

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Jitka Modlitbová

**Srovnání přístupu ke vzdělávání Romů
v České republice a Velké Británii**

Diplomová práce

Praha 2015

Autor práce: **Bc. Jitka Modlitbová**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: **2015**

Bibliografický záznam

MODLITBOVÁ, Jitka. *Srovnání přístupu ke vzdělávání Romů v České republice a Velké Británii*. Praha, 2014. 77 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdalena Mouralová.

Abstrakt

Cílem této práce je srovnat přístupy ke vzdělávání romských žáků na základních školách v České republice a ve Velké Británii, identifikovat příklady dobré praxe, které by mohly být implementovány v českém prostředí, a zjistit, jaké podmínky by musely být splněny, aby tato implementace byla úspěšná. Ke stanovení podmínek úspěšného přenosu opatření využívá práce teoretického rámce přenosu politik. Práce popisuje historii i současnost vzdělávání Romů v českých zemích a identifikuje problematické body, které vedou nejen k přetrvávající segregaci a k prohlubování nerovného přístupu ke vzdělání, ale také k vážnému narušování sociální soudržnosti. Pomocí rozhovorů s experty na vzdělávání identifikuje opatření využívaná ve Velké Británii při začleňování romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Dále se práce zabývá rolí expertních názorů při tvorbě a přenosu politik a zjišťuje, zda sdílená politická přesvědčení expertů vyústí ve stejně tak sdílené názory na jednotlivá opatření, kterými mohou být politická přesvědčení prosazena, nebo zda příklon expertů ke konkrétnímu opatření ovlivňují i jiné faktory.

Abstract

The aim of this thesis is to compare the approaches towards education of Roma pupils at primary schools in the Czech Republic and Great Britain. The thesis identifies British

good practices that could be implemented in Czech environment and explores the conditions that have to be fulfilled for a successful implementation of these good practices. A theoretical framework of policy transfer is used to determine the conditions of a successful transfer. The thesis describes the history and the present of Roma education in the Czech lands and identifies problematic points that lead not only to the persisting segregation and to deepening of unequal access to education, but also to a severe disruption of social cohesion. Using the interviews with experts on education, the thesis identifies the policies used for inclusion of Roma pupils in the mainstream education in Great Britain. The thesis also focuses on the role of expert opinions during the policy transfer and it tries to find out whether there is a relationship between shared policy beliefs and shared opinions on particular policies or whether there are other factors taken into account when the experts formulate their opinions.

Klíčová slova

základní vzdělávání, Romové, sociální začleňování, transfer politik, dobrá praxe, Česká republika, Velká Británie

Keywords

primary education, Roma, social inclusion, policy transfer, good practice, Czech Republic, Great Britain

Rozsah práce: 111 611 znaků s mezerami

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 5. ledna 2015

Jitka Modlitbová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Magdaleně Mouralové za velkou trpělivost a cenné rady, a také celé svojí rodině a Jendovi za neutuchající podporu.

Srovnání přístupu ke vzdělávání Romů v České republice a Velké Británii

Vypracovala: Bc. Jitka Modlitbová
Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová
Obor: Veřejná a sociální politika
Akademický rok: 2012/2013

V Praze dne 1. 2. 2013

VÝCHODISKA PRÁCE

Vzdělávání Romů v České republice bylo a je předmětem mnoha diskusí jak na lokální a státní, tak i na mezinárodní úrovni. Zejména vysoký počet romských žáků v takzvaných „základních školách praktických“ je kritizováno ze strany organizací a institucí zabývajících se lidskými právy, jako jsou Amnesty International, Organizace spojených národů, Evropský soud pro lidská práva, European Roma Rights Centre a mnohými dalšími. I přes zjevný a dlouhodobý odpor k psychologickým testům, které jsou používány k umístování dětí do praktických základních škol, se praxe zařazování žáků do zvláštních (později praktických) škol nijak výrazně nezměnila. Pilotní studie z roku 2011, provedená organizacemi Equality a Roma Education Fund, ukazuje, že romští žáci, kteří byli v České republice a na Slovensku umístěni do praktických či segregovaných škol, neměli ve Velké Británii problém se zapojit do vzdělávacích institucí hlavního proudu, a to i přes jazykový handicap – dosavadní neznalost angličtiny. Je tedy zřejmé, že praxe vzdělávání Romů v České republice je

diskriminační, i když existují cesty, jak tuto diskriminaci omezit či jí zcela zabránit.

Přesto však zůstává otázkou, nakolik je současná britská praxe a postupy používané při vzdělávání Romů přenositelné do českého prostředí, a pokud ano, jaké podmínky by bylo třeba před implementací těchto opatření splnit.

CÍLE PRÁCE

Hlavním cílem mé práce bude identifikovat příklady dobré praxe ve školách ve Velké Británii, kterým se daří zapojovat do výuky žáky bez ohledu na jejich etnickou příslušnost či zemi původu. Poté se pokusím stanovit podmínky, které jsou nutné pro úspěšný transfer politik na mezinárodní úrovni, a následně zjistit, zda nástroje, politiky a opatření doporučené v odborné literatuře těmito kritériím odpovídají. Mezi výzkumné otázky, které si budu klást ohledně srovnání České republiky a Velké Británie, patří: Jaké jsou příčiny nadreprezentace českých Romů v základních školách praktických? Jak Česká republika reaguje na kritiku ze zahraničí a jakým způsobem se snaží omezit kritizované postupy? Jaké mechanismy jsou používány při posuzování způsobilosti žáka v českých a britských školách? Jak funguje inkluzivní vzdělávání ve Velké Británii, jaké přínosy a úskalí má britská praxe? Jací čeští a britští aktéři mají vliv na začleňování romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu? Je „britská cesta“ implementovatelná v českém prostředí? Poté se již budu zabývat vlastním možným transferem politik z britského do českého prostředí a jejich evaluací, přičemž si budu klást tyto výzkumné otázky: Která opatření by se dala využít při začleňování romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu? Za jakých podmínek by bylo možné tento transfer politik a opatření provést? Jak postupovat při výběru a evaluaci nástrojů, které by byly pro transfer do českého prostředí vhodné?

TEORETICKÁ VÝCHODISKA – TRANSFER POLITIK

Práce bude vycházet z poznatků Karen Mossberger a Marka Wolmana (2003), kteří se ve svém výzkumu zabývali podmínkami úspěšného transferu politik a využitím transferu pro evaluaci transferované politiky před jejím uvedením do praxe v novém prostředí (tzv. prospective policy evaluation, Mossberger a Wolman 2003: 430). Mossberger a Wolman pro hodnocení transferů z hlediska jejich úspěšnosti a použitelnosti jako evaluačního nástroje budoucích politik používají racionální kritéria rozdělená do tří okruhů – **informovanost** (awareness), **posouzení** (assessment) a **aplikace** (application). V rámci **informovanosti** tvůrců politik a aktérů jsou podle Mossberger a Wolmana nejdůležitější rozsah informace a adekvátnost a přesnost informace, což znamená, že tvůrci politiky by měli přesně vědět, jaké cíle daná politika má a zda a jakým způsobem je naplňuje, stejně jako s jakými případnými problémy se potýká. Dalším kritériem je poté zjistit, zda bylo podobné opatření implementováno i v dalších zemích a pokud ano, s jakými výsledky. **Posuzovací** kritéria znamenají, že by tvůrci politik měli porovnat, nakolik jsou si problémy a cíle v zemích, kterých se transfer týká, podobné. Také je třeba zhodnotit míru úspěšnosti nebo neúspěšnosti dané politiky a tyto informace do posuzování zahrnout. Je nutné se také věnovat rozdílům mezi zeměmi, které spočívají v rozdílné ekonomické, sociální a politické situaci. Posledním kritériem je **aplikace**, při které je rozhodující, zda jsou získané informace následně použity při rozhodovacím procesu (Mossberger a Wolman 2003: 430-431). Mossberger a Wolman nicméně zjišťují, že aktéři a instituce, kteří o transferu a implementaci nových politik a opatření rozhodují, operují pouze s racionalitou omezenou, je tedy třeba klást zvýšený důraz zejména na způsob zjišťování informací před vlastním transferem.

METODOLOGIE

Při výzkumu budu používat zejména analýzu dokumentů. Analyzovat budu zejména dokumenty vlád České republiky a Velké Británie, dále pak studie vydané Evropskou unií a dokumenty a studie vypracované lokálními i mezinárodními organizacemi zaměřenými na práva Romů a národnostních menšin, jako jsou například Equality, Roma Education Fund, Amnesty International nebo Člověk v tísni. Pomocí těchto dokumentů budu zjišťovat míru informovanosti tvůrců politiky. Dále plánuji provést dotazníkové šetření mezi žáky a učiteli některé základní školy, na které studují romští žáci; dotazovat se budu na postupy vedoucí k doporučení žáka na školu mimo hlavní vzdělávací proud. Při výběru nástrojů vhodných pro uvedení do českého prostředí se budu řídit zejména doporučeními v odborných studiích a publikacích, které na toto téma byly napsány, budu vycházet také ze studie Equality a Roma Education Fund (2011), která se rozdílné pozici českých Romů v České republice a ve Velké Británii extenzivně věnuje. Tyto nástroje se následně pokusím evaluovat, a to zejména pomocí polostrukturovaných rozhovorů s odborníky z výše jmenovaných organizací, tj. vládní Agentury pro sociální začleňování, jak českého, tak britského ministerstva školství nebo Amnesty International. Při popisování vývoje percepce romské minority v České republice a ve Velké Británii použiji také metodu “process tracing“ (George a Bennett 2005: 214), tj. sledování vývoje procesu a určení jeho význačných bodů.

PŘEDBĚŽNÁ STRUKTURA PRÁCE

1. Úvod
 - 1.1. Cíle a otázky
2. Teoretická východiska – transfer politik

3. Metody a metodologie
4. Romové v České republice
 - 4.1. Historie
 - 4.2. Současnost
5. Vzdělávání Romů v ČR
 - 5.1. Historie
 - 5.2. Současnost
 - 5.2.1. Pokusy o zlepšení
6. Romové ve Velké Británii
 - 6.1. Historie
 - 6.2. Současnost
7. Vzdělávání Romů v UK
 - 7.1. Problémy
 - 7.2. Příklady „good practice“
8. Nástroje a politiky vhodné pro transfer
 - 8.1. Teorie transferu politik
 - 8.2. Kritéria výběru
 - 8.3. Evaluace vybraných nástrojů
9. Souhrn poznatků a doporučení
10. Závěr
11. Seznam literatury
12. Přílohy

PŘEDBĚŽNÝ SEZNAM LITERATURY

- Amnesty International (2010) *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Praha: Amnesty international Publications.
- Bajgerová, E. (1996) „Postoje adolescentů k Romům.“ In: Balvín, Jaroslav, a kol. *Romové a obecná škola : 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná 9.-10. května 1996*.
- Benson, D. a Jordan, A. (2011) „What Have We Learned from Policy Transfer Research? Dolowitz and Marsh Revisited.“ *Political Studies Review*, 9(3), pp. 366-378.
- Bhopal, K. a Myers, M. (2009) “Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and ‘good practice’.” *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), pp. 299-314.
- Cemlyn, S. et al. (2009) *Inequalities experienced by Gypsy and Traveller Communities: A review*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.
- Davidová, E. (1999) „Osudy a cesty Romů v letech 1945-1989.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Dolowitz, D. a Marsh, D. (1996) „Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature“, *Political Studies*, 44, pp. 343–357.
- Dolowitz, D. a Marsh, D. (2000) „Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making“, *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), pp. 5-24.
- Equality and Human Rights Commission (2010) *How Fair is Britain? Equality, Human Rights and Good Relations in 2010*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.
- Equality and the Roma Education Fund (2011) *From Segregation to Inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*. Long Melford: Equality.
- Evans, M. a Davies, J. (1999), „Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective“, *Public Administration*, 77, pp. 361–385.

