětem je v romských rodinách hodně určen na základě pořadí, ve kterém se narodily. Nejstarší z dětí často přebírá úkoly rodičů, které jsou zároveň spojeny s genderem. Zatímco nejstarší syn má především chránit ostatní sourozence, nejstarší dívky mají mít zodpovědnost za chod domácnosti a péči o ostatní sourozence. Zároveň mají nejstarší děti moc nad ostatními sourozenci.

Důležitou otázkou v životě dívek je volba partnera. Hledání partnera začíná okolo patnáctého roku. V kontextu vyloučených lokalit se uplatňuje myšlenka, že koho si vezmeš, takový bude tvůj život, a volba partnera je na celý život. V souvislosti s tím matky své dcery hlídají. Ve věku svobodných dospělých nedopouštějí, aby se dívka pohybovala v doprovodu kluků sama bez kamarádky, a dále se vyhýbají trvalému ubytování mladíka v bytě, kde bydlí dcera. Nutné je také nepřespávat mimo domov a z akcí se vracet v určenou hodinu.

Bití, které má v kontextu vyloučené lokality dvě roviny, a sice rovinu výchovnou, kdy je využíváno jako forma fyzického trestu a rovinu emoční, ve věku svobodných dospělých mizí a na jeho místo se dostávají jiné formy trestů.

4. období- dospělost

Těhotenství, uzavírá přechod z dospívání do dospělosti. Těhotenství dívky přenáší dospělost i na chlapce, jelikož je často spojeno s osamostatněním se od orientační rodiny a založením vlastní domácnosti, což ovšem nutně nemusí být spojeno s odstěhováním se. Přiznání těhotenství a žádost o možnost bydlení u rodiny je opět traumatem a plní funkci iniciačního rituálu k získání vyššího sociálního statusu. Páry, které nečekají dítě, mohou vkročit do dospělosti tím, že je jim v bytě vyčleněn samostatný pokoj, kde si zřizují svou domácnost. Přechod do dospělosti je také jednoznačně spojen s ukončením chůze do školy.

Věk 18 let, který je mezníkem především v majoritní společnosti, je ve vyloučených lokalitách zmiňován v souvislosti s muži, protože ti se budou zapojovat do pracovního

procesu a získávat prostředky pro rodinu, dívky jdou většinou ze školy rovnou na mateřskou. Zatímco v období svobodného dospělého matka svou dceru klidně zesměšní před ostatními členy komunity, v období, kdy je žena dospělá a vdaná, by to již neudělala.

3 Empirická část

3.1 Metodologická část

3.1.1 Výzkumný problém

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem probíhá socializace v integrovaných romských rodinách, kdo a jakým způsobem se do ní zapojuje, co se od dítěte očekává, jaké jsou strategie ve výchově, a zjistit, zda existují podobnosti mezi výchovou v tradičních romských rodinách a v rodinách integrovaných.

V souvislosti se socializací se zaměřím ještě na otázku, zda věkové skupiny, které je možno pozorovat v průběhu socializace u Romů v sociálně vyloučených lokalitách, najdeme také u romských rodin plně integrovaných do české společnosti a odpovědět tak na otázku, zda jsou tyto věkové kategorie záležitostí vázanou na romskou kulturu (etnicky), nebo se jedná o situaci vyloučených lokalit, tedy záležitost socioekonomicky determinovanou.

Věkové skupiny pak budu chápat jako konceptuální rámce, v rámci nichž integrovaní Romové uvažují a hovoří o dětech různého věku. Tedy zaměřím se na diskurz, nikoliv na praxi. Je to podmíněno technikou sběru dat.

3.1.2 Hlavní výzkumná otázka

Jakým způsobem probíhá socializace v integrovaných romských rodinách?

3.1.3 Podotázky

1. Jaké jsou obsahy výchovy?
2. Jaké strategie výchovy rodiče volí?
3. Jaká je intervence rodičů?
4. Jaká je forma komunikace v rámci rodiny?
5. Jaký je sociální okruh, ve kterém má dítě růst?
6. Lze v rodinách pozorovat vnímání věkových skupin?
7. Jaké jsou jejich hranice?

3.1.4 Výzkumná strategie

S ohledem na zvolené téma a povahu výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu. Disman (2011) píše, že hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumění lidem v sociálních situacích. Cílem mé práce je právě toto porozumění, nikoliv

zjištění četnosti určitého jevu ve společnosti. Kvalitativní strategie umožňuje hlubší vhled do daného problému.

V případě, že se objeví skutečnosti, s kterými jsem dříve nepočítala, umožňuje kvalitativní výzkumná metoda upravit metodologii a obrátit tak pozornost k těmto skutečnostem.

3.1.5 Techniky sběru dat

Jako techniku sběru dat jsem zvolila rozhovor, jenž oproti dotazníku umožňuje osobní kontakt. Všechny rozhovory byly uskutečňovány s matkami z daných rodin. Jako první jsem uskutečnila narativní rozhovor. Rozhovor jsem uvedla otázkou, zda ji mohu požádat, aby mi vyprávěla o výchově dítěte od jeho narození do současnosti. Tento narativní rozhovor mi měl ukázat, jaká je představa matky o výchově a jakým způsobem k ní přistupuje a zda jsou nějaké věkové hranice, které sama matka považuje v životě dítěte za důležité.

Následně jsem provedla polostrukturovaný rozhovor, během kterého jsem získávala další informace o tom, jak socializace v rodině probíhá a jaké jsou obsahy jednotlivých věkových kategorií. Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila, protože mi umožňoval pokládat otázky na témata, která pro mě byla důležitá, ale zároveň mi umožňoval reagovat na nová témata, která se během rozhovoru vynořila. Otevřené otázky navíc dávají informátorkám prostor, aby mohly samy říci, co považují k dané otázce za důležité.

Jelikož může být téma výchovy pro mnohé citlivé, bylo nutné získat si důvěru informátorek. Důležité také bylo, aby se informátorky při výzkumu cítily dobře, aby nebyly při rozhovoru příliš rušeny. Z tohoto důvodu byla důležitá volba místa, kterou jsem přizpůsobovala informátorkám. Dalším problémem, který by mohl znervózňovat informátorky, byl diktafon. Proto jsem se jej snažila umístit tak, aby působil co nejméně rušivě. Kromě jednoho rozhovoru probíhaly rozhovory u informátorek doma. U rozhovoru, kdy jsem neměla možnost jít k informátorce domů, jsem se snažila zvolit místo, které pro ni bude příjemné, tedy ne plné lidí, hlučné. Sešly jsme se proto v malé kavárně v Jablonci nad Nisou, která poskytuje dostatek soukromí.

Již jsem zmiňovala, že kvůli citlivosti tématu je nutné získat si důvěru respondentek, důležité je to však také proto, aby neměly potřebu jakkoliv se dělat hezčími. S tím souvisí i to, že je nutné dbát na to, abych informátorkám nevhodnou formulací otázek nepodsouvala své

názory a ony se jim tak nesnažily přizpůsobit. Zároveň jsem se vyvarovala toho, abych jejich odpovědi jakkoli kriticky hodnotila.

3.1.6 Představení lokality

Jablonec nad Nisou, kde výzkum probíhal, leží na severu Čech v Libereckém kraji. Podle údajů statistického úřadu ze sčítání obyvatel v roce 2011 žije v jabloneckém okrese v současné době 88 200 obyvatel. Ačkoliv počet lidí, kteří se v roce 2011 hlásili k romské národnosti, je 135, jejich počet je mnohonásobně vyšší. Podle romské poradkyně žilo na Jablonecku k roku 2006 přibližně 3000 Romů, z toho 2500 z nich žije přímo v Jablonci nad Nisou (Holek, 2006)

Romové v Jablonci nad Nisou jsou rozptýleni, i když můžeme najít čtvrti s vyšší koncentrací romských bytů. Ačkoliv tedy mnozí z nich nežijí v sociálně vyloučených lokalitách, nemůžeme tvrdit, že by jim sociální vyloučení nehrozilo. V některých bytech jich kvůli sociální situaci žije až 15. U Jablonce najdeme jednu sociálně vyloučenou lokalitu.

V Jablonci funguje několik komunitních center pro Romy. Jedním z nich je Komunitní centrum pro národnostní menšiny. Dále zde pracuje jeden sociální pracovník pro romskou menšinu.

Otevřené formy rasismu se zde vyskytují spíše výjimečně. Nicméně podle výpovědí některých Romů, se kterými jsem měla v Jablonci možnost mluvit, se zde objevuje rasismus skrytý, který nejvíce pociťují, když jdou žádat o práci. Přiznávají, že kolikrát nebyli vpuštěni ani přes vrátnici. Dalším případem, kdy se často projevuje, je, když jdou nakupovat, prodavačky je prý okamžitě hlídají více než ostatní.

Jeden z rozhovorů probíhal v přilehlém městě Velké Hamry, kde k roku 2006 žilo přibližně 108 Romů (Holek, 2006). Soužití Romů a majority je zde spíše komplikované. Nicméně rodina, kterou jsem zde navštívila, nežila v místech vysoké koncentrace Romů, neudržovala s místními Romy styky a nehrozilo jí sociální vyloučení.

3.1.7 Výběr vzorku

Výzkum probíhal v pěti romských rodinách. Výběr byl proveden účelovým výběrem, tedy výběrem, kdy cíleně hledáme informátory podle jejich vlastností (Miovský, 2006). Účastníci výzkumu měli splňovat tato kritéria: jedná se o romské rodiny, které jsou integrované do české společnosti a mají dítě, případně děti, které navštěvují nebo

navštěvovaly základní školu. Integrací rozumíme sociální proces přizpůsobování se rozdílných sociálních uskupení, jehož výsledkem je vznik nových společných sociálních vztahů a kolektivních činností (Vašečka, 2004). Postupující proces integrace mění sociální strukturu, identitu a skupinovou organizaci místních společenství. Kritérium integrovanosti je odvozeno od zaměstnanosti, kdy oba rodiče pracují (případně žena pracovala, ale je na mateřské dovolené), rodiny nežijí ve vyloučených lokalitách a nehrozí jim sociální vyloučení, jejich děti navštěvují, nebo navštěvovaly základní školu, nikoliv zvláštní.

Teritoriálně je výzkum omezen na Jablonec nad Nisou a jeho blízké okolí.