- European Roma Rights Centre (2011) *Czech Republic: Four Years After Landmark Judgment, Urgent Action Needed to Stop Illegal Segregation of Romani Children into Special Education*. Dostupné z: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=3946>
- Gabal, I. (1999) *Etnické klima české společnosti*. Praha: G plus G.
- George, A. L. a Bennett, A. (2005) *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Horváthová, J. (1999) „Historické osudy Romů od jejich odchodu z Indie do 19. století.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- James, O. a Lodge, M. (2003), „The Limitations of ‘Policy Transfer’ and ‘Lesson Drawing’ for Public Policy Research“, *Political Studies Review*, 1, pp. 179–193.
- Katrňák, T., a Rabušic, L. (2002) „Anomie a vztah k minoritám v české společnosti.“ In: Sirovátka, Tomáš, ed.: *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kwadrans, L. (2009) “Education of Romani people in the Visegrad Countries (Czech Republic, Poland, Slovakia)”, in: Balvin, J., Kwadrans, L. (eds): *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia*. Wrocław: Foundation of Social Integration Prom, pp. 115-130.
- Lhotka, P. (1999) „Romové v první Československé republice.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Marsh, D. a Evans, M. (2012): Policy Transfer: „Coming of Age and Learning from the Experience“, *Policy Studies*, 33(6), pp. 477-481.
- Major, B. et al. (2002) “Perceiving Personal Discrimination: The Role of Group Status and Legitimizing Ideology”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), pp. 269–282.

- Marsh, D. a Stoker, K. (eds.) (2010) *Theory and Methods in Political Science*.
Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Mossberger, K. a Wolman, H. (2003) „Policy transfer as a form of prospective policy evaluation: Challenges and recommendations.“ *Public Administration Review*, 63 (4), pp. 428-441.
- Nečas, C. (1999) „Holocaust Romů v letech 1939-1945.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Pečínka, P. *Romská občanská iniciativa v České republice*. Dostupné z:
<http://www.cepsr.com/clanek.php?ID=170>
- Petrova, D. (2003) “The Roma: between a myth and the future”, *Social Research: An International Quarterly*, 70(1), pp. 111-161.
- Roma Initiatives (2010) *No Data – No Progress: Data Collection in Countries Participating in the Decade of Roma Inclusion 2005 – 2015*. New York: Open Society Institute.
- Říčan, P. (1998) *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál.
- Sdružení Dženo: *Postavení Romů v ekonomice*. Dostupné z:
www.dzeno.cz/docs/ROMEKO_CZE.doc
- Sedláková, R. (2002) „Menšiny v denním tisku: zpráva o výzkumu.“ In: Sirovátka, Tomáš, ed.: *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- STEM (2012) *Jaký je vztah občanů ČR k různým národům a etnikům?* Praha: STEM.
Dostupné z: http://www.parlamentnilisty.cz/profil-y-sprava/user-data/06B091AE/file/34348-STEM_koho%20za%20sousedu_1204.pdf

Šiklová, J. (1999) „Romové a nevládní, neziskové romské a proromské občanské organizace přispívající k integraci tohoto etnika.“ In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub.

The Learning Trust (2004) *Travellers Education Service*. Dostupné z:

http://www.learningtrust.co.uk/schools/travellers/travellers_education_service.aspx

United Kingdom, Department for Education, Children and Families (2003) *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils: A Guide to Good Practice*. London: DfES Publications.

Úřad vlády České Republiky (2006) *Romská národnostní menšina*. Praha: Úřad vlády ČR. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149>

Úřad vlády české Republiky (2010) *Statut Rady vlády České republiky pro záležitosti romské menšiny*. Praha: Úřad vlády ČR.

Wilkin, A. et al. (2009) *Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils: What Works? Contextual Influences and Constructive Conditions that may Influence Pupil Achievement*. London: DfES Publications.

Uhl, P. (2007) „Charta 77 a Romové.“ In: *ROMEA/Romano vod'i*, 23. 4. 2007. Dostupné z: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_2395

Obsah

Úvod	2
1. Cíle a otázky	3
2. Teoretická východiska	4
2.1 Přenos politik	4
2.2 Vliv expertních přesvědčení na výběr opatření a politik	6
3. Metody a metodologie	9
4. Romové v České republice	12
5. Vzdělávání Romů v České republice	17
5.1 Pokusy o zlepšení situace	22
6. Romové ve Velké Británii	25
7. Vzdělávání Romů ve Velké Británii	27
7.1 Problémy	27
7.2 Příklady dobré praxe	27
7.2.1 Bezpečnost a důvěra	29
7.2.2 Respekt	31
7.2.3 Přístupnost a inkluze	31
7.2.4 Flexibilita	32
7.2.5 Vysoké nároky	33
7.2.6 Partnerství	34
8. Analýza rozhovorů s experty z hlediska jejich přesvědčení	36
9. Opatření vhodná pro transfer	43
9.1 Transfer politik	43
9.2 Kritéria výběru	43
9.3 Evaluace vybraných nástrojů	46
9.3.1 Oslava státních svátků a významných dnů v romské komunitě	46
9.3.2 Zapojení pozitivních zdrojů	47
9.3.3 Zapojení rodičů do života školy	47
Závěr	49
Summary	51
Seznam literatury	52
Seznam příloh	57

Úvod

Vzdělávání Romů v České republice bylo a je předmětem mnoha diskusí jak na lokální a státní, tak i na mezinárodní úrovni. Zejména vysoký počet romských žáků v takzvaných „základních školách praktických“ je kritizováno ze strany organizací a institucí zabývajících se lidskými právy, jako jsou Amnesty International¹, Evropský soud pro lidská práva, Evropská agentura pro základní práva², European Roma Rights Centre³ a také ze strany ostatních členů Evropské unie. I přes zjevný a dlouhodobý odpor k psychologickým testům, které jsou používány k umístování dětí do praktických základních škol, se praxe zařazování žáků do zvláštních (později praktických) škol nijak výrazně nezměnila. Pilotní studie *From Segregation to Inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom* z roku 2011, provedená organizacemi Equality a Roma Education Fund, ukazuje, že romští žáci, kteří byli v České republice a na Slovensku umístěni do praktických či segregovaných škol, neměli ve Velké Británii problém se zapojit do vzdělávacích institucí hlavního proudu, a to i přes jazykový handicap – dosavadní neznalost angličtiny. Ze závěrů této studie je zřejmé, že praxe vzdělávání Romů v České republice je diskriminační, i když existují cesty, jak tuto diskriminaci omezit či jí zcela zabránit. Přesto však zůstává otázkou, nakolik je současná britská praxe a postupy používané při vzdělávání Romů přenositelné do českého prostředí, a pokud ano, jaké podmínky by bylo třeba před implementací těchto opatření splnit.

¹ *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Praha 2010: Amnesty international Publications.

² *The Situation of Roma in 11 EU States: Survey Results at a Glance*. 2011. Dostupné z: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf

³ *Czech Republic: Four Years After Landmark Judgment, Urgent Action Needed to Stop Illegal Segregation of Romani Children into Special Education*. 2011. Dostupné z: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=3946>

1. Cíle a otázky

Cíle této práce jsou následující:

- 1) Identifikovat příklady dobré praxe ve vzdělávání Romů na základních školách ve Spojeném království.
- 2) Zjistit, nakolik je tato dobrá praxe přenositelná do prostředí České republiky, a to s využitím kritérií úspěšného přenosu politik a také za pomoci expertních názorů na problematiku vzdělávání romských žáků v České republice.
- 3) Popsat přesvědčení a názory expertů prosazujících změny v dosavadním systému vzdělávání Romů a dalších marginalizovaných skupin v České republice.

Mezi výzkumné otázky, které si budu klást ohledně srovnání České republiky a Velké Británie, patří: Jaký je stav vzdělávání Romů v České republice? Jaké jsou příčiny nadreprezentace českých Romů v základních školách praktických? Jak Česká republika reaguje na kritiku ze zahraničí a jakým způsobem se snaží omezit kritizované postupy? Jaké mechanismy jsou používány při posuzování způsobilosti žáka v českých a britských školách? Jak funguje inkluzivní vzdělávání ve Velké Británii, jaké přínosy a úskalí má britská praxe? Jací čeští a britští aktéři mají vliv na začleňování romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu? Je „britská cesta“ implementovatelná v českém prostředí? Poté se již budu zabývat vlastním možným transferem politik z britského do českého prostředí a jejich evaluací, přičemž si budu klást tyto výzkumné otázky: Která konkrétní opatření by se dala využít při začleňování romských žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu? Za jakých podmínek by bylo možné tento transfer politik a opatření provést? Jak postupovat při výběru a evaluaci nástrojů, které by byly pro transfer do českého prostředí vhodné? Při analýze rozhovorů s experty ohledně navrhovaných opatření si budu klást následující otázky: Jaká politická přesvědčení spolu dotazovaní experti sdílejí a v jakých se rozcházejí? Vede sdílení politických přesvědčení expertů také ke sdílení názorů na jednotlivá konkrétní opatření a jejich možnou implementaci? Jak experti zdůvodňují výběr opatření pro implementaci? Které z kritérií transferu hraje podle nich nejdůležitější roli při úspěšném přenosu politik?

2. Teoretická východiska

Teoretická část této práce vychází zejména z výzkumných otázek identifikovaných v předchozí části. Jako teoretický rámec při zkoumání jednotlivých příkladů dobré praxe jsem se rozhodla využít zejména teorii přenosu politik, a to zejména proto, že tato teorie mimo jiné stanovuje kritéria úspěchu tohoto přenosu. Při výběru respondentů a následné analýze rozhovorů jsem pak vycházela z teorie advokačních koalic, která poskytuje vhodný rámec pro popis přesvědčení jednotlivých respondentů a jejich vzájemných podobností či odlišností.

2.1 Přenos politik

Teorie přenosu politik se zabývá specifickým případem tvorby politiky, kdy státy či administrativní celky mezi sebou přebírají politiky. Dolowitz a Marsh (1996) definují transfer politik jako „proces, ve kterém jsou znalosti o politikách, administrativních uspořádáních a institucích na určitém území a/nebo v určitém období využity při vzniku politik, administrativního uspořádání či institucí na jiném území a/nebo čase“ (Dolowitz a Marsh 1996: 344, překlad autorka). Transfer politik může být buď dobrovolný (voluntary) nebo vynucený (coercive) (Newmark 2002: 153). Dobrovolný transfer politik je Dolowitzem a Marshem nazývaný také lesson drawing, a to zejména proto, že vychází z nespokojenosti s určitou politikou či ze snahy řešit politický problém, a odehrává se z vůle zákonodárců dané země (Dolowitz a Marsh 1996: 344). Dolowitz a Marsh dále rozlišují mezi „braním si příkladu“ (*positive lesson drawing*) kdy v případě pozitivního dopadu politiky je tato dále přejímána a „získáním ponaučení“ (*negative lesson drawing*)⁴, kdy se zákonodárci vyvarují adaptace politiky, která v jiné zemi selhala (Dolowitz a Marsh 1996: 344). Vynucený přenos politik je pak reakcí na vnější nátlak ze strany mezinárodního společenství, například prosazování politik Evropskou unií (nutnost splnit určitá ekonomická a politická kritéria před vstupem do EU) či Mezinárodním měnovým fondem (poskytnutí půjčky podmíněno přijetím prosazované politiky), případně na tlak ze strany neziskového sektoru či různých politických či nátlakových skupin (Dolowitz a Marsh 2000: 9, viz také Příloha 1). V dnešním světě, který se vyznačuje vysokou mírou globalizace a hustými komunikačními sítěmi, je pak transfer politik velmi častým jevem (Dolowitz a Marsh

⁴ termíny do češtiny přeložila autorka

2000: 7). Bez výjimky však platí, že transfer politiky je výsledkem snahy reagovat na problém či nefunkčnost určité politiky (Rose 1991: 32). Tvůrci politik se při řešení problému často snaží využít informace o řešení podobného či totožného problému v zahraničí, či dokonce celý zahraniční způsob řešení problému přejmout. Důvodem k takovému jednání je zejména úspora času a snížení nákladů (Stone 1999: 53).

Transfer politik může být pojímán buď teoreticky, kdy se vědci věnují pozorování transferů či jejich srovnávání a snaží se transfer popsat, případně vysledovat, proč a za jakým způsobem k němu dochází. Jiným přístupem k transferu politik může být přístup spíše metodologický, který se zabývá praktickou aplikací transferu politik a podmínkami, které musí být splněny pro úspěšnou aplikaci určité politiky v prostředí jiného státu či správního celku. Mezi autory, kteří se zabývají zejména teoretickou rovinou policy transferu, patří například výše citovaní Dolowitz a Marsh, kteří sestavili teoretický rámec transferu politik, který se zaměřuje na šest otázek: 1) Proč se aktéři zapojují do transferu politik a jací jsou klíčoví aktéři v procesu transferu? 2) Co je přenášeno? 3) Odkud je čerpáno poučení? 4) Jaké jsou různé stupně transferu? 5) Co omezuje nebo podporuje proces přenosu politik? 6) Jakým způsobem je proces přenosu politik spojen s „úspěchem“ či „selháním“ politiky? (Dolowitz a Marsh 2000: 8, viz také Tabulka 1). Pro účely této práce je podstatná zejména pátá otázka, tedy faktory, které jsou důležité pro implementaci politiky v jiné zemi, než ve které byla původně vytvořena. Rose ke stejnému tématu navrhuje šest hypotéz:

1. programy s jedním cílem jsou jednodušeji přenositelné než programy s více cíli;
 1. čím je problém jednodušší, tím je přenos politiky pravděpodobnější;
 2. pravděpodobnost transferu zvyšuje také přímý vztah mezi problémem a jeho řešením;
 3. čím méně existuje předpokládaných vedlejších důsledků politiky, tím je pravděpodobnost transferu vyšší;
 4. čím více mají aktéři informací o fungování programu na jiném místě, tím jednodušeji jej lze přenést;
 5. čím snáze se dají predikovat výstupy programu, tím snáze se dá program přenést.
- (Rose 1993: 132 – 134).

Tato šestice hypotéz však není vyčerpávajícím výčtem podmínek úspěšného transferu politik. Dolowitz a Marsh upozorňují na další skutečnosti, které mají

významný vliv na proces transferu politik a jeho úspěšnost. Jde zejména o dřívější politiky státu, respektive jejich kontinuitu s transferovanou politikou, o ideologickou blízkost zemí, mezi kterými se transfer politik uskutečňuje, o velikost a výkonnost byrokratického aparátu země, která politiku přejímá, a v neposlední řadě také o to, zda není implementace transferované politiky příliš finančně náročná (Dolowitz a Marsh 1996: 354).

Teorie transferu politik bývá i kritizována – James a Lodge za její slabé místo označují fakt, že nelze jednoznačně rozlišit mezi lesson drawing a transferem politik a jinými formami tvorby politik (James a Lodge 2003: 189). Autoři také teoretikům transferu politik vytýkají, že neuspokojivě vysvětlují úspěch přesunuté politiky a zejména její selhání (James a Lodge 2003: 188 – 190). Dussauge-Laguna upozorňuje na autory jako jsou výše zmiňovaní James a Lodge (2003), Mark Evans (2009), Edward Page (2000) či Wolman (2013), kteří nepoužívají definici přenosu politik podle Dolowitz a Marshe (kvůli její šíři) či dokonce odmítají i samotný pojem „*policy transfer*“ a namísto něj používají pojmenování a definice jiných výzkumníků či vytvářejí jména vlastní (Dussauge-Laguna 2012: 314 – 316) a zároveň varuje před příliš úzkým vymezením toho, co lze označit za přenos politik a co již nikoliv (Dussauge-Laguna 2012: 3014).

2.2 Vliv expertních přesvědčení na výběr opatření a politik

Jedna z částí této práce se zabývá vlivem přesvědčení odborníků na výběr politik, a snaží se najít odpověď na otázku, zda odborníci sdílející stejné či velmi podobné přesvědčení budou nakloněni stejnému či podobnému typu řešení, nebo zda do procesu volby optimálního řešení vstupují ještě další důležité faktory, které v konečném důsledku ovlivní příklon odborníka k určitému navrhovanému řešení. Aby bylo možné se touto otázkou zabývat, je třeba nejprve zjistit, jaká přesvědčení spolu experti sdílejí, případně ve kterých se rozcházejí. K tomuto zjišťování jsem se rozhodla využít systém přesvědčení aktérů, který je součástí teorie advokačních koalic. Teorie advokačních koalic (Advocacy Coalition Framework, ACF) je teoretickým rámcem, vysvětlující proces tvorby politik, který poprvé představili Paul A. Sabatier a Hank Jenkins-Smith

v časopise *Policy Science* v roce 1988. Je však třeba zdůraznit, že ambicí této práce v žádném případě není aplikovat teorii advokačních koalic v celé její šíři; mým záměrem je využít pouze systém přesvědčení a hodnot, tak jak jej Sabatier a Jenkins-Smith popisují.

Teorie advokačních koalic přistupuje ke vzniku a vývoji jednotlivých politik jako k výsledku „boje o moc“ mezi jednotlivými koalicemi aktérů. Tyto koalice jsou formovány na základě přesvědčení aktérů a institucí, kteří se v problému angažují či se o něj zajímají a mají také vliv na postupy při jeho řešení. Aktéři s podobným přesvědčením vyhledávají další „spojence“, se kterými poté vytvoří koalici. Tato koalice se následně snaží o akumulaci prostředků, zdrojů a politické moci, aby byla schopna prosadit přesvědčení do ní zapojených aktérů při tvorbě určité politiky. Teorie advokačních koalic tedy umožňuje analyzovat postoje aktérů, kteří přímo či nepřímo ovlivňují proces vzniku a tvorby politiky.

Jak jsem již předeslala výše, Sabatierova teorie není v této práci aplikována v celé její šíři. Pro účely zde prezentovaného výzkumu je v práci využíván pouze Sabatierův koncept přesvědčení, a to při analýze rozhovorů s experty. Část Sabatierova teoretického rámce jsem se rozhodla využít také proto, že jeho teorie navíc vyzdvihuje důležitost expertních názorů jako součásti mocenských prostředků jednotlivých advokačních koalic (ústřední role vědeckých a technických informací v politickém procesu je jedním ze základních předpokladů teorie). V pohledu na význam expertů pro tvorbu politiky se tak shoduje se Stone, která mimo jiné popisuje vliv expertních názorů a postavení expertů při přenosu politik (Stone 2001). Stone ve svém výzkumném textu ukazuje, že i nevládní aktéři, zejména pak neziskové organizace, které disponují expertním věděním a úzkými mezinárodními kontakty, mají nezastupitelnou roli při zjišťování a zajišťování podpory přesunu politik v tom smyslu, že jde o přesun informovaný a obě strany jsou do hloubky seznámeny s daným opatřením a jeho silnými i slabými stránkami. Díky zapojení expertních „sítí věděním“ se tak lze vyhnout neinformovanému „ad hoc“ transferu politiky, který ve svém důsledku pro zemi, ve které je politika nově implementována, přináší více škody než užitku (Stone 2001: 35).

Zásadní roli při tvorbě a ovlivňování přesvědčení aktérů tvoří informace, na základě čehož zaujímají v teorii důležitou pozici výzkumníci a experti. Různé skupiny předkládají různé informace a argumenty týkající se možností řešení problému, jeho

pojetí a rozsahu. Základním mobilizačním prvkem politického jednání je pak *přesvědčení* aktérů. Přesvědčení aktérů se vyznačují časovou stabilitou, což znamená, že je velmi obtížné realizovat zásadní politickou změnu.

Systém přesvědčení je v rámci teorie advokačních koalic rozlišen na tři rozdílné úrovně. Každá z těchto tří úrovní přesvědčení je pak do jiné míry flexibilní a měnitelná. Takzvané *deep core beliefs*, tj. hluboká přesvědčení, jsou jakýmsi základním kamenem celé advokační koalice. Hluboká přesvědčení jsou velmi stabilní a jen velmi těžko se dají změnit. Jde o základní přesvědčení o lidské existenci a společnosti jako takové. Skrze tato normativní přesvědčení pak aktér vnímá dění kolem sebe určitým způsobem, na základě něhož si vybírá taková řešení problémů, která souzní s jeho světonázorem. K aktérům s odlišným hlubokým přesvědčením často přistupuje s předsudky, nedůvěrou nebo dokonce záští.

Druhou úroveň přesvědčení tvoří přesvědčení politiká, takzvaná *policy core beliefs*, která se týkají představ autora o možnostech prosazení hlubokých přesvědčení. Na základě sdílených politických přesvědčení utvářejí aktéři advokační koalice, v rámci kterých se snaží o prosazení svého světonázoru na úkor názorů odlišných. Politická přesvědčení se od hlubokých přesvědčení odlišují vyšší mírou konkrétnosti a také tím, že snáze dochází k jejich změně.

Poslední, nejsnadněji měnitelnou úrovní přesvědčení aktérů, jsou *secondary aspects* neboli vedlejší aspekty. Vedlejší aspekty zahrnují názory na konkrétní nástroje, opatření a strategie, která mají prosadit hlubší úrovně přesvědčení aktérů dané advokační koalice. Ohledně vedlejších aspektů nemusí panovat v rámci advokační koalice shoda, v názorech na jednotlivá opatření která by měla vést k prosazení společného cíle se mohou aktéři lišit a také se navzájem na této úrovni přesvědčení nejsnadněji ovlivňují. (více o teorii advokačních koalic viz Weible et al. 2011)

3. Metody a metodologie

Tato práce využívá komparativního přístupu – porovnává přístupy ke vzdělávání Romů v České republice a velké Británii. Geissler a Mouralová identifikují základní znaky komparativního výzkumu, kterými je existence celků, které jsou považovány za svébytné entity, přičemž je však důležité, aby tyto celky měly podobný charakter a nacházely se na podobné úrovni. Zároveň komparace nesmí být redukována na pouhý popis různých případů; porovnávané případy k sobě musí být také vzájemně vztahovány, a komparace tak obsahuje zobecnění zákonitostí či vysvětlení rozdílů (Geissler a Mouralová 2011: 171 – 172). Využití komparativního přístupu ve veřejné politice se pak v určitých ohledech liší od komparativních metod v politologii, sociologii či jiných sociálních vědách. Podstatné je, že „srovnáváním ve veřejné politice nejsou sledovány jen deskriptivní a explanační cíle, nechceme je popsat a vysvětlit rozdíly, ale často se také v praxi jiných zemí nebo regionů hledá inspirace pro řešení vlastních problémů, či naopak zkušenosti jiných společností slouží k upozornění na možné obtíže“ (Geissler a Mouralová 2011: 175). Tento významný rys srovnávací veřejné politiky je tedy do určité míry spjat právě s výše popsaným transferem politik či s *lesson drawing*. Geissler a Mouralová také označují hledání řešení problémů jako jeden z výzkumných cílů, ke kterým je komparace často používána (Geissler a Mouralová 2011: 177). Komparativní analýza je tedy vhodným metodologickým rámcem pro tuto práci, která si mimo jiné klade za cíl popsat rozdíly ve vzdělávání Romů v České republice a Velké Británii a identifikovat příklady dobré praxe přenositelné z britského do českého prostředí.