Pro získání vzorku jsem využila vlastních kontaktů, které v Jablonci nad Nisou mám, o spolupráci jsem také požádala učitelku na jablonecké základní škole, kterou navštěvují i romské děti. Jak se ukázalo, byl při získávání respondentů důležitý osobní kontakt, kdy jsem jim mohla přesně vysvětlit, proč jejich pomoc potřebuji, jakým způsobem by rozhovor probíhal a jaké jsou cíle mé práce. Říčan (1998) upozorňuje na obavy Romů ze zneužití jejich osobních údajů, proto jsem všechny vždy ubezpečila, že jejich účast je anonymní.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že získat informátory z integrovaných romských rodin, není úplně snadné. Jednak proto, že se mnohé rodiny romského původu samy již za Romy nepovažují a nechtějí s nimi mít nic společného, ale také kvůli určité panující nedůvěře Romů vůči majoritní společnosti.

3.1.8 Představení informátorů

1. Lucie

Jako první jsem uskutečnila rozhovor s Lucií. S Lucií jsem se znala již dříve, i proto jsem o ní již některé informace znala. Lucie je třicetiletá žena, která má syna Tomáše. Syna má Lucie z předchozího vztahu, který však ukončila, když byly Tomášovi 4 roky. Nyní žije s partnerem, též Romem, se kterým není sezdaná, ale považuje ho za svého životního partnera. Do budoucna plánují další děti. Žijí v bytě v Jablonci nad Nisou, který mají pronajatý, do budoucna uvažují o koupi vlastního bytu. Nežijí v lokalitě s kompaktním osídlením.

Lucie má dvě sestry, jak sama říká, chodila do „normální“ základní školy, poté se vyučila prodavačkou. Její současný partner je vyučený zedníkem a tuto profesi také vykonává. Lucie vyrůstala v úplné rodině. Její partner je z rodiny rozvedené.

Lucie dlouho pracovala jako prodavačka, nicméně po mateřské dovolené už se jí nepodařilo sehnat zaměstnání v tomto oboru. Nyní se živí děláním manikúry a umělých nehtů.

Jejímu synovi Tomášovi je sedm let a navštěvuje nyní první třídu na základní škole v Jablonci nad Nisou. Na základní škole se setkal s problémem ze strany spolužáka, ale po rozumné domluvě je už vše v pořádku. Do školy prý chodí rád, učí se dobře, rád se setkává s kamarády ze školy, mezi jeho kamarády jsou hlavně české děti. Mimo školu navštěvuje angličtinu, do budoucna by Lucie chtěla, aby chodil i na kroužek keramiky. Jediným problémem je, že nezvládá vyslovování některých hlásek a navštěvuje logopedii.

Rozhovor probíhal u Lucie doma, přítomný byl její syn, nikterak ale do rozhovoru nezasahoval a sám si hrál. Rozhovor trval 43 minut.

2. Petra

Druhou rodinu, kterou jsem navštívila, byla rodina Petry. S Petrou jsem se poprvé setkala během výzkumu. Petře je 25 let, má dvě děti, Terezku a Honzíčka. Terezce je šest let a navštěvuje první třídu základní školy v Jablonci nad Nisou, Honzíčkovi jsou dva roky. Žije se svým partnerem, kterému je 28 let a je též Rom. Partner je zaměstnán v úklidové firmě. S partnerem není sezdána, ale považuje jej za životního partnera. Společně mají Honzíčka, Terezku má Petra z předchozího vztahu. Bývalý partner se do výchovy nezapojuje.

Petra vyrůstala v úplné rodině. Do Čech se přestěhovala, když byly Terezce čtyři roky. Přišla ze Slovenska, její rodiče už zde žili. V souvislosti s tím, že se sem Petra přestěhovala ze Slovenska, se vyskytly určité problémy se zařazením Terezky do mateřské školky, později se situace vyřešila a Terezka do školky nastoupila. Petra je vyučená, v současné době je na mateřské dovolené. Její partner pracuje. Žijí v pronajatém bytě, do budoucna by chtěli vlastní. Bydlí poblíž rodičů a Petřiny sestry, které Terezka navštěvuje.

Terezka má školu ráda a nesešla se zatím se žádným problémem. Kromě školy chodí ještě do kroužku flétniček. Do budoucna by Petra chtěla, aby Terezka začala chodit ještě na kroužek tance. Mezi kamarády Terezky jsou jak romské, tak české děti.

Rozhovor probíhal u Petry doma, přítomná byla její dcera Terezka a Honzíček. Terezka si hrála ve vedlejší místnosti, chvílemi přišla za mámou a v rámci rozhovoru se ráda sama pochválila. Rozhovor trval 37 minut.

3. Barbora

Třetí rodinou, kterou jsem navštívila, byla rodina Barbory. S Barborou jsem se první setkala během výzkumu. Barbora má tři děti. Holčičku, které je osm let a navštěvuje druhou třídu základní školy, a dva kluky, jednomu jsou téměř tři roky a druhému budou dva. Oba dva kluky má se svým současným partnerem, se kterým žije a považuje jej za svého životního partnera. Dceru má z předchozího partnerského vztahu a bývalý partner se do výchovy nezapojuje. Barboře je 28 let, vyrůstala v úplné rodině. Pochází ze sedmi sourozenců, nebyla nejmladší ani nejstarší. Jejímu partnerovi, který je též Rom, je 30 let, jeho rodiče jsou rozvedení. Barbora je na mateřské dovolené, její partner je zaměstnaný a pracuje jako dělník. Barbora pochází z Jablonce nad Nisou, za svým současným partnerem se přestěhovala do blízkého města- Velkých Hamrů. Žijí spolu v bytě, který je jejich, ale do budoucna uvažují o přestěhování do domečku. V domě kromě nich nežijí žádní další Romové.

Barbora říká, že její dcera nemá se školou žádný problém, že se učí velice dobře a škola jí baví. Zatím nemá žádnou volnočasovou aktivitu, protože by za ní musela dojíždět a toho se prozatím Barbora bojí. Ale zmiňuje, že od příštího roku by ráda, aby její dcera chodila na plavání a počítače. Její starší syn prý bude výborný fotbalista po tátovi.

Rozhovor probíhal u Barbory doma. Přítomný byl její nejmladší syn, který do rozhovoru nikterak nezasahoval. V závěru rozhovoru přišel její partner, ale ani on do rozhovoru nezasahoval. Rozhovor probíhal 1 hodinu a 5 minut.

4. Kateřina

Další rodinou, se kterou jsem měla možnost udělat rozhovor, je rodina Kateřiny. I s Kateřinou jsem se potkala poprvé při rozhovoru. Kateřině je 50 let, své první dítě měla v osmnácti letech se svým mužem, se kterým stále žije. Kateřina má čtyři děti, tři dcery, které jsou již dospělé, a syna, taktéž dospělého, který trpí sluchovým handicapem. Kateřina má dvě zaměstnání, pracuje v nemocnici jako uklízečka a dále uklízí ordinace. Její muž pracoval, v průběhu života vystřídal různá zaměstnání, nicméně v současné době je v invalidním důchodu. Všechny dcery chodily na základní školu, syn byl ve škole internátní právě kvůli svému sluchovému handicapu. Kateřininy dcery jsou dnes již vdané, jedna žije v zahraničí. Syn taktéž žije se svou partnerkou. Kateřina žije ve vlastním bytě, který není v lokalitě s početnějším romským osídlením.

Rozhovor probíhal v malé kavárně v Jablonci nad Nisou. Přítomná byla pouze Kateřina. Vzhledem k místu byl rozhovor narušen pouze jednou ze strany servírky. Rozhovor trval 47 minut.

5. Romana

Poslední rodinou, kterou jsem navštívila, byla rodina Romany. Romaně je 43 let, žije se kompletací skleněných výrobků. Žije se svým mužem, který momentálně ze zdravotních důvodů nemůže pracovat. Společně vlastní byt, ve kterém žijí ještě se svou dcerou Jitkou, které je 14 let a dokončuje základní školu. Kromě dcery Jitky má Romana ještě dva dospělé syny, kteří s ní už ale nežijí.

Její dcera Jitka je ve škole úspěšná, po základní škole by chtěla jít na gymnázium a poté se živit jako sociální pracovnice. Ve svém volném čase se věnuje tanci, který mimo jiné učí další děti.

Rozhovor probíhal u Romany doma. Přítomná byla Romana, její manžel byl doma, ale do rozhovoru se nikterak nezapojoval. Později přišla její dcera Jitka, která do rozhovoru několikrát vstoupila. Rozhovor měl 31 minut.

3.1.9 Zpracování dat

Rozhovory jsem doslovně přepsala, poté bylo nutné je analyzovat. Jednotlivým částem textu jsem přiřazovala kódy, pomocí kterých jsem pak v textu hledala určité pravidelnosti. Na základě shodných rysů výpovědí jsem se pak pokusila interpretovat informace.

3.1.10 Etika výzkumu

Každá informátorka byla před začátkem výzkumu seznámena s tím, jakým způsobem bude výzkum probíhat, za jakým cílem je dělán a z mé strany nebyla informátorkám zatajována žádná informace. Před výzkumem jsem je seznámila s charakterem otázek.

Všechny účastnice byly upozorněny na to, že jejich účast ve výzkumu je dobrovolná a mohou ji kdykoliv ukončit. Zároveň byly ujistěny o tom, že rozhovor mohou kdykoliv přerušit a v případě, že by jim jakákoliv otázka byla nepříjemná, nemusejí odpovídat. Všem informátorkám byla zaručena anonymita, která je v rámci mé práce zajištěna i tím, že jsou změněna jejich jména i jména příslušníků rodiny. Jejich soukromí dále zachovávám tím, že

mám všechny rozhovory uloženy pod změněnými jmény v zaheslované složce v počítači, ke které mám přístup pouze já.

Před začátkem každého výzkumu jsem se informátorek zeptala, zda souhlasí s nahráváním. Pokud souhlasily, rozhovor jsem nahrávala. Dále bylo nutné získat informovaný souhlas. Jelikož jsem byla upozorněna na to, že Romové neradi přistupují k vyplňování písemností, informovaný souhlas jsem získávala ústní formou a jeho záznamem na diktafon. Pokud bude mít informátorka zájem, bude na konci výzkum seznámena s jeho výsledky.