Geissler a Mouralová upozorňují na skutečnost, že pokud je cílem výzkumu poučení se ze zahraničí a následné navržení řešení problému (*lesson drawing*), je nutné zaměřit výzkum nejen na opatření vhodná k implementaci v jiném státě, ale také na celkový kontext daných zemí – jak té, ze které politika pochází, tak té, ve které má být implementována (Geissler a Mouralová 2011: 186). Důležitost širšího pohledu na srovnávané země zdůrazňují i Dolowitz a Marsh (1996: 354). Následující části práce, zabývající se postavením romské menšiny v České republice a Velké Británii, se tedy zabývají tímto kontextem, a to zejména historickou situací romské menšiny v obou státech a vývojem vzdělávací politiky a pohledů na vzdělávání Romů, který souvisí mimo jiné s otevřeností celé společnosti a vzdělávacího systému. Sběr sekundárních dat,

ze kterých tato část vychází, byl uskutečněn metodou desk research, která je definována jako „výzkum, kde jsou data zajišťována ze zdrojů, které mají původ ve způsobech uchovávání sociologických a sociálně psychologických informací“ (Syrunek, Komárková, Kašparová 2001: 24). V rámci tohoto „výzkumu od stolu“ jsem studovala zejména vládní dokumenty (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020), poziční dokumenty mezinárodních organizací (Rada Evropy, Evropský soud pro lidská práva, UNICEF) a také výzkumné zprávy nevládních neziskových organizací (Equality, Roma Education Fund, Open Society Foundation nebo Amnesty International).

Desk research jsem využila i při identifikaci příkladů dobré praxe ve Velké Británii, kdy jsem čerpala zejména z dokumentů britské vlády, ale také z informačních materiálů poskytovatelů sociálních služeb a z výzkumů a zpráv neziskových organizací. Při dalším zkoumání příkladů dobré praxe, zejména co se týče jejich použitelnosti pro případný policy transfer, jsem pak vycházela z podmínek úspěšného přenosu politik, které byly identifikovány Rosem (1993, viz předchozí kapitola). Příklady dobré praxe jsem dále rozdělila podle dalších dvou kritérií – podle toho, na jakou cílovou skupinu se zaměřují (žáci, rodiče, škola/pedagogové) a kdo nařízení uvádí do praxe (škola samotná, kraj, stát). Z důvodu velkého množství příkladů dobré praxe, které jsem vyhledala, jsem se při tvorbě užšího výběru opatření převeditelných do českého prostředí rozhodla kromě Roseových kritérií využít také polostrukturovaných rozhovorů s experty na oblast vzdělávání a problematiky etnických menšin a sociálního vyloučení.

Celkem jsem provedla 8 rozhovorů s lidmi, jejichž pracovní zaměření souvisí s problematikou vzdělávání Romů v České republice, a kteří jsou svým okolím považováni za experty na danou problematiku. Zároveň jsou tyto lidé zástupci aktérů (institucí), kteří jsou dále v textu identifikováni jako členové stejné advokační koalice (viz kapitola 8). Hovořila jsem se zástupci tří neziskových organizací, které podporují rovné šance Romů na vzdělávání, s pracovníky tří ministerstev, která se problematikou rovného přístupu obecně a také situací romských občanů České republiky zabývají, a také se zástupci dvou pražských škol, které samy sebe považují za inkluzivní. Při zjišťování pozic jednotlivých aktérů jsem využila informace na jejich internetových stránkách, jejich prezentaci v médiích, stanoviska pronesená na jednáních, seminářích a konferencích a také výstupy z rozhovorů s experty, kteří tyto organizace zastupují.

Všichni respondenti podepsali souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho dalším využitím pro účely této práce. Zároveň jim byla přislíbena anonymita, proto jsou v rámci této práce identifikováni pouze pod čísla rozhovorů jako Rozhovor 1 – 8, přičemž Rozhovor 1 – 3 byl veden se zástupci neziskových organizací, Rozhovor 4 – 6 se zástupci státní správy a Rozhovor 7 a 8 se zástupci škol. K důsledné anonymizaci všech rozhovorů jsem se uchýlila zejména kvůli nedávným hackerským útokům na některé osobnosti veřejně se zasazující za práva národnostních menšin v české společnosti, které zřejmě vycházely ze zdejší rasistické a neonacistické scény. Dalším důvodem pro anonymní rozhovory byla také skutečnost, že u některých rozhovorů nekorespondovala vyjadřovaná přesvědčení respondenta s proklamovanými cíli instituce, ve které je zaměstnán. Očekávala jsem také, že při zachování vysoké míry anonymity jednotlivých expertů budou respondenti ochotnější se v rozhovoru podrobněji věnovat i kontroverznějším tématům. Naprostá otevřenost respondentů pro mne byly velmi důležitá zvláště při hodnocení jednotlivých opatření, které jsem navrhla k transferu z Velké Británie do České republiky.

První část rozhovoru tvořila série obecných otevřených otázek, které se týkaly českého školství jako takového, pozice romských žáků v něm, a také možnosti využití dobrých praxí ze zahraničí (scénář rozhovoru viz příloha 3). Pomocí odpovědí na tyto obecné otázky bylo determinováno, zda se experti shodují ve svých *core policy beliefs*, tedy politických přesvědčení. Po zodpovězení těchto obecných otázek pak bylo přistoupeno ke druhé části rozhovoru – každý z expertů obdržel tabulku se seznamem opatření uplatňovaných ve Velké Británii a byl požádán o ohodnocení těchto opatření z hlediska politické průchodnosti, finanční náročnosti a administrativní zátěže. Každý z expertů pak opatření seřadil na škále 1 – 10, kde 1 = nejlepší opatření, nejvhodnější k implementaci, a 10 = nejhorší opatření, nejméně vhodné k implementaci. Z hodnocení tabulek pak byly (kromě samotných názorů expertů na dané politiky a jejich hodnocení) zjišťovány vedlejší hodnotové aspekty (*secondary beliefs*) zpovídání expertů.

Výstupy těchto mnou aplikovaných metod jsou popsány v kapitolách 8 a 9 dále v textu. V dalších kapitolách bude krátce pojednáno o romské populaci v České republice a ve Velké Británii a o vzdělávacích politikách, které jsou v těchto zemích uplatňovány vůči této skupině v rámci primárního vzdělávání.

4. Romové v České republice

Romové se na českém území vyskytovali pravděpodobně již od 14. století, přičemž v 15. století se objevuje první psaný doklad o jejich přítomnosti, a to v popravčí knize pánů z Rožmberka; zmínky o romském obyvatelstvu se pak dále objevují i v kronikách pražských, znojemských a chebských (Horváthová 18). Zpočátku nebyli Romové většinovým obyvatelstvem přijímáni negativně, k čemuž přispěly dobové báje líčící Romy jako kající putující světem. Díky těmto pověstem se romští kočovníci mohli těšit ochraně většiny církevních pánů po celé Evropě (Horváthová 18). Už na počátku 15. století však vychází najevo skutečná povaha jejich víry, která s tehdy většinovým křesťanstvím nemá příliš společného – Horváthová poukazuje na podobnost spíše s některým orientálním náboženstvím, zejména hinduismem či buddhismem. Pochybnosti ohledně romského katolicismu jsou potvrzeny, když jsou Romové roku 1427 exkomunikováni z církve pařížským biskupem (Horváthová 19). Nedůvěru k Romům dále prohlubovaly některé druhy jejich obživy, jako zaříkávání, věštění z ruky a jiné magické praktiky. Romové byli také osočováni z kolaborace s tatarskými a tureckými nájezdníky a ze špionáže a sabotáže v jejich prospěch. Romům bylo bez jakéhokoli hmotného důvodu přičítáno založení požáru Prahy v roce 1541, který zničil podstatnou část města (Horváthová 19). K dobrým vztahům mezi Romy a většinovou populací jistě nepřispěly poměrně časté krádeže, kterých se Romové dopouštěli, stejně jako jejich zřejmá fyzická, jazyková a kulturní odlišnost od většiny. Již v roce 1545, čtyři roky po velkém pražském požáru, je králem Ferdinandem I. vydáno nařízení o vypovídání jedinců romského původu z českých zemí (Horváthová 19). Represe vůči Romům se od té doby stupňují – romský kočovný způsob života je prohlášen za nezákonný, Romové mohou být kýmkoli beztrestně zabiti, ženy i děti jsou často mučeny (populární je zejména uřezávání uší); za vrchol protiromských nálad je považován dekret Karla IV., který stanoví, že sirotci po popravených romských ženách se budou posílat na převýchovu do „dobrých katolických rodin“ (Horváthová 20). Za vlády Marie Terezie se objevují první pokusy o asimilaci a usazování romského obyvatelstva, tyto snahy jsou však realizovány spíše v uherské části habsburské monarchie. Co se týče usazování Romů v českých zemích, najdeme zde značné rozdíly mezi Čechami a Moravou; na Moravě vznikaly romské osady už na konci 18. století, zatímco v Čechách vedli Romové kočovný způsob života ještě ve druhé polovině 19. století (Horváthová 22).

Ani první Československá republika nebyla romským obyvatelům právě nakloněna – v roce 1925 je proveden soupis československých Romů, načež je v roce 1927 přijat „zákon o potulných Cikánech“ (Lhotka 25). Tento zákon se týkal kočovných Romů, tuláků a „osob žijících po cikánském způsobu“. Tito lidé se museli podrobit soupisu, na jehož základě pak získali takzvanou Cikánskou legitimaci, sloužící jako průkaz totožnosti. Evidenci osob s Cikánskou legitimací mělo na starosti četnické pátrací ústředí v Praze (Lhotka 25). Držitelům legitimací mohl být zakázán vstup na určitá místa, kočovat jim bylo povoleno, pouze pokud byli držiteli kočovnického listu, zákon dokonce umožňoval kvůli kočování odebírat děti. Cikánské legitimace nebyly vystaveny jen kočovným Romům, ale také té části romského obyvatelstva, která žila usedlým způsobem života, a to zejména kvůli nechuti obcí udělit Romům domovské právo (Lhotka 25). Zároveň však v době první republiky někteří Romové získávají středoškolské i vysokoškolské vzdělání; v Užhorodě je založena první škola pro romské děti, v Košicích hudební škola pro Romy.

Po nástupu nacistů k moci se počet Romů v Československu zvyšuje – na české území prchají Sintové, němečtí Romové. Vyšší počty romského obyvatelstva vzbuzují ve většinových občanech nevoli, která je ještě povzbuzována sdělovacími prostředky. Již v roce 1939 se objevuje první „proticikánský“ výnos, po kterém v roce 1940 následuje zřízení pracovních táborů pro Romy v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu. Převážná část Romů internovaných v těchto táborech byla později, v letech 1942 a 1943, převezena do Osvětimi a do Osvětimi-Březinky, kde byl vybudován speciální „cikánský tábor“ (Nečas 29). Z celkového počtu 6500 protektorátních Romů jich na svobodě zůstaly pouhé 300; po válce se zpět do Československa vrátilo 583 dříve internovaných Romů. Kolik bývalých romských vězňů zvolilo život v cizině, případně kolik vězňů zahynulo v táborech, není přesně známo kvůli nedostatku pramenů (Nečas 31). Pravdou ovšem zůstává, že původní romské obyvatelstvo českých zemí je nenávratně zdecimováno.

Po válce začínají první velké přesuny romského obyvatelstva ze Slovenska do Čech, kam odcházejí většinou za vidinou lepší obživy. Romové se usazují především ve velkých městech, ale také v pohraničí, kde znovu osídlují obydlí po vyhnaných Němcích. Při výběru lokality, kam se Romové stěhovali, hrály významnou roli

příbuzenské vazby; často šlo o takzvanou „řetězovou migraci“ (Davidová 33), tedy postupný odchod celého příbuzenstva. Důsledkem této migrace je, že od poloviny 50. let tvoří slovenští Romové 85 % české a moravské romské populace (Davidová 33).