3.1.11 Hodnocení kvality výzkumu

Důležitým bodem výzkumu je, aby nedošlo ke zkreslení žádných informací, proto jsem rozhovory přepisovala ihned po jejich proběhnutí, dokud jsem je měla v čerstvé paměti.

Zároveň bylo důležité, abych v průběhu výzkumu informátorkám nikterak nepodsouvala svoje názory a postoje (Hendl, 2005). Tomu jsem se snažila vyhnout především vhodným způsobem kladení otázek, které neměly být žádným způsobem návodné a také tím, že jsem jejich odpovědi nikterak nesoudila a nehodnotila.

Hendl (2005) dále poukazuje na problém zkreslování nebo zatajování informací ze strany informátorek. Může se stát, že se informátorky budou snažit dělat hezčí, případně přizpůsobit své výpovědi tomu, o čem si myslí, že se od nich očekává, případně mohou zatajovat některé skutečnosti. Tomuto problému jsem se snažila předejít tím, že jsem je ubezpečila o jejich anonymitě a zároveň snahou zajistit si co největší důvěru.

Jelikož výzkum pracuje s malým počtem osob, nelze jej vztáhnout na celou romskou populaci. Závěry lze vztáhnout toliko k výpovědím mých informátorek.

3.2 Analytická část

Tato část mé bakalářské práce je věnována prezentaci výsledků. Kapitola je rozdělena na několik dílčích částí, z nichž každá je věnována určitému tématu. První kapitola je věnována socializaci v rodině, její součástí jsou podkapitoly, které se zabývají obsahy a strategií ve výchově, romskými tradicemi, genderem a věkem dětí, tresty a strachem. Druhá kapitola je věnována socializaci mimo rodinu, kde jsou zmiňovány další instituce, které se do socializace zapojují. Poslední kapitolou je konceptualizace věkových skupin na základě rozhovorů.¹

3.2.1 Socializace v rodině

Podle informátorek by se děti měly socializovat do jedinců, kteří jsou samostatní, dokáží se o sebe postarat jak finančně, tak zvládnout starost o domácnost, dokážou nést odpovědnost a postarat se o rodinu.

V každém věku je od dětí vyžadován respekt a úcta vůči rodičům a dalším příbuzným: *„Já jsem jim ukazovala příbuzný na fotografiích a říkala jsem, to je moje maminka, tvoje babička, musíš jí respektovat stejně jako mě. Manžel tu měl rodiče, takže k nim tak jednou za týden chodily. Oslovovaly je hezky, nebyly na ně drzé a respektovaly je.“* (Kateřina).

3.2.1.1 Obsahy a strategie

V souvislosti se socializací dítěte byly v rozhovorech nejčastěji zmiňovány dva přístupy- péče a výchova.

Hlavní **péče** po narození dítěte leží na matce, ačkoliv můžeme zaznamenat intervenci dalších osob. Narození a starost o dítě vnímají informátorky jako náročné období, kdy mají za dítě maximální zodpovědnost:

„Musím tady pro něho bejt vlastně pořád, každou minutu, každou vteřinu... Člověk si ho přivezl domů, člověk nespí, prostě je tam to malý mimino, musí ho mít pořád na vočích.“ (Lucie).

I z výpovědi Kateřiny, *„prostě musela jsem se o ně starat, aby byly spokojený, byly najezený, přebalený, aby byly v čistotě,“* je patrné, že podstatnou úlohou matky v životě dítěte je starat se o něj a pečovat o jeho potřeby.

¹ V rámci citací rozhovorů uvádím počáteční písmeno ze jména, které jsme informátorkám přidělila. Sebe označuji jako AM.

Další úlohou matky v péči o dítě je zajišťovat emoční zázemí. Ve výpovědích toto téma můžeme sledovat ve vyjádření „*máma je na to mazlení*“ (Lucie) a „*pořád chtěly mámu*“ (Romana).

Pokud zohledníme úlohu v domácnosti, je to většinou matka, kdo zajišťuje jídlo, má na starosti pořádek a je tím, kdo zajišťuje styk se školou a dalšími institucemi.

Do péče o dítě se nejčastěji zapojovali prarodiče a manžel. Nejčastěji zmiňovaná role babičky v péči o dítě byla naučit a předat zkušenosti:

„*Mamka mi pomáhala. Já jsem byla zničená. Jako přebalování a tak, mamka mi hodně pomáhala, jakoby mě to spíš učila.*“ (Barbora).

„*Máma mi pomáhala s veškerou péčí o dítě. I mě dost věcí naučila.*“ (Petra)

V souvislosti s tím je matka jediným člověkem, který může do výchovy mluvit. Nicméně většina informátorek zdůrazňuje, že chce své dítě vychovat sama. Charakteristická je věta: „*Je to moje dítě, já si ho vychovám sama, jak chci.*“ (Lucie).

„*Ale tak radu hlavně od mámy, protože ta vychovala tři holky, takže jí tak nějak věřím. Věřím, že to myslí dobře, možná jediné od mamky.*“ (Lucie).

Informátorky uvádějí, že zkušenosti si vyměňují i s kamarádkami, avšak jejich rady příliš neocceňují a většinou neaplikují.

Další rolí, která prarodičům připadne, je role finanční podpory. Ta se projevuje především ve financování vzdělávání a zájmových činností, ale také se může pojit s rozmazlováním, které je v rozhovorech zmiňováno. Rozmazlování v sobě zahrnuje lásku a hýčkáání vnoučete.

Zajímavé je, že roli v péči o dítě hraje i otec, který je do ní zapojován již od narození. Většina informátorek uvádí, že se muž staral i o přebalování, koupání a dokázal dítě ohlídat. Již méně informátorky uvádějí emoční úlohu otce, mazlení a chování dětí uvádí pouze Barbora. Zde vidíme značnou odchylku od výchovy v tradičních rodinách, kde, jak uvádí Dřímal (2004), otec úlohu v péči o dítě přebírá jen zcela výjimečně. Co se týče domácnosti, je jako úloha otce zmiňováno finanční zabezpečení a zajištění rodiny.

Druhým přístupem, který je v rozhovoru tematizován, je **výchova**.

V souvislosti s výchovou zaujímají matky několik rolí. První z nich je vést děti k určitým povinnostem a úkolům. Na základě rozhovorů, lze určit strategii, jakou jsou děti k jednotlivým úkonům vedeny: strategií „ukazování.“ Strategii můžeme demonstrovat na přístupu Lucie a Petry:

„Tak zkouším mu to ukazovat, jak se to dělá, aby to uměl, a zkouším ho už prostě s tím učením. Zkouším ho nechat, Tomáši, podej mi učebnici češtiny, podívej se, jestli tam máš úkol, aby prostě už uměl a věděl, kam má sáhnout.“ (Lucie).

„No ona ví, že já jí ukážu, jak by to mělo vypadat. Když si pak třeba něco rozháže, tak už automaticky ví, že si to musí uklidit. Jak to bylo, tak to musí uklidit.“ (Petra).

Barbora zmiňuje strategii ukazování na příkladu, ze svého mládí:

„No to já vám povím, mně bylo kolik, třináct let a já už sama dělala karbanátky. Jo mamka mi řekla, tady budeš stát a budeš koukat, ukázala mi, jak se to dělá a pak jsem hned musela sama vařit.“

Jak je patrné, ve strategii „ukazování“ jde matka názorným příkladem a ukazuje, jak se co má dělat a jak to má vypadat. Tato strategie „ukazování“ zaznamenává posun od strategií, které jsou v tomto ohledu uplatňovány v neintegrováných romských rodinách, kdy rodiče volí strategii „zvládnání dovedností,“ kdy dívky a chlapci nejsou systematicky vedeni, ale rodiče zkoušejí, jestli dítě obstojí, od dítěte se očekává, že samo prokáže zvládnání dovedností (Bittnerová, 2013).

Spolu s vedením k povinnostem je zmiňováno také učení v souvislosti se školou. Prvotní je předškolní příprava. Informátorky uvádějí, že se školní přípravu snaží zahrnout i v rámci hry, k čemuž využívají knížky a další hračky, které rozvíjejí bystrost:

AM: „Jaký hračky třeba kupuješ?“

L: „Tak určitě knížky, to teda hodně, aby prostě četl, aby se snažil. Tak abysme zapojili i to hezký, ale i to učení, takže knížky. Pak vlastně hry, u kterých se přemýšlí a pak, když je hodnej a když poslouchá, koupíme i hračku, která se mu líbí.“ (Lucie).

Z výše uvedné citace si také můžeme povšimnout, že hračky či materiální uspokojování jsou součástí motivace k dobrému chování. Obdobný moment najdeme i u Kateřiny, která vypráví, že své děti motivovala ke studiu tím, že je za dobrou známku odměňovala, za špatnou jim kapesné brala. V neintegrováných rodinách takovou motivaci nenajdeme, protože zaujímají stanovisko, když mám, tak dám (Levínská, 2009).

Další úloha matky by se dala charakterizovat jako hlídání. V útlém věku dohlíží matka na dítě, aby došlo do školy, aby bylo připravené. Hlídá, kde se děti vyskytují, s kým se kamarádí, dohlíží na výběr partnera. Dohlíží na dodržování stanovených pravidel, jako je hodina na spaní. Později dohlíží na chování a projevy, které nejsou u dětí žádoucí. Na základě

rozhovorů se jako nežádoucí ukázalo poflakování a lenost, kouření, drogy a vyzývavé oblečení u dívek.

Téma kouření tematizované jako nechtěné chování se objevilo v každém rozhovoru:

„Já jsem teda nekuřák, nechci, aby kouřil, ale tak jo, budou to pubertáci, takže co, že jo.“
(Lucie).

„Jako já nekouřím. Mamka moje taky ne. U nás vlastně kouří jen jedna ségra a to ještě potají. Před mamkou by si nikdy nezapálila. Jako máma to ví, ale nemůže si před ní zapálit. Jako u kluků bych to ještě nějak brala. Jako kouřit jim asi nezakážu, to i potají budou kouřit, že jo.“
(Barbora).

AM: *„Vy sama ste kuřačka, vadilo by vám, kdyby Terežka kouřila?“*

P: *„Vadilo, to by mi teda vadilo.“*

AM: *„A dokážete si představit, jak byste na to reagovala?“*

P: *„Jako kdyby nebyla plnoletá a já bych ji viděla, jak kouří, tak okamžitý zákaz. Něco by se s tím dělalo... Jestli se rozhodne kouřit, tak až v těch osmnácti, až bude plnoletá.“* (Petra).

K: *„Sama jsem kuřačka, ale byla jsem proti tomu... Oni třeba občas utekly ven si zakouřit, ale kouřily potají, to jsem nevěděla.“*

AM: *„Jak jste to zjistila?“*

K: *„No bylo zle, dostaly výprask. Ale ono to bylo jedno, stejně sem věděla, že budou kouřit. Já to vim sama podle sebe, maminka mě taky mlátila kvůli tomu a já sem ještě víc kouřila. Tak sem pak říkala, že nemá cenu to trestat.“* (Kateřina).

„Tak my jsme byli přísný, aby nekouřili, to jsme nechtěli. Ale tak víte co, to člověk prostě neuhlídá... Tak my jsme si o tom popovídali, že jo. Ale tak, že jo no, ono s tím stejně nic moc neuděláme.“ (Romana).

Z uvedených citací vyplývá, že kouření je zakazováno, nicméně ve výsledku rodiče počítají s tím, že dítě kouřit bude. Je možné, že stejně jako v kontextu vyloučených lokalit, zde můžeme mluvit o traumatickém zážitku (přiznání kouření rodičům), který vede k iniciačním rituálům vedoucím ke změně sociálního statusu (Bittnerová, 2011). Zde je kouření zmiňováno v souvislosti s pubertou a dospělostí, což je později než v situaci vyloučených lokalit, kde si tímto rituálem děti procházejí v období mezi 9-11 roky (Bittnerová, 2011).

Další normou, která je uznávaná, je, aby dívky nenosily vyzývavé oblečení, které informátorky charakterizují jako hluboké výstřihy, krátké sukně, vysoké boty.

Dalším požadavkem, který informátorky vyslovují je, aby dítě nebylo líné. Poflakování a lenost dávají do kontrastu ke škole a ke schématu „aby něco dokázal.“ Lenost se vylučuje s tím, že by se dítě mohlo dobře učit, něco dokázat a slušně žít.

Informátorky nepočítají s tím, že by jejich úloha jako matek zeslábla, což můžeme spatřit ve větách jako „*máma je ten, kdo nás porodí a bude tady celý život*“ (Lucie) a „*dítě bude na vždy dítětem*“ (Petra).

Role otce ve výchově dítěte je spojována s některými úkony dotýkajícími se školy. Příležitostně se otec s dětmi učí či podepisuje žákovskou knížku. Jako důležitější se však na základě výpovědí jeví úkol naučit dítě nebát se a postavit se k světu čelem.

3.2.1.2 Romská kultura a tradice

Romské tradice a kultura byly častým tématem, kterým jsme se během rozhovoru s informátorkami zabývaly. Z rozhovorů vyplynulo, že většina informátorek svým dětem již romské tradice nepředává.

„Ty romský tradice, ono už tyhle ty mladý, ono už to vlastně nějak moc neznaj. Já už jsem v tom právě moc vychovávaná nebyla. Babička, teda ještě od mého táty máma, ta se mě ještě snažila do toho dostat, ale jako moji rodiče to ne.“ (Lucie).

Určitým prvkem romské kultury, který alespoň částečně v integrovaných romských rodinách přežívá, je hudba.

„Ani já jsem nevyrůstala tak, že by mě drželi v nějakých těch romských tradicích nebo něco. Takže jako jo, trochu, hudba a něco takovýho, ale takový ty úplně tradiční věci ne.“ (Petra).

Kateřina, která uváděla, že dodržují romské tradice, jako oslavu narozenin, Velikonoc a Vánoc, křtiny apod. byla mezi informátorkami výjimkou.

Lucie ve své výpovědi dokonce postavila romské tradice do opozice vůči navštěvování „normální“ základní školy.

„My jsme i všechny tři chodily do normální základní školy, do dobré základní školy, vlastně ta druhá nejtěžší, takže tam jsme chodily všechny tři, všechny tři jsme ji vychodily. Já jsem vlastně chytla už první devítku povinnou, co tam byla, takže jsem jí chytla a odchodila a ty romský tradice, no to už bylo o něčem jiným. Tam už spíš bylo učení v té základní škole a tohleto. Možná třeba tyhle, co choděj do té zvláštní, nebo co chodili, tak ty ještě možná jo, ale my už jsme prostě jiný a jsme jinak vychovávaný.“ (Lucie).

Na základě této výpovědi lze uvažovat o tom, že romské tradice mohou být podle Lucie určitým faktorem, který by překážel integraci do české společnosti. A že zároveň předpokládá, že na zvláštních školách jsou pouze Romové, kteří o integraci do majoritní společnosti nestojí, a tím pádem je větší pravděpodobnost, že mezi nimi romské tradice přežívají.

Důležitým atributem romské kultury je jazyk. V kontextu integrovaných romských rodin, není však romský jazyk dětem dále nějakým způsobem předáván. Většina informátorek se shodla, že sice samy něco rozumí, ale své děti romštinu již dále neučí a doma hovoří česky. K předávání romštiny pak může docházet na základě romských písní, které se v některých rodinách stále poslouchají.

Romská kultura je tedy v těchto rodinách manifestací vztahu k romství. Je otázka, do jaké míry rodiny o tuto manifestaci stojí.²

3.2.1.3 Věk dětí

V průběhu výzkumu se ukázalo, že postavení, povinnosti a úkoly, které jsou dítěti zadávány, se odlišují na základě věku. Velice často je zmiňován starší sourozenec. Nejstarší sourozenec má mezi ostatními jiné postavení. Často nese zodpovědnost za ostatní sourozence:

„Ale dycky všechno za mě a za ségru odnesla ta starší.“ (Barbora).

Jeho povinností je také pomáhat s péčí o ostatní sourozence:

„Nebo ty starší těm mladším pomáhaly s úkolama.“ (Kateřina).

3.2.1.4 Gender

V romských rodinách si podle literatury děti nebývají rovny. Jejich postavení a přístup k nim se často liší na základě genderu. S ohledem na něj jsou dětem ukládány odlišné úkoly a mají odlišné povinnosti. Ačkoliv informátorky, které mají jak syna, tak dceru, na otázku zda dělaly nějaké rozdíly ve výchově kluků a holek, odpovídají, že přistupují ke všem dětem stejně a nedělají rozdíly, můžeme u nich však najít odlišný přístup k dětem na základě genderu. Je tedy možné, že rodiče nevidí svůj přístup jako apriorní.

V rozhovoru s Kateřinou si můžeme všimnout odlišných forem **trestů** u syna a dcer. Když jsem se Kateřiny zeptala, zda dělala nějaké rozdíly ve výchově mezi synem a dcerami odpověděla mi:

² Touto otázkou se však dále nezabývám, jelikož nebyla předmětem výzkumu.

„Ne. Nedělala jsem žádný rozdíl, protože sou to moje děti, tak jsem je vychovávala stejně, stejně jsem je trestala. Žádný rozdíl nebyly.“ Avšak když jsme se s Kateřinou dostaly k tématu toho, co by nechtěla, aby její děti dělaly, kde Kateřina zmiňuje hodinu, kdy musely být děti doma, opakovaně jsme se dostaly k otázce trestu, kde jsou patrné jisté rozdíly:

„Ale ony holky měly strach, takže dodržovaly tu hodinu. Jako my jsme je netrestali jinak nějakým bitím nebo tak. Spíš jen toho zaracha nebo nedostaly kapesný... Tak já myslím, že holky si dávaly pozor a kluka jsme nijak netrestali, ten to měl volnější no.“ Rozdílný přístup k trestání může být dán rozdílným pocitem strachu, kdy v souvislosti s dcerami matky vnímají větší nebezpečí, že by se jim mohlo něco stát.³

Rozdílný přístup na základě genderu můžeme vidět i v **rozdělování povinností**. Z rozhovorů je patrné, že povinnosti chlapců nejsou striktně určeny a nejsou na ně kladeny tak velké požadavky jako na dívky. V souvislosti s dívkami se často vyskytovaly povinnosti spojené s domácností. Často zmiňovaná je pomoc s mladšími sourozenci, úklid. Klíčovou povinností a dovedností dívek, kterou musejí od určitého věku zvládat, je vaření.

U kluků téma povinností nebylo tak výrazné. V souvislosti s povinnostmi v domácnosti byl po nich požadován úklid, nicméně ne ve smyslu celé domácnosti, ale uklidit si sám po sobě. Jedním z hlavních požadavků byla samostatnost. Lucie tematizovala samostatnost ve dvou rovinách. První z nich se dotýkala školy, kdy požadovala samostatnost v přípravě věcí do školy a v psaní úkolů. Druhou rovinou byla samostatnost v životě:

AM: „Máš nějakou představu, jaký povinnosti bys mu uložila, až bude starší?“

L: „Povinnosti...“

AM: „Nebo nějaký úkoly nebo něco, co bys chtěla, aby uměl.“

L: „No, tak co bych chtěla, aby uměl. Chtěla bych, aby se prostě uměl o sebe postarat, aby byl samostatnej člověk. To si myslím, že je dneska důležitý. Samostatnej člověk a umět všechno sám a nemuset se nikoho prosit, asi tak.“

Rozdíl v přístupu na základě genderu je patrný i v otázce **partnerských vztahů**. Výběr partnera byl častěji zmiňován u dívek. Ale určitou tematizaci najdeme i u chlapců. Jelikož podle výpovědi informátorek nelze zakládat rodinu a současně studovat, je partner vnímán jako faktor ohrožující vzdělání. Partnerské soužití s sebou navíc často nese hrozbu těhotenství, které podle nich může zkazit dívce život:

³ Konceptu strachu se věnuji v podkapitole Strach.

AM: „A vy byste jí dovolila nějakýho partnera?“

R: „No to teď ještě né.“

AM: „A v kolika si myslíte, že by si mohla nějakýho přivést?“

R: „No tak já říkám nejdřív školu. Ona sama taky říká, že by nejdřív chtěla studovat, aby pak měla dobrou práci, aby se dobře měla no. Prostě tak no.“ (Romana).