Podle tehdejší ústavy byli Romové rovnoprávní s ostatními obyvateli Československé republiky; po roce 1950 se objevují první snahy o osvětu mezi Romy a o odstranění negramotnosti v romských komunitách. Stát však začíná „cikánskou otázku“, jak je romská problematika tehdy nazývána, řešit až v roce 1958, kdy je schválen zákon „o trvalém usídlení kočujících osob“, který vyústil v násilné usazení olašských Romů. Státní vize byla Romy asimilovat, vymýtit jejich svébytnou kulturu i jazyk, aby zcela splynuli s většinovým obyvatelstvem. V roce 1965 je na základě této koncepce nařízen „rozptyl“ obyvatelů ze Slovenska do předem určených míst v Čechách a na Moravě, přičemž jejich původní osady jsou likvidovány (Davidová 34). Tímto krokem jsou násilně a většinou i nenávratně zpřetrhány rodinné a kmenové vazby mezi Romy.

V šedesátých letech se ukazuje, že idea nucené asimilace je v praxi neproveditelná a že výsledky nejsou zdaleka takové, jaké byly státním aparátem očekávány. Také romské obyvatelstvo profitovalo z uvolnění poměrů v roce 1968: vznikl Svaz Cikánů – Romů v ČR a SR, založený a spravovaný romskou inteligencí, jehož účelem bylo vrátit romskému obyvatelstvu v Československu alespoň něco z jeho kulturní svébytnosti; svaz se také věnoval vzdělávání obyvatel, kultuře i ekonomickým otázkám. Postupně však začaly vzrůstat požadavky na uznání romské etnicity, byl svaz v roce 1973 zrušen, a to přesto, že byl součástí Národní fronty (Davidová 36). V první polovině 70. let byla opuštěna politika nucené asimilace, kterou vystřídala koncepce integrace do společnosti a ministerstvo práce a sociálních věcí se zavázalo řešit romskou problematiku především na sociálním základě. Přesto však stále docházelo k porušování lidských práv Romů, na což upozorňovali i signatáři Charty 77. Pod záštitou Charty 77 vznikl v roce 1978 dokument *Postavení Cikánů-Romů v ČSSR*, který se zabýval zejména nadreprezentací romských dětí ve zvláštních školách, určených pro děti s lehkým mentálním postižením, umístěním romských dětí do dětských domovů a sterilizací romských matek.⁵ V období od druhé poloviny 70. let až do roku 1989

⁵ Uhl, P. *Charta 77 a Romové*. Dostupné na:

http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_2395

vzrůstá počet romských aktivistů i romistů, kteří poprvé v dějinách českých zemí přicházejí s oficiálním názvem Rom, který je etymologicky správnější než do té doby užívané derogativum Cikán, a kteří navrhují podporu romské kultury a výuky romských studentů na všech úrovních českého školství (Davidová 36).

Rok 1990 a s ním změna politického režimu země znamená pro romské obyvatele Československa a později České a Slovenské republiky jak změny pozitivní, jako například širší možnost společenského uplatnění a uznání Romů jako svébytné etnické skupiny s vlastní kulturou a jazykem, tak negativní, mezi něž lze zařadit nezaměstnanost, ztrátu sociálních jistot, zhoršující se veřejný obraz Romů a nárůst rasistických projevů jednotlivců (Davidová 37). Tyto změny do jisté míry prohloubily problémy již existující a také zapříčinily vznik několika nových. Jak píše Pavel Říčan, „klíčem k pochopení změn, o které jde, je kontrast mezi komunistickým paternalismem a současným – řekněme – vulgárním liberalismem s rysy anarchie“ (Říčan 30).

I 25 let po sametové revoluci jsou Romové v České republice stále diskriminováni jak na trhu práce, tak v přístupu k bydlení a v neposlední řadě také v rámci vzdělávací soustavy⁶. Romové „patří mezi skupiny, které jsou nejvíce sociálně vyloučené a ve velké míře žijí v sociálně vyloučených lokalitách (většinou ve městech), pro něž je charakteristická vysoká koncentrace sociálně-patologických jevů (kriminalitou počínaje a extrémní zadluženosti jejich obyvatel konče)“ (IQ Roma servis 2013: 5). Jak ukázal výzkum Sociologického ústavu Akademie věd ČR z dubna 2011, v české společnosti stále přetrvávají protiromské nálady: čtyři pětiny respondentů ohodnotily soužití romské a neromské populace v ČR jako špatné; tři čtvrtiny uvedly, že cítí k Romům nesympatie (IQ Roma Servis 2013: 5). V posledních letech navíc stále narůstá míra pravicového extremismu. Rasistickými výroky se navíc již nevyznačují pouze zastánci krajní pravice, ale také členové parlamentních či dokonce vládních stran. Protiromsky zaměřená rétorika navíc v českém prostředí není doménou jedné části politického spektra – vyjádření zaměřená proti Romům lze slyšet například od senátora Pavla Lebedy, člen ČSSD, Jaroslava Zemana, člena ODS, či Tomia Okamury, bývalého senátora a současného poslance a zakladatele hnutí Úsvit. To, že někteří politikové nejen nejsou voliči za své výroky penalizováni, ale naopak jim protiromská vyjádření

⁶ Evropská agentura pro základní práva (2011) *The Situation of Roma in 11 EU States: Survey Results at a Glance*.

zvyšují popularitu, lze brát jako dosvědčení výše uvedených výsledků průzkumů veřejného mínění.

5. Vzdělávání Romů v České republice

80 – 85 procent českých Romů projde systémem základního vzdělání, ale pouhých 1,2 % Romů dokončí střední školu (Kwadrans 2009: 120). Jaké jsou příčiny nízké úrovně vzdělání Romů v České republice?

Michal Čermák identifikuje ve své zprávě pro Ligu lidských práv z roku 2007 čtyři druhy segregace, které jsou romské děti v českém základním školství vystaveny (Čermák 2007: 5). Jako segregační označuje Čermák následující typy škol a tříd: základní školy, které byly v minulosti školami zvláštními (nyní základní školy praktické); základní školy s převažujícím romským žactvem; třídy pro zdravotně postižené žáky v budovách běžných základních škol; tyto třídy navštěvují romští žáci, kteří se učí na základě Vzdělávacího programu zvláštní škola (program v těchto třídách tedy odpovídá osnovám bývalých zvláštních škol) a třídy vyhrazené vedením běžné základní školy pro romské žáky, kteří nejsou uznáni jako zdravotně postižení; tyto děti se sice učí na základě Vzdělávacího programu základní škola (např. s rozšířenou výukou hudební výchovy), nicméně odděleně od ostatních žáků.

a) Základní školy, které byly v minulosti školami zvláštními (nyní základní školy praktické)

Mnoho romských žáků je stále umisťováno do základních škol praktických. Tyto školy, dříve nazývané zvláštní školy, jsou určeny žákům s lehkou mentální dysfunkcí, kteří nejsou schopni se vzdělávat podle osnov na běžných základních školách. V některých školách praktických Romové tvoří více než 80 % žáků (Amnesty International 2010: 10). Po absolvování praktické školy žáci mají formální možnost se přihlásit na jakoukoli střední školu, ale poněvadž nebyli vzděláváni na stejné úrovni jako žáci ze škol hlavního vzdělávacího proudu, jejich šance na úspěch u přijímacích zkoušek jsou velmi nízké. Umisťování dětí do základních škol praktických probíhá na základě psychologického a inteligenčního testování. Bylo prokázáno, že testy používané českými školami jsou nespolehlivé a nevhodné pro testování romských žáků, zejména kvůli jazykové bariéře a odlišnému kulturnímu zázemí dětí (Amnesty International 2010: 19). Letos v listopadu uběhne osm let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní versus Česká republika. Šlo o soudní spor mezi českým

státem na straně jedné a skupinou Romů z Ostravska na straně druhé. Žalobci, kteří absolvovali či právě navštěvovali zvláštní školu, se na Evropský soud pro lidská práva obrátili proto, že se domnívali, že nebyli z hlavního vzdělávacího proudu vyčleněni kvůli speciálním vzdělávacím potřebám či poruchám učení, ale kvůli své etnicitě. Čtrnáctého listopadu 2007 Evropský soud pro lidská práva rozhodl, že disproporční umístování romských žáků ve zvláštních školách je aktem institucionální diskriminace a Česká republika je povinna zjednat nápravu této situace (European Roma Rights Centre 2011). I přes toto významné rozhodnutí a následné odsouzení českých diskriminačních praktik ze strany mezinárodního společenství nebylo v letech po rozsudku učiněno žádné plošné opatření, které by diskriminaci Romů ukončilo. Speciální školy prošly změnou názvu a staly se z nich základní školy praktické, které byly sice oficiálně postaveny na stejnou úroveň jako základní školy hlavního vzdělávacího proudu, ale jejich žáci byli dále vzděláváni podle omezených osnov, a nemohli tedy po absolvování základní školy praktické konkurovat absolventům základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Nezměnily se ani způsoby, jakým byly děti do praktických škol přijímány (Amnesty International 2010: 14 - 15). Tyto trendy potvrdila v roce 2010 i Česká školní inspekce, podle níž 83 procent základních škol praktických „neprošlo žádnými podstatnými změnami“ a jsou tudíž spíše „skrytými zvláštními školami“ (Česká školní inspekce 2010, citována v Equality a Roma Education Fund 2011: 14). Zpráva České školní inspekce také uvádí, že „Romští žáci stále tvoří 35 procent žáků, kterým byla diagnostikována lehká mentální porucha, a v některých regionech tento podíl dosáhl až 50 procent“ a že „na bývalých „zvláštních školách“ pro děti s lehkým mentálním postižením je umístěno nejméně 5 000 dětí, kterým nebylo diagnostikováno žádné mentální postižení“ (Česká školní inspekce 2010, citováno v Equality a Roma Education Fund 2011: 14). Na počátku roku 2010 se tehdejší ministryně školství pokusila otevřít problém nadreprezentace romských žáků na základních školách praktických; ředitelům všech základních škol (včetně škol praktických) poslala dopis, ve kterém vyzvala ředitele i učitele, aby „důkladně zkoumali, zda jsou do základních škol praktických posílány pouze děti, které opravdu trpí lehkým mentálním postižením“ (Equality and Roma Education Fund 2011: 13). Reakcí na tento dopis byla vlna protestů, zejména od pracovníků praktických škol, kteří zastávají názor, že současný způsob diagnostiky dětí je „prověřený, dlouhodobý a ...výborně fungující“, přičemž se objevují i tvrzení, že „integrace a inkluze „za každou cenu“ je pro dítě či žáka kontraproduktivní a může vyústit v psychických problémech“

(Equality and Roma Education Fund 2011, p. 13). Postoj velké části české veřejnosti zůstává i nadále existenci zvláštních škol či základních škol praktických nakloněn, jak vyplývá z výzkumu Sociologického ústavu AV ČR ze září 2014, v němž se 79 % respondentů vyjádřilo pro zachování základních škol praktických v rámci české vzdělávací soustavy. 11 % respondentů pokračování základních škol praktických odmítá. (CVVM 2014: 2). Nepříliš proinkluzivně vyznívají názory respondentů ve vztahu k Romům: 34 % dotázaných odmítá, aby se romské děti vzdělávaly na běžných základních školách (CVVM 2014: 4).