Především matky, které měly své dítě v raném věku, zmiňují určité schéma „nebuď blbá jak já“ a „čím déle tím lépe.“ Vysledovat můžeme i požadavky na budoucího partnera, speciálně pak u matek, které měly své první dítě s jiným partnerem, než se kterým v současné době žijí a jejichž první partner nejevil o výchovu zájem:

„No já jsem jí řekla, hlavně ať není blbá jak já. Prostě, že ty se poprvé zamiluješ. Dokud ho pořádně nepoznáš, s nim nechod', hlavně to nesmí bejt žádněj alkoholik, feťák, musí bejt ze slušný rodiny. Já si myslím, že je jedno jestli to bude Čech nebo Cikán, hlavně musí bejt slušnej.“ (Barbora).

Zároveň se u matek objevuje jistá tendence volbu kontrolovat:

AM: „A pak by vám toho mohli toho partnera nebo partnerku přivést ukázat?“

P: „No... Mohli. Jako zase bych ráda věděla, s kým se zahazujou, než abych o tom nevěděla nic.“ (Petra).

„Ta nejstarší dcera měla staršího partnera. My jsme byli proti tomu, tak jsme tomu chtěli zabránit, pak se potkala se svým nastávajícím. On za ní chodil pravidelně k nám, a když šli na nějakou zábavu, tak si přišel říct o dovolení.“ (Kateřina).

Můžeme tedy konstatovat, že se do výchovy dívek k partnerskému životu promítá několik požadavků. Od dívek je požadována určitá zdrženlivost, tedy aby do partnerského života nevstupovaly příliš brzy, je požadována správná volba partnera s ohledem na budoucí život, slovy Barbory „ne žádný podvraťák“ a požadavek kontroly rodiny, tedy aby svého partnera doma rodičům ukázaly.

U chlapců se neobjevují tak výrazné požadavky. Nicméně i zde je vnímána hrozba těhotenství a požadavek, aby na partnerský vztah nebylo pospícháno. Ale není vnímán jako taková hrozba a nepodléhá tolik kontrole.

3.2.1.5 Strach

Během rozhovorů se velmi často opakovalo téma strachu. Ten byl tematizován ve třech rovinách, a sice v první rovině jako strach o dítě a v rovině druhé jako vlastnost dítěte, nebát se, a v rovině třetí jako strach ve vztahu k rodičům, který se pojí s porušováním norem.

Strach o dítě se projevovat v několika případech. Prvním z nich byl **strach z těhotentví** dívek, tedy z toho, aby je někdo „neoblbnul:“

„Víte jaký to je v dnešní době, přijde holka domů a řekne mami, já jsem v tom. Já jsem z toho měla hodně strach. My jsme si je hodně hlídali no.“ (Kateřina).

Dalším případem byl strach, který by se dal charakterizovat jako **strach z okolí**. Byl spojen s dojížděním či docházením dětí do zájmových kroužků. Strach z okolí je velmi často spojován s tématem tmy a nebezpečím, jaké naskýtají například dopravní situace:

„Třeba teď. Ona chodila tancovat do toho kroužku a to jsem se pak bála no, když se vracela po tmě. Ono je to až někde u přehrady a to já jsem se bála, když pak takle někde chodila sama večer. Tak to se nám nelíbilo, tak říkám Jitko, radši né. V osum hodin to už bejvá tma a to né. Člověk má strach, když není doma do tmy.“ (Romana).

Situaci ilustruje i odpověď Barbory, když jsem se jí ptala, zda její dcera navštěvuje volnočasové aktivity. Její odpověď byla, že ne, jelikož jsou všechny ve vedlejší měste, do kterého se však dá dojet autobusem:

„Ona je to vlastně jedna zastávka, tak to není nijak hrozný. Ale potom tam ty přechody, toho já se bojím. Že jo, ona by musela chodit na ty kroužky dál. Ale ona i ráda plave a to je právě taky tady. Tak jsem řekla od příštího roku, teď jsem řekla, že ne, že se bojím ji pouštět ráno. Ono je to totiž od sedmi hodin. Jako v létě to jde, to je světlo, ale teďka je právě ještě tma v sedm hodin.“ (Barbora).

Strach se projevuje i v souvislosti s **chytnutím se špatné party** a s chozením s cizími lidmi. V rámci obav chytnutí se špatné party je velmi často zmiňované téma drog:

AM: „A byly třeba nějaký věci, co jste nechtěli, aby dělaly?“

K: „Určitě. Aby se nechytly nějaký špatný party. Těm drogám, aby se vyhejbaly, ono to tu tak začalo. Měla jsem z toho strach no.“ (Kateřina).

Ruku v ruce se špatnou partou se objevuje strach z toho, aby děti nevyváděly „blbosti,“ jakými jsou například krádeže.

Jednou z hlavních strategií v boji s tímto strachem je dohled. Rodiny se snaží dohlížet na to, kde děti jsou a s kým se stýkají:

„Oni kluci chodili takle k tetě nebo tak, tak jsem věděla, kde jsou. Nebo s bratrancema, takže jsme věděli, že nechoděj někde s nějakýma cizíma klukama. S cizíma bysme je nepustili.“ (Romana).

Případně děti doprovázejí, nebo jim doprovod zajišťují:

„Ona jinak právě holka chodí s kamarádkou támhle z bytovek, ne sama.“ (Barbora).

Jako další strategií, která se rodinám jeví účinná, je uplatňování pravidel, která se týkají toho, do kdy děti smějí být venku. V pozdějším věku, okolo těch čtrnácti let, jsou většinou stanovena jako „do tmy doma.“ Zároveň je však možné ve výpovědích najít jistou rezignaci, která značí, že ne vždy se tomu dá zabránit a děti stejně mají svou vůli:

„No musely mi říkat, kam jdou, s kým byly a kde byly. Samozřejmě já vim, že ne vždycky řeknou pravdu no.“ (Kateřina).

Jako další je strach v rozhovorech zmiňován **ve smyslu požadovaných vlastností dětí**:
„A od táty bych očekávala, aby mu ukázal, ať se toho života nebojí, ať do toho jde a ať se nebojí lidí hlavně. Protože jak se bude stranit lidí, tak ty lidi to vycejtěj a využijou ho a to pak není dobrý.“ (Lucie). Strach v této podobě, tedy ve smyslu nebát se, je zmiňován především u kluků. Zároveň je v rozhovorech zmiňován jako vlastnost, kterou se mají naučit od otce.

Poslední rovinou, ve které byl strach zmiňován, je rovina strachu dětí **z porušení norem**. Strach se zde váže s respektem, který má být rodičům prokazován:

„Ale ony holky měly strach, takže dodržovaly tu hodinu.“ (Kateřina).

U Barbory můžeme tento strach pozorovat na jejích vlastních zkušenostech z mládí:
„Ta puberta začíná tak v těch dvanácti, třinácti. To zas bude. Jako to my jsme takový moc bejt nemohly. To my z mámy měly respekt. Z táty ne, s tím jsme si mohly dělat, co jsme chtěly, ale z mámy. My jsme se jí bály.“

Zároveň se tento strach pojí s porušováním určitých norem, které jsou stanoveny v rodině:

AM: *„A kdy si myslíte, že by mohla přivést nějakýho partnera?“*

B: *„Ty jo. No já doufám, že ještě dlouho ne. Ale to ona by se podle mě pak bála. No i styděla asi. Ona je taková stydlivá.“* (Barbora).

Zvláštním strachem, který se v průběhu rozhovorů objevuje, je **strach ze zvláštní školy**, který matky vyjadřují obavami, aby dítě nebylo zařazeno do zvláštní školy. Tento strach lze chápat jako strach ze sociálního sestupu.⁴

3.2.1.6 Tresty⁵

Všechny informátorky během rozhovoru uvedly, že nepraktikují tělesné tresty a s bitím nesouhlasí. Kateřina uvádí, že jen v případě, že se jednalo o velký „průser“ padla facka, ale jinak bití neuznává. Z rozhovorů vyplývá, že jsou užívány dvě formy trestů, a sice tresty, které zabraňují uspokojování tužeb dítěte a většinou spočívají v nějakém zákazu, a tresty, které jsou emočního charakteru.

Tresty, které spadají do první kategorie, většinou souvisí s tím, že se dětem nekoupí určitá hračka, po které touží, nebo zakáže určitá činnost či dostanou domácí vězení.

Na příkladu odpovědi Lucie, můžeme demonstrovat, jak vypadají tresty emočního charakteru:

„Prostě se na něho zlobim tak, že s nim nemluvim a on prostě je na mě závislej a tak mě má rád, že tohle je pro něj uplně nejhorší trest no. Nemluvim s nim a nechám ho prostě, aby si uvědomil, co udělal.“ (Lucie).

Nejčastější formou trestů však zůstávají tresty, které souvisí s uspokojováním potřeb, tedy zákazy, které odpírají potěšení. S vyšším věkem lze sledovat, že už tresty nejsou příliš používány:

„To já tresty nepoužívám. Oni by mě stejně ani neposlechli. To já třeba jen tak řeknu jako nějaký zákaz, ale to oni vědí, že já to stejně jen tak říkám a nic si z toho nedělaj.“ (Romana).

„Pak už když byli velký, tak jsme je nějak netrestali.“ (Kateřina).

3.2.2 Socializace mimo rodinu

Nejčastějšími institucemi, v rámci kterých dochází k socializaci mimo rodinu, jsou vzdělávací instituce, kterými jsou mateřská školka a škola. Částečně jsou v rámci rozhovoru tematizována media. Vliv médií je patrný na příkladu Barbory, která vypráví o tom, jak její tříletý syn dává pusu:

„No vy se smějete, ale ten větší, ten pořád strká jazyk. Já říkám seš blbej ne, co ses to naučil? Víte co, on to vidí v televizi. My takle večer koukáme na televizi i přes den, já takle koukám na

⁴ Více o strachu ze zvláštní školy v kapitole Socializace mimo rodinu.

⁵ Viz též kapitola Gender.

ty telenovely, jak dávaj, že jo a on se mnou třeba takle ráno, když to opakujou, já na to koukám a on třeba na to kouká a dělá při tom, jakože se chce líbat.“

Zároveň na tomto příkladu můžeme sledovat jev, o kterém se zmiňuje Anthony Giddens (2013), a sice, že děti sledují pořady, které jsou určeny pro dospělé, díky čemuž se seznamují se světem dospělých dříve než kdysi.