Poměrně častou praxí je také umístění dítěte do základní školy praktické na žádost jeho rodiče – mezi důvody pro toto rozhodnutí mohou být zjednodušené osnovy, menší třídy, a také fakt, že romské děti jsou v praktických školách často ve většině, tudíž se necítí být „odlišné“ (Říčan 1998: 104). Důležitou roli při výběru školy hraje také vzdělání rodičů – jestliže sami rodiče mají pouze základní či nižší vzdělání, nemusí si být vědomi výhod kvalitního či vyššího vzdělání a považovat je za zbytečné. Na druhou stranu nejnovější výzkumy ukazují, že i romští rodiče s nižším vzděláním chtějí pro své potomky lepší vzdělávací příležitosti, než měli oni sami. Podle studie realizované neziskovou organizací Slovo 21 o postojích romských žen v České republice je pro romské ženy vzdělání jejich dětí velmi důležité: v rámci dotazníkového šetření⁷ 61 % respondentek odpovědělo, že vzdělání je rozhodně důležité, 26 % se přiklonilo k odpovědi spíše důležité. Pouze 6 % si myslí, že není důležité a 6 % neví. Největší procento respondentek, 40 %, považuje pro své děti za dostačující ukončené střední vzdělání s maturitou (Slovo 21 2014: 24).

b) Základní školy s převažujícím romským žactvem

Zejména ve větších městech, kde je možnost většího výběru základních škol, často dochází k jevu nazývanému *white flight* (do češtiny by se dal přeložit jako „bílý útěk“). K tomuto jevu dochází, když určitou základní školu začne navštěvovat vyšší počet dětí z minority, než tomu bylo do té doby. Část rodičů z majority na tento vývoj pak reaguje tím, že své děti začne posílat na jinou základní školu, kde se žáci z minority nevzdělávají buď vůbec, nebo v menším počtu. Místo zamýšleného důsledku, kterým je desegregace škol a vznik etnicky heterogenních tříd, které jsou navštěvovány dětmi

⁷ Dotazníkového šetření se v rámci výzkumu zúčastnilo 600 romských žen žijících v České republice.

z minority i z většinové společnosti, pak dochází pouze k opakování situace, která měla být odstraněna, to jest, že děti z minority se dále vzdělávají odděleně od dětí z majority a mezi těmito skupinami tím pádem nedochází k žádoucímu dlouhotrvajícímu a každodennímu kontaktu, který by byl ve svém důsledku prospěšný pro děti z obou skupin⁸. Proces těchto přesunování dětí z etnicky heterogenních škol a tříd do prostředí, kde se nesetkávají se zástupci odlišných etnik, popsal v 60. letech 20. století ve své zprávě o procesu desegregace v americkém školství J. S. Coleman (Coleman 1966). Coleman ve zprávě dochází k závěru, že desegregace může být považována za úspěšnou pouze tehdy, je-li ve třídě více bílých žáků než Afroameričanů. Pokud se poměr mezi etniky ve třídě obrátí, bílí rodiče své děti ze školy odhlásí a afroameričtí žáci budou dále docházet do škol de facto segregovaných. Podobná situace se objevuje také v českých základních školách, kde rodiče neromských dětí odhlašují své děti ze škol, kde se zvyšuje počet romských žáků. V důsledku tohoto „útěku“ neromských dětí ze škol, které navštěvují Romové, pak dochází ke vzniku etnicky homogenních „romských škol“ na straně jedné a „neromských škol“ na straně druhé. Proces etnické homogenizace základních škol popisují Irena Kašparová a Adéla Suralová v případové studii dvou škol, nacházejících se v sociálně vyloučené lokalitě nejmenovaného velkého českého města. Z jejich výzkumu vyplývá, že k tomuto procesu dochází i dnes, a že odpovědnost za něj nenesou pouze rodiče (a to jak dětí z majority, které své děti přesouvají kvůli obavě, že na „romské škole“ se jim nedostane kvalitního vzdělání, tak dětí romských, které jejich rodiče posílají do škol s více romskými žáky, protože se obávají, že ve škole „pro bílé“ by jejich ratolesti nestíhaly držet krok se zbytkem třídy), ale jde o systémový problém, který vyžaduje změnu nastavení soustavy v základním vzdělávání (Kašparová a Suralová 2014: 95). Obavy rodičů ze zhoršení vzdělávacích možností jejich dětí se navíc do jisté míry staly sebenaplňujícím se proroctvím – Kašparová a Suralová ukazují, že ze škol, kde narostl počet romských žáků, odešla velká část dosavadních učitelů, přičemž někteří z nich uvedli, že odmítají romské děti ze sociálně vyloučené lokality vyučovat; prvotní obavy ze změn ve složení žáků přiznávají i učitelé, kteří se rozhodli na školách zůstat (Kašparová a Suralová 2014: 90). Na markantní rozdíl v kvalitě vyučování mezi školami, kam chodí děti z majority a těmi, které navštěvují

⁸ Pozitivní vliv vzájemného dlouhotrvajícího a pravidelného kontaktu na snižování vzájemných předsudků a zlepšení soužití mezi jedinci z různého sociálního, kulturního a etnického prostředí popsal již v 50. letech 20. století jeden ze zakladatelů psychologie osobnosti a významný odborník na sociální psychologii Gordon Allport (viz Allport 1979).

převážně děti romské, upozorňují i zprávy neziskových organizací, jako např. studie ostravských základních škol provedená Amnesty International v roce 2010, která konstatuje, že „,

c) Třídy pro zdravotně postižené žáky v budovách běžných základních škol; tyto třídy navštěvují romští žáci, kteří se učí na základě Vzdělávacího programu zvláštní škola (program v těchto třídách tedy odpovídá osnovám bývalých zvláštních škol)

Na existenci těchto tříd upozorňuje již v roce 2004 European Roma Rights Centre (ERRC 2004: 91). Ředitelé škol mohli (a stále mohou) při vyšším počtu žáků se zdravotním znevýhodněním na škole ustanovit zřízení zvláštní třídy pro „skupinovou integraci“ těchto znevýhodněných žáků. Vzhledem k tomu, že žáci v těchto třídách zcela pozbyli kontakt se svými zdravými spolužáky, lze s úspěchem pohybovat o pozitivních důsledcích této takzvané „integrace“ na žáky, kteří jí byli vystaveni.

d) Třídy vyhrazené vedením běžné základní školy pro romské žáky, kteří nejsou uznáni jako zdravotně postižení; tyto děti se sice učí na základě Vzdělávacího programu základní škola (např. s rozšířenou výukou hudební výchovy), nicméně odděleně od ostatních žáků

V případě, že romské dítě nenavštěvuje základní školu praktickou a je tedy umístěno ve škole hlavního vzdělávacího proudu, může často být terčem diskriminace, a to jak kvůli předsudkům spolužáků, tak kvůli předsudkům učitelů. Studie z roku 2006 uvádí, že základní školy „nerespektují specifické potřeby romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit a nereagují změnami osnov nebo vedení školy“ (Amnesty International 2010: 29). Některé školy zakládají „romské třídy“; tato praxe však nebývá doporučována, poněvadž dále přispívá k prohlubování ghettoizace a segregace romských dětí od většinové společnosti (Amnesty International 2010: 37). Podobně jako „romské školy“, o kterých bylo pojednáno výše, i tyto etnicky homogenní třídy do jisté míry vznikají z vůle rodičů. Pokud neromští rodiče, kteří nechtějí, aby se jejich děti vzdělávaly ve třídách pohromadě s romskými dětmi, pohrozí řediteli tím, že své děti ze školy odhlásí, snaží se ředitel v mnoha případech tuto hrozbu odchodu neromských dětí ze školy odvrátit tím, že založí třídu, která je určena pro romské žáky (European Roma Rights Centre 2004: 93). Většinou tento svůj úmysl nesdělí explicitně, ale odliší třídu

„pro neromy“ například zavedením poplatku za výuku na počítačích. Tento poplatek si rodiče romských dětí nemohou dovolit uhradit a v důsledku jsou pak nuceni své děti přesunout do třídy, ve které se vzdělávají sice podle standardního Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale jsou ochuzeny o pozitivní efekty pravidelného kontaktu se spolužáky z majority (podrobněji o výhodách tohoto pravidelného a dlouhodobého kontaktu mezi jedinci z odlišných kulturních či sociálních skupin viz Allport 1979, případně výše v textu věnujícímu se vzniku „romských škol“).

5.1 Pokusy o zlepšení situace

I přesto, že romské děti jsou stále disproporčně zastoupeny na základních školách praktických a jejich počty na středních školách jsou nízké, v několika posledních letech vidíme v české vzdělávací politice vůči Romům změny.

Jednou z osvědčených pozitivních změn je zavedení pozice asistenta pedagoga, které se v českém prostředí poprvé objevuje v roce 1998 (Amnesty International 2010, p. 43). Asistent pedagoga má v popisu práce pomáhat sociálně či kulturně vyloučeným dětem s problémy, kterým čelí ve výuce, a zajistit jejich integraci do běžných základních škol. Přestože se však počet asistentů pedagoga působících na českých školách každým rokem zvyšuje, je jich stále nedostatek. Navíc není pozice asistenta pedagoga na školách zřizována povinně a nejsou také pevně vymezeny jeho pravomoci, tudíž je skutečná pozice asistenta pedagoga a tedy zároveň i možnost jeho uplatnění při výuce zcela v rukou školy, která jej zaměstnává (Amnesty International 2010: 43). Jak je navíc uvedeno v části této práce zabývající se analýzou rozhovoru s experty, někteří odborníci na inkluzivní vzdělávání se začínají proti zavádění asistenta pedagoga vymezovat, a to z toho důvodu, že za určitých okolností může přítomnost asistenta pedagoga ještě prohloubit stigmatizaci dítěte, které asistenci využívá, či dokonce vyústit v jakousi „segregaci uvnitř třídy“ (podrobněji viz kapitola 8 této práce).

Dále se také proměňuje přístup jednotlivých institucí k tomuto problému; v poslední době prošel podstatnými změnami zejména postoj Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce. Ministerstvo školství bylo za svůj pasivní postoj k situaci ve vzdělávání Romů dlouhodobě kritizováno, a to jak ze strany českých institucí a expertů, tak na půdě Evropské Unie. Přestože příležitostně docházelo

k vyjádřením Ministerstva školství ohledně nutnosti ukončit segregaci romských žáků ve vzdělávání, dlouhou dobu zůstávalo pouze u slov. V roce 2012 byl však přijat Akční plán k plnění rozsudku D. H., který Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vypracovalo ve spolupráci s Veřejným ochráncem práv, Úřadem vlády a Českou školní inspekcí. Na jednu stranu je více než zarážející, že byl tento materiál vládou přijat až 5 let po rozsudku Evropského soudu pro lidská práva; na stranu druhou je však nutné konstatovat, že je dobře, že se situace i díky tomuto Akčnímu plánu začíná měnit k lepšímu, třebaže jde zatím stále o změny velmi pozvolné a přicházející po velmi dlouhé době nečinnosti českých vládních orgánů v této činnosti.

Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice (Ministerstvo školství 2012) je materiálem velmi ambiciózním; zaměřuje se na zavedení kvalitních diagnostických nástrojů v pedagogicko-psychologických poradnách, které by zamezily umístování zdravých dětí do základních škol praktických, případně jejich vzdělávání podle přílohy Lehké mentální postižení k Rámcovému vzdělávacímu programu základní vzdělávání. Zavádí také sběr etnických dat na školách, což je i přes počáteční odpor některých ředitelů a učitelů na školách a dalších odborníků velmi potřebné opatření. Šetření ohledně etnicity žáků provádí Česká školní inspekce, jejíž pravomoce Plán výrazně upravuje (Ministerstvo školství 2012: 8). Jak uvádí mimo jiné zpráva z roku 2010 o sběru etnických dat v zemích účastnících se Dekády romské inkluze, pokud nebudou státy s početnou romskou menšinou disponovat přesnějšími informacemi a „tvrdými daty“ ohledně svojí romské populace, bude jen velmi obtížné optimálně zacílit opatření na podporu Romů v různých oblastech života včetně vzdělávání (Roma Initiatives 2010: 20). S chybějícími daty bude také velmi těžké až nemožné sledovat, zda opatření přijatá na podporu romských občanů splnila svůj cíl – nebude možné vykázat probíhající změny s pomocí statistických dat. I přes tyto výhody, které může etnické sčítání přinést, má sběr etnických dat mnohé odpůrce nejen v České republice, ale po celé Evropě. Mezi hlavní důvody odmítání sběr etnických dat patří obava z jejich zneužití, a to zejména v kontextu historických zkušeností střední a východní Evropy (Roma Initiatives 2010: 32). Možná i tato historická zkušenost (respektive její absence) je jedním z důvodů, proč se jedním z nejlépe fungujících systémů sběru etnických dat pyšní Velká Británie,

ostrovní země, jejíž zkušenost z druhé světové války se velmi odlišuje od „kontinentálního“ prožívání tohoto válečného konfliktu.