Všechny informátorky v rozhovoru uvedly, že jejich děti navštěvovaly mateřskou školu. Její hlavní význam informátorky nespatořovaly ani tak v učení, které jmenovaly spíše okrajově, jako v odloučení dětí od rodičů a začleňování se do kolektivu, toto odloučení vnímaly informátorky veskrze pozitivně:

„Já si právě myslím, že školka je dobrá věc, protože ty děti se vlastně naučej už bejt bez těch rodičů, že pak právě v tý škole fungujou, už jsou oklepaný s těma dětma a všechno už pak berou líp.“ (Lucie).

V souvislosti s tím, že děti byly do té doby, než začaly chodit do školky, doma s matkou a rázem se musely odloučit, je zmiňován určitý tlak na psychiku dítěte.

Instituce školky byla mezi informátorkami vnímána kladně. Jelikož romské rodiny většinou své děti do školky neposílají, zajímala mě také otázka, jak ostatní příbuzní hodnotili situaci, kdy dítě navštěvovalo mateřskou školu. Všechny informátorky se shodly na tom, že příbuzní nehodnotili jejich rozhodnutí negativně a ve většině případů jednali obdobně.

Dále většina matek uvádí, že se se svými dětmi věnovaly předškolní přípravě. Nejčastěji jsou v této souvislosti zmiňovány „barvičky, písmenka a počítání.“

Důležitým tématem byla škola. Ta byla často spojována s vyjádřeními „aby z něj něco bylo,“ nebo „aby alespoň ten papír měl.“ Škola plní v životě dítěte několik funkcí, a sice funkci vzdělávací a funkci sociální.

Sociální funkci však plní škola i v životě rodičů, především pak matek, které často zmiňují různé vánoční dílničky, besídky a další události, kde se setkají s ostatními rodiči a mohou si popovídat a vyměnit určité zkušenosti.

Hlavním atributem, který hrál roli při výběru základní školy, byla blízkost, kterou zmiňovaly všechny informátorky. Zajímavým jevem je, že se v určité míře do výběru školy promítá i názor dítěte:

AM: „Podle čeho jste vybírali základní školu?“

P: „No, abychom nemuseli daleko dojíždět, protože do školky jsme dojížděli daleko. A prostě se jí tam i líbilo. Byli jsme ve dvou školách a víc se jí tam líbilo.“ (Petra).

„Zjišťovala jsem si o tý škole, jak připravují prvňáky na to a to, takže jsme byli i na dni otevřených dveří pro prvňáky a nám se ta škola moc zalíbila. Tomáš z ní byl nadšený.“ (Lucie)

Ohledy na děti jsou brány i v jejich plánech do budoucna. Ačkoliv se informátorky shodují v tom, že by svoje děti podporovaly nebo budou podporovat co nejdál, berou zároveň v potaz vůli dítěte, zda ho škola bude bavit a bude chtít pokračovat. Většina si však přeje, aby se jejich dítě alespoň vyučilo, aby mělo „aspoň něco.“

AM: „A jaký nejvyšší vzdělání byste pro děti chtěla?“

P: „Jako jestli je ta škola vůbec bude bavit. Protože ta dnešní mládež je taková, že je to nebaví. Takže uvidíme, ona asi bude jiná doba, než to přijde.“ (Petra).

Respektování vůle dítěte můžeme vidět i na příkladu Kateřiny:

„No ona si tam našla nějakýho přítele a sama od sebe ukončila tu školu. Tak jako našla si pak práci no a v osmnácti odjela do ciziny za prací a tam je dodnes. Ona se rozhodla, tak jsme nebyli proti tomu.“

Vzdělání je ve sledovaných romských rodinách hodnoceno vysoko a hodnocení dětí se často vztahuje k jejich prospěchu ve škole, avšak v některých situacích můžeme spatřovat projevy, kdy jsou děti ve svém vzdělávání iniciativnější než rodiče:

„Ale tak Jitka, ta hrozně ráda chodí do školy. To ona až brečela, když se mi s ní třeba nechtělo v zimě a já říkala, zůstaneme doma, tak ona až brečela, že chce do školy. A ona začala brečet, takže jsme prostě musely jít. A to jí bylo jedno, že třeba i pozdě, ale jít jsme musely. No a do dneška jí to zůstalo.“ (Romana).

„No ona vždycky přijde ze školy a volá mamí, mamí úkol. Já vůbec nic nemusím, to ona sama se pořád učí.“ (Barbora).

Informátorky se ve svých výpovědích shodují, že pro orientaci a uplatnění v dnešním světě, je důležitá znalost jazyků a snaží se o to, aby se jejich děti jazykům věnovaly, ať v rámci školy, nebo jako volnočasové aktivitě.

Zajímavým jevem, který lze u některých informátorek sledovat, je určitá vyhraněnost vůči speciálním (zvláštním) školám. Tato vyhraněnost se v rozhovorech projevovala určitým strachem:

„Já se bála, že bude hloupá, že bude muset na zvláštní školu... Kdybych nevěděla, že na to nemá, tak bych jí do toho nenutila. Když na to má, tak musí. Nechci, aby chodila do zvláštní školy, vůbec. Ona sama by tam taky nechtěla jít.“ (Barbora).

Dalším projevem bylo stavění zvláštní školy do opozice „normální“ základní školy a pocit, odlišnosti od Romů na speciálních školách:

„Ty romský tradice, to už bylo o něčem jiným. Tam už bylo spíš to učení na tý základní škole a tohleto. Možná třeba tyhle, co choděj do tý zvláštní, co chodili, tak ty ještě možná jo, ale my už jsme prostě jiný a jsme jinak vychovávaný.“ (Lucie).

Spolu se školkou a školou byly v rozhovorech tématizovány učitelky a očekávání jejich rolí. Informátorky jim přiznávaly následující funkce. Hlavní funkcí bylo vzdělávání. Dále matky hodnotily jejich funkci, jako funkci dozoru, funkci poradní a funkci morální, tedy zajišťující určitou spravedlnost.

Morální funkce je zmiňována v situacích, kdy se objevil nějaký problém. Syn Lucie se na základní škole setkal s nadávkami. Lucie tuto situaci řešila s paní učitelkou i chlapcem a hodnotí ji následovně:

„Tak nějak jsme mu to s paní učitelkou vysvětlily. Ona i ta paní učitelka je taková, že když něco takovýho vidí nebo slyší, tak hned na to reaguje, nenechá to bejt a snaží se to těm dětem vysvětlit, že je to tak a tak, že je to normální člověk, že jo.“

Od učitelek, především pak v mateřské škole, se očekává, že budou na děti dohlížet, což je patrné z následujících výpovědí:

„Naučej se hygienu víc než doma, protože doma vám řekne jó, já jsem si umyla ručičky a přitom ne, ale ve školce je víc pod tím dohledem.“ (Kateřina).

„Takže jsem začala lítat po školce, začala jsem ho teda shánět, kde mam Tomáše, kde mam dítě. Paní učitelka teda taky nevěděla, kde je dítě, přitom ona by ho měla hlídat a vědět to.“ (Lucie).

Funkci poradní plní paní učitelky především při třídních schůzkách. Zmiňována je také v situacích rozhodování o dalším vzdělávání a mimoškolních aktivitách.

Jako další socializační činitel je zmiňována vrstevnická skupina. Ta se v rozhovorech objevuje ve dvou funkcích. Jednak jako skupina kamarádů, která si do určitého roku hraje a pak se objevuje jako strach z přidání se ke špatné partě a učení nežádoucího chování.

3.2.3 Věkové skupiny v romských integrovaných rodinách

V průběhu výzkumu se ukázalo, že věk je v integrovaných romských rodinách hodně vztahován ke škole a úkolům, které musí dítě zvládnout. Téměř v každém období se objevuje schéma osamostatnění se, které je vždy spojováno se zvládnutím určité činnosti.

1. období

Prvním obdobím označovaly matky období trvající od narození do čtyř až pěti let. Je to období, kdy se veškerá péče točí okolo novorozence. V souvislosti s tímto obdobím informátorky zmiňují především zdraví, od dítěte se očekává, že zvládne růst zoubků a očkování. V pozdějším období se očekává první krok samostatnosti, který je charakteristický přechodem z plenek na nočník.

Ve 3. a 4. roce se objevují další požadavky na dítě, které jsou spojeny se stravováním – nedrobit, sedět u stolu, a drobným úklidem, především sám po sobě.

2. období

Toto období začíná ve 4. nebo 5. roce a končí v roce šestém nebo sedmém. Je to období nástupu do školky. V tomto období se od dítěte očekává především zvládnutí osamostatnění se, které spočívá v odloučení od matky, a adaptace na školkovské prostředí.

Zmiňováno je zde téma psychiky, kdy se dítě musí vyrovnat se změnami, které nastávají:

„Já jsem si říkala, byl se mnou doma čtyři roky, teď prostě z ničeho nic musí do školky, nevidí mě, je to změna, tak jsem to brala prostě tak, že prostě na tu psychiku to bylo tak, že mě tam nemá, že mě nevidí a tak.“ (Lucie).

Důležitou roli v tomto období hraje sociální přijetí. Lucie ve svém rozhovoru zmiňuje, že jejího syna ve školce učitelky dostatečně nepřijaly a v souvislosti s tím měl nepříjemný zážitek, po kterém návštěvu školky ukončila a měla strach, že se toto sociální nepřijetí promítne i do budoucího života.

Informátorky zmiňují, že má v tomto období dítě již pevný spací režim i pevně stanovený režim na jídlo.

Matky věnují úsilí předškolní přípravě. Klíčovým momentem a přechodem do dalšího období se pak jeví zápis. Podle výpovědí je zápis určitou zkouškou jak pro dítě, tak pro matku, zda to dítě dobře naučila, a zda to zvládne.

„Pak když jsme šli na zápis do školy, tak oni se ptali no, ale pak sami viděli, že všechno umí.“ (Barbora).

„To bylo učení, aspoň počítání do deseti, barvičky jsme doma učili a učili jsme vlastně doma tvary geometrický. Takže s tím jsme šli na zápis, bez toho by mi ani kluka do školy nevzali, protože ty barvičky tam zkoušeli u zápisu.“ (Lucie).

3. období

Období, které začíná nástupem do školy a končí 8. rokem. Toto období začíná buď 6. nebo 7. rokem, protože informátorky často zmiňují odklad. O odklad většinou samy požádaly a jako důvod jsou zmiňovány fyzické znaky:

„No já jsem říkala, že je ještě brzy. Oni byly takový malinký, já jsem říkala, to je ještě brzy.“ (Romana).

Děti jsou stále pod dohledem rodiny, jednak jsou doprovázeny do školy a dále je hlídán okruh, ve kterém se dítě pohybuje, což je patrné z rozhovoru s Petrou, do kterého vstoupila její dcera Terežka:

T: „Anebo já mam taky ty dvě kamarádky, jak bydlí moje bába, tak naproti ten žlutej dům a tak tam zaklepu vždycky, ale teď šly na schůzku.“

AM: „A tam chodíš sama?“

T: „No.“

P: „Né.“

T: „I s mámou. Ale to já vždycky přeběhnu od silnice. Pak tady se děda vzbudí a kouká z okna a vynadá mi.“

P: „No protože se to nemá dělat.“

Z uvedené citace je vidět, že místa, kde se děti pohybují, jsou pod dozorem. Zároveň je možné si povšimnout, že děti navazují sociální vztahy s kamarády i mimo školu. Jejich hlavní činností je hraní si.

S nástupem do školy začínají mít první povinnosti. Ty jsou spojovány především s tím, že dítě zvládne samostatnou přípravu do školy, ve smyslu zabalit si tašku a připravit si věci.

4. období

Období mezi 9. až 11. rokem. Toto období je charakteristické tím, že dětem je dáována vyšší zodpovědnost, v této souvislosti jsou často zmiňovány klíče. Spolu s tím přichází další osamostatnění, které je charakterizováno schopností samostatně docházet do školy nebo dojíždět za kroužky.

U dívek je v této době tematizovaná pomoc v kuchyni a domácnosti. Začínají se učit vařit, omývat nádobí. Děvčata už musejí zvládat práci v domácnosti, jako je úklid a také postarat se o mladší sourozence.

Dalším důležitým bodem osamostatnění se v tomto období je dostávání kapesného, které už má dítě na svoje vlastní výdaje, kdyby mělo na něco chuť, nebo si chtělo něco malého koupit.

5. období

Toto období začíná 12., případně 13. rokem a je spojeno s obdobím puberty. Z výpovědí informátorek lze usoudit, že předpokládají, že děti v tomto období už jsou schopny dohlédnout důsledků svých činů, na příkladu hodnoty peněz to můžeme pozorovat u Lucie:

AM: „Kdy bude zodpovědněj na nějaký těžší úkoly?“

L: „Tak ta sedmá, osmá třída. To už jsou takový zodpovědnější ty děti, že už vědí, že ty peníze jsou na určitý věci, který jsou důležitý k životu, se kterýma se musí opatrně. Protože já si myslím, že v tý pátý, šestý třídě jsou ty děti ještě takový, že oni prostě jsou i zlý kamarádi, který řeknou, hele dyť to platit nemusíš, jdem si koupit nějaký sladkosti. Já si myslím, že by byl moc důvěřivej.“

U Petry lze uvědomování si důsledků demonstrovat na příkladě se spaním u kamarádek:

AM: „A od kolika si myslíte, že by mohla spát u kamarádek?“

P: „No až bude mít nějakou zodpovědnost a budu vědět, že nic nevyvede a tak. Tak počítám těch 12 až bude mít no. To by asi šlo.“

13. a 14. rok je pak spojován s tím, že dívka již musí umět sama uvařit.

Důležitou roli hraje vrstevnická skupina, v níž se dítě pohybuje. Rodiče se jí stále snaží mít pod kontrolou, snahou získat od dítěte informace, kam jde a s kým jde. Zároveň stanovují pravidla, do kdy musí být dítě doma. Častým požadavkem je „do tmy doma.“ V rozhovorech je často zmiňován strach z přilnutí ke špatné partě.⁶

V období puberty informátorky hovoří o strachu z kouření. Jak již bylo výše řečeno, informátorky sice kouření považují za nežádoucí, ale zároveň jsou smířeny s tím, že dítě

⁶ Více viz kapitola Strach.

kouřit bude. Je možné, že se i zde jedná o iniciační rituál vedoucí k dosažení vyššího sociálního statusu.

Jako zlomový se jeví 15. rok, kdy je zmiňována občanka jako první znak začínající dospělosti:

AM: „A kdy ho začneš vnímat jako dospělého?“

L: „Začíná to tou občankou v těch patnácti no...“ (Lucie).

Získání „občanky“ však neznačí v žádném případě plnou dospělost. Například v kontextu zakládání rodiny hodnotí Lucie šestnáctileté chlapce a dívky stále jako děti. Občanka je tedy spojována spíše s tím, že již jedinec musí být doopravdy zodpovědný.

Zároveň je patnáctý rok spojován s brigádou, která ovšem nemá sloužit k tomu, aby se jedinec podílel finančně na domácnosti, ale pro jeho vlastní potřeby a proto, aby se naučil s penězi hospodařit a znát jejich hodnotu, což se v rozhovorech jeví jako důležitý požadavek do budoucnosti.

6. období

Období mezi 16. až 18. rokem, které je charakteristické prvními vztahy. V šestnáctém až sedmnáctém roce už počítají s navazováním vztahů, ale od dívky se vyžaduje „ať není blbá“ a „nenechá se oblbnout.“ V těchto vyjádřeních se ukrývá strach z otěhotnění dívky a z toho, že si zkaží život. Zároveň v tomto období děti získají větší volnost, jakou je například chození na zábavy a další podobné akce. Ale stále musí dodržovat pravidla rodičů. Kateřina vzpomíná, jak přítel její dcery vždy musel chodit žádat o dovolení, když chtěli jít někam za zábavou.

Jedinec v tomto období stále chodí do školy.

7. období

Období dospělosti. Toto období není příliš periodizované. V rozhovorech se objevuje věk osmnácti let jako mezník, kdy lze dítě považovat za dospělé. Více je však dospělost spojována s vlastnostmi, které musí jedinec mít. Jedním z atributů dospělosti je osamostatnění se od rodičů. Na příkladu Barbory můžeme vidět, že věk osmnácti let nehraje zásadní roli:

„Já jsem jí řekla, až ti bude osmnáct, budeš mít nějakou volnost, ale když budeš doma, budeš prostě poslouchat.“

Dalšími atributy dospělosti jsou také finanční osamostatnění, které jde ruku v ruce se zaměstnáním. Schopnost zařídit si život podle sebe a postarat se sám o sebe, ale i o

domácnost a to jak u holek, tak u kluků. Posledním mezníkem je pak založení rodiny, je nutné zvládnout výchovu dětí. Jak se ukazuje během rozhovorů, žádná z informátorek si nedokáže představit, že by se dalo skloubit studium a zakládání rodiny. Dá se tedy říci, že je dospělost spojena i s ukončením studia. Oproti vyloučeným lokalitám, zde můžeme sledovat více atributů, které určují přechod do dospělosti (Bittnerová, 2011).

4 Závěr

Ve své práci, Socializace v integrované romské rodině, jsem se snažila zjistit, jak probíhá socializace v integrovaných romských rodinách, zda má nějaké shodné prvky jako socializace v rodinách ve vyloučených lokalitách a zda v integrovaných romských rodinách existuje obdobné vnímání věkových skupin jako u Romů ve vyloučených lokalitách.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že socializace v integrovaných romských rodinách má společné rysy se socializací u Romů ve vyloučených lokalitách. Jak v kontextu integrovaných rodin, tak v případě rodin neintegrovaných, lze sledovat v diskurzu jednání s dítětem dva přístupy - péči a výchovu. V obou typech rodin je na péči kladen velký důraz. Péče v integrovaných romských rodinách spočívá jednak v zajištění emočního zázemí, což je především úlohou matky, ale také, stejně jako v tradičních romských rodinách, ve starosti o potřeby a přání dítěte. Důraz na přání a potřeby dítěte je ve sledovaných rodinách větší než v majoritní společnosti, což lze demonstrovat na příkladu, kdy je při volbě základní školy zohledňován názor dítěte a ve vzdělávání hraje velkou roli, zda to dítě baví. I přesto však lze u integrovaných rodin najít větší důraz, který je kladen na vzdělání. Rodiče jsou odhodláni podporovat své dítě ve vzdělání, kam až bude chtít.

V obou typech rodin do péče zasahují příbuzní. Velký rozdíl je patrný v zapojování otce do péče a výchovy dítěte. Zatímco Dřimal (2004) uvádí, že otec se do péče o dítě zapojuje jen ve zcela výjimečných případech, většina informátorek uváděla, že otec se do péče o dítě zapojuje hned po narození. Stejně tak lze spatřovat značný rozdíl v zapojení otce do výchovy dítěte. Zatímco ve vyloučených lokalitách se otec zapojuje do výchovy syna až v určitém věku, kdy pro něj přestává být matka autoritou a syn se zapojuje do aktivit otce a identifikuje se s ním (Bittnerová, 2011). V integrovaných rodinách se otec do výchovy a péče o dítě zapojuje většinou ihned po narození dítěte, bez ohledu na jeho pohlaví. Jak ve vyloučených lokalitách, tak v integrovaných rodinách lze najít požadavek úcty vůči rodičům a příbuzným.

Podstatným rozdílem ve výchově lze spatřovat v tom, jakým způsobem jsou v rodinách děti vedeny k určitým úkolům a povinnostem. U informátorek z integrovaných rodin lze najít strategii „ukazování," kdy dítěti ukazují, jak má co dělat, Dana Bittnerová (2013) uvádí, že rodiny ve vyloučených lokalitách volí spíše strategii „zvládání dovedností," kdy je dítě určitým způsobem zkoušeno, co zvládne samo.

Zásadní rozdíl v přístupu těchto dvou typů rodin lze vidět v souvislosti s mateřskou školou. Zatím co všechny informátorky z integrovaných rodin své děti posílaly do školky a tuto instituci hodnotí kladně jak z hlediska sociálního odloučení a sociálních kontaktů, tak z hlediska přípravy na školu, ačkoliv tato funkce byla zmiňována méně, rodiny z vyloučených lokalit své děti do mateřské školky často vůbec neposílají. S tím se pojí i výběr hraček, kdy informátorky uvádějí, že se snaží volit hračky, které nějakým způsobem nutí děti k přemýšlení, zatímco u neintegrovaných rodin můžeme pozorovat absenci takových hraček.