Dalším materiálem Ministerstva školství, který se zaměřuje na snižování rovností ve vzdělávání, je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Strategie identifikuje tři cíle, které stanoví jako priority české vzdělávací politiky do roku 2020. Těmito cíli jsou:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- vytvářet podmínky pro odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Strategie hned v úvodní části zdůrazňuje, že „nesměřuje k radikální přestavbě existujícího systému, ale zaměřuje se na průběžné zlepšování činností ve všech jeho částech a na všech jeho úrovních“ (Ministerstvo školství 2014: 3).

Práce na novém zastřešujícím koncepčním materiálu vzdělávací politiky započaly v lednu roku 2012. Na přípravě textu spolupracovalo Ministerstvo školství s odborníky z resortu i mimo něj, od ledna do června roku 2013 probíhala navíc veřejná konzultace k přípravě Strategie. Materiál navazuje na takzvanou „Bílou knihu“ z roku 2001 (Ministerstvo školství 2014: 4). Co se týče snižování vzdělanostních nerovností, Strategie „usiluje o to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí (imigranti) apod., které jedinec nemůže ovlivnit. Specificky se strategie zaměřuje na snížení podílu dětí, žáků a studentů, kteří nedosahují ani základní úrovně očekávaných výsledků vzdělávání“ a zdůrazňuje důležitost zvyšování inkluзивity českého vzdělávání (Ministerstvo školství 2014: 12 – 13).

Další velkou a dlouho očekávanou změnou, kterou Ministerstvo školství připravilo, je novela školského zákona, která v listopadu 2014 prošla prvním čtením v Poslanecké sněmovně a nyní je projednávána ve sněmovních výborech. V textu novely, která byla původně vítána odbornou veřejností jako krok k inkluzivnějšímu školství, však došlo k několika podstatným změnám, které mohou zásadním způsobem ovlivnit další vzdělávání znevýhodněných dětí. Návrh paragrafu 16 novely, který

upravuje právě vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, obsahuje několik formulací, které by mohly vést k pokračování dosavadní praxe umístování dětí bez lehkého mentálního postižení do praktických škol, a to na základě sociálního znevýhodnění. Mezi podpůrnými opatřeními, které paragraf 16 obsahuje a které mají podle Ministerstva školství směřovat k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jejich potřeb, nikoli na základě jejich diagnózy, jako tomu bylo doposud, se velmi krátce před dalším projednáváním novely zákona objevilo nové podpůrné opatření označené písmenem i), které stanoví, že jedním z podpůrných opatření může být i zařazení žáka do praktické školy. Zejména neziskové organizace upozorňují na riziko možné zakonzervování současného nežádoucího stavu, kdy romské děti ještě stále tvoří 28 % žáků základních škol praktických (Lánská 2014: 18).

6 Romové ve Velké Británii

Romové a Travelleri (*Gypsy, Roma and Travellers*) ve Spojeném Království United Kingdom nejsou jednou etnicky homogenní skupinou. Bhopal a Myers popisují tradiční skupiny, které mohou spadat pod označení „Traveller“ – jde o „Anglické Romy, skotské Travellery, welšské Kale, irské Travellery, Romy z východní a střední Evropy, „Světské“ (lidé od cirkusu a z poutí), a v poslední době také New Age Travellers” (Bhopal a Myers 2009: 300). Tito lidé obvykle volí nomádský způsob života, čímž se liší od usedlých českých Romů. Přesto se mezi těmito skupinami obyvatel najde mnoho podobných rysů, zejména, co se týče překážek a problémů, kterým čelí ve styku s většinovou společností. Od poloviny devadesátých let navíc prudce vzrostla migrace romských občanů ze zemí střední a východní Evropy do Velké Británie. Další velká migrační vlna pak přišla po rozšíření Evropské unie o 10 členských států (včetně České republiky a Slovenska) v roce 2004 (Craig 2011: 3). Podstatnou část romského obyvatelstva ve Velké Británii navíc tvoří imigranti z České republiky a ze Slovenska (viz také Příloha 5, která podrobně ukazuje, ze které země původu pocházejí romské komunity v různých částech spojeného království).

Společným rysem českých Romů a britských Romů a Travellerů je také fakt, že neexistují spolehlivá data ohledně jejich počtu. Stejně jako v České republice, i britské odhady počtu Romů na území Spojeného království se velmi liší. Podle některých expertních odhadů žije ve Spojeném království 100 000 – 350 000 Romů a Travellerů (Bhopal a Myers 2009: 300), podle jiných se toto číslo pohybuje kolem 500 000 obyvatel (Fremlová a Anstead 2010: 18), další experti hovoří až o milionu Romů na britském území (Craig 2011: 3).

7. Vzdělávání Romů ve Velké Británii

7.1 Problémy

Podle materiálu britského ministerstva školství (Department for Education, Children and Families) s názvem *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils: A Guide to Good Practice*, nejčastější problémy, se kterými se romské a travellerské děti ve školách setkávají, jsou „rasismus a diskriminace, mýty, stereotypy“ a nedostatečný kontakt mezi školami a rodiči žáku či romskou a travellerskou komunitou obecně (Department for Education, Children and Families 2003: 3). Poměrně vysokému počtu dětí jsou diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby. Mezi odbornou veřejností panuje rozšířený názor, že děti Romů a Travellerů mají vyšší šanci být zařazeny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i v případech, kdy do této skupiny nespádají (Cemlyn et al. 2009: 93). Také v Británii jsou romské děti často terčem rasismu, a to nejen ze strany svých spolužáků; stereotypy týkající se této skupiny jsou často prohlubovány i učiteli, kteří nemají mnoho znalostí o Romech a Travellerech a jejich způsobu života. Romové a Travelleri mají „nejhorší výsledky“ ze všech etnik žijících v Británii a „jejich výsledky se zhoršují“ (Equality and Human Rights Commission 2010: 645). Očekávání rodičů jsou pro výsledky dětí ve škole velmi důležité. Romové a Travelleri obvykle nedosahují vysoké úrovně vzdělání a ze vzdělávacího systému odcházejí předčasně; od svých dětí tedy neočekávají, že budou navštěvovat střední či vysokou školu (Department for Education, Children and Families 2003: 4).

Problémy romských žáků v České republice a ve Velké Británii jsou si tedy v mnohém podobné: romské děti často čelí rasismu a předsudkům jak svých spolužáků, tak učitelů; nemívají dobré výsledky, hodně absentují a často opouštějí vzdělávací systém předčasně; jejich rodiče chovají ke vzdělávacím institucím nedůvěru a mají tendenci podceňovat význam dalšího vzdělávání pro budoucnost svých dětí.

7.2 Příklady dobré praxe

I přes výše uvedené problémy, kterým romští žáci ve Spojeném království čelí, jsou ve vzdělávacím systému mnohem úspěšnější než v českém. To dokazuje studie

From Segregation to Inclusion, kterou provedla nezisková organizace Equality spolu s Roma Education Fund. V roce 2011, byla uskutečněna studie zaměřená na romské děti, které přišly do Spojeného království z České a Slovenské republiky a navštěvovaly školy v devíti anglických školách – v Londýně, Chathamu, Southend-on-Sea, Peterborough, Leicesteru, Wolverhamptonu, Derby and Rotherhamu (Equality a Roma Education Fund 2011: 22, 34). Respondenty výzkumu bylo celkem 61 romských studentů základních a středních škol v těchto osmi oblastech. V České republice a na Slovensku 17 respondentů navštěvovalo zvláštní školu či základní školu praktickou, 30 dětí chodilo do de facto segregované třídy či školy (tzn. do školy či třídy určené pouze pro Romy) a pět do převážně romské školky. Pouze devět z 61 žáků navštěvovalo školu hlavního vzdělávacího proudu, kde nebyli převážně Romové. Na druhou stranu, ve spojeném království bylo 59 z 61 respondentů vzděláváno v běžné základní či střední škole (Equality a Roma Education Fund 2011: 35). Výzkumníci navíc zjistili, že „pouze malé procento z celkového počtu Romů (dvě až čtyři procenta) na pozorovaných školách bylo diagnostikováno jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Equality a Roma Education Fund 2011: 36) a tyto speciální vzdělávací potřeby byly řešeny v rámci hlavního vzdělávacího proudu; žádnému ze sledovaných žáků nebyla diagnostikována natolik vážná porucha učení, aby bylo třeba jeho přesunu do oddělené třídy či školy pro děti s podobnými problémy. Ty samé děti, kterým byly v České republice a na Slovensku diagnostikovány vážné poruchy učení či byly vzdělávány v de facto segregovaných školách či třídách byly ve Velké Británii zapojeny do výuky v hlavním vzdělávacím proudu. Ve výzkumu z roku 2009 se Anne Wilkin zabývala podmínkami, které jsou v britských školách plněny pro zlepšení výsledků romských dětí a jejich vztahu ke škole: bezpečnost a důvěra, respekt, přístupnost a inkluze, flexibilita, vysoké nároky a partnerství (Wilkin et al. 2009: 3-11). V následující části práce bude podrobněji představena každá z podmínek, na které se Wilkin ve svém výzkumu zaměřila, a bude uveden konkrétní příklad školy, která tuto podmínku naplňuje ve své každodenní praxi. Poté bude praxe v Británii srovnána se současnou praxí v České republice, a to na základě vládních zpráv, publikovaných výzkumů a také rozhovorů s experty, které byly uskutečněny pro účely této práce.

7. 2.1 Bezpečnost a důvěra

Bezpečnost je velmi důležitým rysem školního prostředí, a to jak pro romské, tak pro neromské rodiče a děti. Wilkin se k tématu bezpečnosti vyjadřuje takto: „Rodiče z řad Romů a Travellerů mohou školám velmi důvěřovat a očekávat, že se škola o děti postará a ochrání je. Zda důvěru do školy opravdu vloží, záleží na širokém spektru faktorů a vždy je otázkou času, pokud se tak však stane, téměř bez výjimky se jedná o důvěru dlouhodobou a vycházející z celé komunity“ (Wilkin et al 2009: 3). Zpráva britského ministerstva školství zdůrazňuje důležitost přátelského a otevřeného vztahu mezi zaměstnanci školy a žáky i jejich rodiči – zaměstnanci by jim měli pomáhat s jejich problémy a potřebami. Při navazování kontaktu mezi školami a Romy a Travellery sehrává klíčovou roli také Travellerská vzdělávací služba (*Traveller Education Service*), zřizovaná při lokálních vzdělávacích centrech. Travellerská vzdělávací služba poskytuje Romům a Travellerům informace a snaží se řešit problémy této skupiny obyvatel a prohlubovat porozumění mezi kulturami (The Learning Trust 2004). Vzájemná důvěra je velmi důležitá, i když není jednoduché ji vybudovat – vznik pozitivního, prospěšného a stabilního vztahu mezi Travellery a Romy, členy Travellerské vzdělávací služby a školami většinou trvá několik let (Bhopal a Myers 2009: 307).