Dřímal (2004) hovoří o výchově v tradiční romské rodině jako o volné výchově, kde není dána přílišná struktura času, což charakterizuje slovy „děti jedí, kdy chtějí, chodí spát, kdy chtějí.“ Tento koncept se v kontextu integrovaných rodin příliš nevyskytuje. Děti jsou sice respektovány ve svých potřebách, ale je uplatňován pevný režim, kdy chodí spát, a pevný režim mají i ve stravování.

Zapojování do aktivit dospělých lze sledovat poněkud více ve vyloučených lokalitách, kde je málo oddělené soukromí dětí a rodičů, nicméně v integrovaných rodinách se tento prvek projevuje například sledováním televizních pořadů pro dospělé.

Nežádoucí vlastnosti, které si rodiny u svých dětí nepřejí, jsou obdobné u obou typů rodin, patří sem především poflakování se, kouření a u dívek nošení vyzývavého oblečení. Kouření je v obou případech považováno za nežádoucí, ačkoliv je ve finále počítáno s tím, že děti kouřit budou. Kouření je vnímáno jako jakýsi iniciační rituál, který přinese změnu sociálního statusu, v kontextu vyloučených lokalit je kouření zmiňováno mezi 9. - 11. rokem, zatímco ve sledovaných integrovaných rodinách je spojováno až s pubertou a dospělostí. Můžeme zde tedy vnímat jistý časový posun, kdy děti v neintegrovaných romských rodinách dospívají dříve.

U integrovaných rodin můžeme najít jen velmi slabé lpění na romských tradicích, které jsou vnímány jako atributy etnické identity a manifestují kontinuitu příslušnosti k romské kultuře.

V obou typech rodin můžeme pozorovat rozdělení rolí na základě genderu a odlišné postavení nejstaršího sourozence. Taktéž téma strachu o dítě najdeme na obou stranách.

Při snaze konceptualizovat věkové skupiny na základě rozhovorů jsem vytvořila sedm období, která jsou spojována s přechody, kterými jedinec musí projít, ty byly tematizovány především na základě vzdělávacích institucí, dále jsou spojovány s určitými typy osamostatnění se, které má jedinec zvládnout a bezpochyby také dovednostmi, které jsou po

něm vyžadovány a změnami sociálních statusů. Ve vyloučených lokalitách je život periodizován do čtyř období: malé děti, dívky a chlapci, svobodní dospělí a dospělí (Bittnerová, 2011).

Ačkoliv mají některá období shodné rysy, je zde vidět, že dítě ve vyloučených lokalitách dospívá rychleji.

První období je jak v integrovaných romských rodinách, tak v rodinách v sociálně vyloučených lokalitách vnímáno jako období, kdy je hlavní starostí péče o dítě. V kontextu vyloučených lokalit však toto období končí mezi 2. - 3. rokem (Bittnerová, 2011), zatímco v námi sledovaných rodinách trvá až do 4. nebo 5. roku.

Období mezi 3 - 9 roky není ve vyloučených lokalitách nikterak tematizováno, z čehož lze usuzovat, že se zde neděje nic důležitého. Za to u integrovaných rodin zde najdeme dva mezníky, prvním z nich je vstup do školky ve čtyřech nebo pěti letech, který je spojen s odloučením od matky a vstup na základní školu, který s sebou nese samostatnost v přípravě do školy. Přejechod mezi těmito obdobími tvoří zápis do školy.

V období mezi 9. – 11. rokem můžeme opět sledovat značný posun. Zatímco v romských rodinách ve vyloučených lokalitách se již očekává, že bude dívka umět vařit, informátorky v mém výzkumu uvádějí, že se dívky s vařením teprve seznamují a nutnost umět vařit se objevuje až ve 13. nebo 14. roce. Další posun je patrný v tématu kouření, které je v tomto období zmiňováno u rodin právě v tomto období a přináší s sebou změnu sociálního statusu. Kouření u sledovaných rodin je zmiňováno až v souvislosti s pubertou, která dle informátorek začíná mezi 12. - 13. rokem, a s obdobím dospělosti. V integrovaných rodinách se začíná objevovat kapesné a klíče, dva faktory, které souvisí s osamostatněním se. Informátoři z vyloučených lokalit také zmiňují, že v tomto období již musí dítě dohlédnout důsledků svých činů, informátorky z integrovaných rodin uvádějí tento požadavek až ve věku mezi 12. - 15. rokem.

Zatímco období mezi 13. - 17. rokem je ve vyloučené lokalitě obdobím svobodných dospělých, informátorky jej mají spojeno s pubertou a v mnoha ohledech na své potomky nahlízejí stále jako na děti. Pohled se lišil pouze u jedné informátorky, Kateřiny, kde proti sobě stojí určité tradiční pojetí přechodu do dospělosti u dívek a majoritní pohled jako na děti.

„Víte co, u romských rodin je dívka dospělá, když má první menstruaci. Tak u romských rodin je dospělá. Tudíž my ty dcery bereme jako dospělé i když to jsou vlastně ještě děti. My jsme jim říkaly ženy. Ale doma teda byly pořád jako děti.“

Zlom v integrovaných romských rodinách přichází mezi 16. - 17. rokem, kdy už jsou tolerovány první vztahy. Objevuje se vyšší svoboda stejně jako ve vyloučených lokalitách, která ovšem jde u obou typů rodin ruku v ruce s dodržováním pravidel.

Dospělost ve vyloučených lokalitách je spojována především s těhotenstvím dívky, které pak přenáší dospělost i na chlapce, a s ukončením studia. V integrovaných rodinách jsou jako další mezníky uváděny finanční osamostatnění, získání zaměstnání, schopnost starat se sám o sebe a svou domácnost, převzít zodpovědnost a založení rodiny.

Z výzkumu je patrné, že jak v integrovaných romských rodinách, tak v rodinách, které nejsou do české společnosti integrovány, najdeme určité shodné rysy, které jsou vidět především v důrazu na uspokojování potřeb a přání dítěte. Mnohé shodné prvky najdeme i v tom, jak jsou dětem rozdělovány povinnosti na základě genderu, podobu najdeme i v tom, co rodiny tematizují jako nežádoucí chování a společný je strach o dítě. Značný rozdíl lze spatřovat v zapojení otce do péče a výchovy a v přístupu rodin ke vzdělání.

Z konceptu věkových skupin lze usuzovat, že děti z romských rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách, dospívají dříve a jejich dětství je kratší, než u sledovaných integrovaných romských rodin. Ačkoliv jsou mnohá očekávání podobná, objevují se u neintegrovaných rodin dříve.

Na základě výzkumu lze tedy usuzovat, že socializace v integrovaných romských rodinách s sebou nese jak prvky kulturní, tak je zároveň do značné míry ovlivněna podobou socializace v majoritní společnosti. Na základě výsledků lze potvrdit onu integrovanost rodin. To znamená, že z hlediska socializace rodiny již přežaly nejen hodnotu vzdělání, ale zároveň jí přizpůsobily i strategie, jakými jsou zadržování dospívajících v situaci dětství (Levínská, 2009) a dále transmisi vědění nikoliv formou nápodoby, ale formou cíleného učení, pomocí strategie „ukazování.“

To, zda jsou uvedené věkové skupiny čistě romskou záležitostí, nebo je možné najít obdobné skupiny v dalších společnostech, je zatím otázkou, na kterou nedokážeme odpovědět, jelikož nemáme žádná vhodná srovnání. Proto je možné věnovat se tomuto tématu v dalších výzkumech.

5 Použitá literatura

Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.

Bittnerová, D. (2011). „Rodina a výchova- diskurz rodičů a dětí". In Bittnerová, D. a kol. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Bittnerová, Dana a kol. (2013). *Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: Schéma DĚTI SI DĚLAJÍ, CO CHTĚJÍ*. Lidé města. Vol. 15. No. 1. 3-25.

Dedková, M. (2004). „Práva a povinnosti dětí v rodinách". In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister &Principal.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Doubravová, M. (2004). „Tak takle ne, milí rodičové". In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister &Principal.

Dřímál, F. (2004). „Dětství v romské rodině". In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister &Principal.

Eisenstatd, S.N. (1964). *From generation to generation*. New York: The Crowell-Collier Publishing Company.

Fatková, G. (2013). *Limity antropologie dětství: Případ „dětství" v sociálně vyloučené lokalitě*. Lidé města. Vol.15. No.1. 27-47.

Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.

Havlíková, J. (2010). *Přechod do dospělosti dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů z Brna a okolí*. Sociologický časopis. Vol. 46. No. 1. 73-99.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Jandourek, J. (2003). *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.

Levínská, M. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT .

Levitov, N. D. (1951). *Základy pedagogické psychologie*. Praha: Práce.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní metody a přístup v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., str. 127-141.

Morvayová, Petra a kol. (2010). *Schola excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta.

Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Navrátil, P. a kol. (2004). „Podmínky výchovy v romských sociálně vyloučených rodinách". In Sirovátka, T. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

Nosál, I. (2004). „O dětství, sociálních obrazech a sociologii dětství". In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister &Principal.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Rádl, Michael. *Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosažené vzdělání*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií.

Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme- jde o to jak*. Praha: Portál.

Sekyt, V. (2000). „Specifika romské populace, mužská a ženská role, formování rodičovských postojů". In *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: odborný seminář*. SZÚ Praha, Praha: Free Teens Press.

Skopalová, J. (2004). „Politika v životě dětí". In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Studie ze sociologie dětství. Brno: Barrister &Principal.

Šimíková, I. (2003). „Sociální vyloučení Romů v perspektivě výzkumu". In Navrátil, P. a kol. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.

Škop, M. (2006). „Odchod žen od rodičů v České republice". In Hamplová, Dana a kol. *Životní cyklus, sociologické a demografické perspektivy*. Praha: Sociologický ústav AVČR.

Švancara, J. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.

Trachtová, Zuzana. *Dětství v sociálně vyloučené lokalitě z pohledu romské matky*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií.

Vašečka, I. (2004). „Konceptia rómskej integrácie- problémy a nové možnosti ich riešenia". In Šimíková, Ivana a kol. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister &Principal.

6 Elektronické zdroje

Holek, J. (2006). Analýza romských komunit Libereckého kraje. Online. Dostupné z: <http://odbor-socialni.kraj-lbc.cz/getFile/case:show/id:187120> /citováno 2.6.2013/.