S problémy ohledně důvěry romských žáků a jejich rodičů se potýkají i české školy. Jak již bylo řečeno výše, mnoho romských rodičů se obává vstupu svého dítěte do školního prostředí (jako nejčastější důvod těchto obav uvádějí obavu z rasismu, ať už v podobě šikany dětí, nebo chování učitelů a dalšího školního personálu, a také obavu o to, že jejich děti nebudou výuku v běžné škole stíhat), případně nevidí školní vzdělání svých dětí jako důležité pro jejich další život. Tuto skutečnost potvrdili v rozhovorech i experti, a to zejména ti z neziskových organizací, kteří jsou s romskými dětmi a jejich rodiči v přímém kontaktu:

„Často mi rodiče říkají, že jejich děti jsou ve škole nešťastné, ale oni sami se situaci obávají řešit, případně nevědí jak. Často taky slyším, že rodiče na chození do školy nemají čas nebo chuť – ,nojo, já bych tam i šla, ale co z toho? Se mnou se nikdo bavit nebude, jak uvidí, že jsem Romka...“ (Rozhovor 2)

Příkladem dobré praxe, který naplňuje podmínku bezpečnosti a důvěry, je implementace zvláštního postupu při příchodu nového žáka do třídy ve Woodlands Primary Academy (<http://www.woodlands.coop/>). Nově příchozí žák, případně žáci a jeho či jejich rodiče jsou osobně uvítáni vedením školy; poté se mohou zúčastnit prohlídky celé školy, dítě je seznámeno se svým novým třídním učitelem a se třídou, kterou bude navštěvovat. Nově příchozí dostane leták se všemi podstatnými informacemi o nové škole. Novému žákovi je přidělen „buddy“, tedy spolužák, který má za úkol nováčkovi pomoci v jeho prvních dnech ve škole. Zároveň je ustanovena kontaktní osoba, která zprostředkovává kontakt mezi rodiči nového žáka a školou. Noví žáci se v důsledku tohoto opatření cítí ve škole vítáni a nejsou kvůli novému prostředí tolik ve stresu. Navázání pravidelného a uctivého kontaktu s rodiči má pak za následek pozitivnější vnímání školy i zapojení dítěte do školních aktivit.

Oslovení experti se shodli, že zapojení rodičů do chodu školy je nutným předpokladem úspěchu pro skutečně inkluzivní vzdělávání. Odborníci také zdůrazňují, že nejde pouze o otevření se romským rodinám, ale rodičům všeobecně – i rodiče z majority mají často špatné zkušenosti s nepřístupností vzdělávacích institucí.

„Bylo by hodně potřeba, aby školy navazovaly mnohem bližší kontakty s rodinami svých žáků. České školy jsou obecně strašně nepřátelské vůči rodičovské veřejnosti, jsou vůči těm rodičům uzavřené a rodiče s nimi mají hodně špatné zkušenosti.“ (Rozhovor 1)

Tato nepřístupnost se může manifestovat různými způsoby – například odmítáním osobního rozhovoru s rodičem a preferováním písemného kontaktu, často pouze v listinné podobě. Tato praxe je frustrující jak pro rodiče vzdělaného, který využívá moderních technologií a totéž očekává od školy, tak pro rodiče s nižším vzděláním, který může mít problém s pochopením strohého úředního jazyka, případně se může cítit zastrašen a vyloučen z rozhodování o svém dítěti.

Respondenti zmiňovali také příliš úzkou orientaci škol pouze na standardizovaný proces vzdělávání a přehlížení nových možností a metod výuky, které se u nás i ve světě objevují.

„Chtělo by to tu školu otevřít i dalším mimoškolním aktivitám a neformálnímu vzdělávání.“ (Rozhovor 3)

7.2.2 Respekt

Tématika respektu by měla být ve školách nahlížena ze dvou perspektiv – jako respekt ke kultuře školy a zároveň jako respekt k odlišným kulturám jejich žáků, přičemž obě pojetí by se měla vzájemně vyvažovat. Podle Wilkin si „většina [britských] škol je vědoma důležitosti této rovnováhy a školy jsou tím pádem schopny rodičům žáků stanovit a vysvětlit svoje požadavky a zároveň oplývají dostatečnou mírou flexibility a inkluzivity a jsou tedy schopny reagovat na kulturní rozdíly mezi žáky“ (Wilkin et al. 2009: 5).

Zde se opět dostáváme k obavám z rasismu, které spolu se strukturálními a systémovými bariérami romských dětem brání v zapojení do většinových škol. Na druhé straně je tady také obava některých neromských dětí, případně jejich rodičů, z interakce s romskou populací, která je v českém prostředí stále velkou částí obyvatelstva považována za méněcennou či dokonce nebezpečnou. Řešením této situace může být zapojení tematiky romství do výuky ve větší míře, než je tomu dnes – romské dějiny a kultura není zmiňována v učebnicích, není zdůrazňována dlouhodobá přítomnost Romů na českém území. Ve chvíli, kdy jsou Romové zejména sdělovacími prostředky a některými osobami českého veřejného života prezentováni jako odlišní, „k nám nepatřící“, prohlubuje se propast mezi menšinou a většinou, která může mít dalekosáhlé důsledky pro celé fungování naší společnosti. Případy dobré praxe v zapojování tematiky romství do výuky jsou popsány v následující části textu.

7.2.3 Přístupnost a inkluze

Přístupnost a inkluze jsou s podmínkou vzájemného respektu velmi úzce spojeny. Se všemi žáky, bez ohledu na jejich etnicitu, sexuální orientaci, náboženské vyznání či socio-ekonomický původ, musí být zacházeno stejně; jakákoli diskriminace je nepřijatelná. Snaha o zvýšení přístupnosti školy pro všechny skupiny žáků se může manifestovat například hodinami vyučovacího jazyka navíc pro žáky, kteří nejsou jeho

rodilými mluvčími, poskytováním uniforem pro žáky zdarma či využitím poznatků o různých kulturách ve výuce (Wilkin et al. 2009: 6).

Základní škola Morley Newlands Primary School (<http://morleynewlands.leeds.sch.uk/>) využívá romskou tematiku v hodinách dějepisu, zeměpisu, hudební a výtvarné výchovy a literatury, a to ve všech ročnících. Je kladen důraz na diskusi a možnost dětí klást otázky k tematice Romů a Travellerů. Opatření má za následek zvýšení povědomí o Romech a Travellerech, bližší poznání jejich historie a kultury a také odbourání některých stereotypů, které se k těmto skupinám vážou. Pro romské děti pak mohou hodiny věnující se romské tematice být zdrojem hrdosti a vyššího sebevědomí.

Toto opatření se setkalo s velkou odezvou u expertů, kteří vnímají negativní důsledky nepřipravenosti části pedagogických pracovníků na práci s dětmi z jiného sociálního či kulturního prostředí, než z jakého pocházejí oni sami.

„To je velký problém vzdělávání pedagogů, že průměrný absolvent pedagogické fakulty je jakž takž připraven učit v homogenní třídě, ale když tam má dítě romské, dítě s odlišným mateřským jazykem, nebo třeba dítě lehce postižené, neví, co s tím.“ (Rozhovor 1)

Dalším opatřením, které může prohloubit motivaci romských žáků ke studiu a jejich sebevědomí, je podpora jejich zapojení do všech oblastí školního života, zejména do nejrůznějších extrakurikulárních aktivit, spolků a klubů.

7.2.4 Flexibilita

Flexibilita školy je pro romské a Travellerské rodiny velmi důležitá (Wilkin et al. 2009: 8). Školy se často snaží vyjít žákům z těchto skupin vstříc například úpravou osnov tak, aby lépe odpovídaly potřebám Romů a Travellerů – někteří Travelleři nepovažují školní osnovy za „dostatečně praktické“ (Cemlyn 2009: 98), na což některé ze škol zareagovaly rozšířením nabídky nepovinných odborných předmětů a zavedením

možnosti absolvovat předměty o rok dříve než doposud – již v devátém ročníku, tj. ve 14 – 15 letech (Wilkin et al. 2009: 8).

Flexibilní ve svém přístupu k žákům, kteří mají potíže s prospěchem, je i škola Ingram Road Primary School (<http://www.ingramroad.leeds.sch.uk/>). Na konci školního roku je analyzován pokrok každého z žáků. Pokud je zjištěno, že žák má s prospěchem problémy, škola zahájí individuální program doučování problémového předmětu, na kterém se podílejí jak učitelé, tak asistenti pedagoga. Pokrok romských dětí je sledován častěji – jejich známky jsou analyzovány jednou za půl roku, aby mohlo dojít k případné včasné intervenci. Výsledkem tohoto opatření je zlepšení prospěchu žáků.

Častější sledování známek dětí s problémy s prospěchem hodnotí odborníci kladně, upozorňují ale na riziko etnizace tohoto opatření.

„Trochu se bojím, že kdyby se toto opatření uvedlo do praxe, tak to bude znamenat, že Romům se bude žákovská knížka kontrolovat častěji než bílým, a nebude to na základě známek, ale jenom ethnicity.“ (Rozhovor 6)

7.2.5 Vysoké nároky

Vysoké nároky jsou jednou z klíčových podmínek pro dobré výsledky žáků. Bylo dokázáno, že nízké očekávání učitele má často za následek špatné výsledky žáka (Department for Education, Children and Families 2003: 4). Wilkin připomíná, že „romštití a Travellerštití žáci, stejně jako všichni ostatní žáci, mají vyšší pravděpodobnost úspěchu ve škole, pokud cítí, že si jich učitelé váží a pracují s nimi na rozvoji jejich možností“ a popisuje snahu škol zapojit do výuky pozitivní vzory, například bývalé romské žáky, „kteří pomáhají zvýšit ambice dětí i jejich rodičů“ (Wilkin et al. 2009: 10).

Zapojení pozitivních vzorů do výuky využívá například St. Bartolomew's Church of England Primary School (<http://www.st-bartholomews.lewisham.sch.uk/>). Jako příklad pro žáky může působit romský asistent pedagoga, jako člověk, který díky svému vzdělání nejen má osobní prospěch, ale dále přináší užitek celé komunitě. Další školy pořádají pro žáky besedy s rodiči, kteří jim vyprávějí o svém životě či povolání, případně dětem předávají své znalosti či praktické dovednosti. Toto opatření výrazně

zvyšuje motivaci žáků ke zlepšování prospěchu, setrvání ve škole a také k dalšímu studiu, napomáhá odbourávání stereotypních představ o Romech a Travellerech a v případě zapojení rodičů jako vzorů zlepšuje také vztahy mezi nimi a školou.

Zapojení pozitivních vzorů do výuky bylo jedním z nejlépe hodnocených opatření v rámci rozhovorů s experty. Někteří respondenti si vybavují, že se s podobnou praxí již setkali i na českých školách. Experti ze státní správy a ze škol na tomto opatření kladně hodnotí také předpokládané minimální administrativní a finanční náklady.

„Beseda s některým z rodičů nic nestojí, ale děti to upoutá a může je to pozitivně ovlivnit v dalším životě a namotivovat taky pro školní docházku.“
(Rozhovor 8)

7.2.6 Partnerství

Partnerství mezi školami, komunitami, jednotlivci a vládními i nevládními orgány se ukázala jako velmi efektivní nástroj při rozvíjení vzájemného vztahu mezi školou a žáky. Wilkin nahlíží takováto partnerství jako způsob, jakým lze „dosáhnout respektu, důvěry a v neposlední řadě také změny v názoru na důležitost vzdělání“ (Wilkin et al. 2009: 11). Bhopal a Myers se také domnívají, že i v případě, že rodiče zprvu nenazírají dobré školní výsledky svých dětí jako podstatné či důležité, zájem o vzdělání v nich i v jejich dětech mohou úspěšně rozdmýchávat samotné školy, nejlépe ve spolupráci s místními vzdělávacími centry (Bhopal a Myers 2009: 303).

Příkladem využití partnerství mezi rodiči a školou může být snaha o snížení absencí romských žáků v Holy Family Catholic Primary School (<http://www.holyfamily.swindon.sch.uk/>): již první den, kdy se žák nedostaví do školy, škola očekává, že rodiče do školy zatelefonují a dítě omluví. Nestane-li se tak, jsou rodiče neomluveného žáka telefonicky kontaktováni den poté s žádostí o vysvětlení absence. Pokud se nepodaří s rodiči navázat telefonní kontakt, jsou kontaktováni písemně. Až v této chvíli se absence stává neomluvenou a pokud chce rodič své dítě dodatečně omluvit, musí již omluvenku dodat písemně. Všichni rodiče jsou poučeni o možnosti využít pomoc zaměstnanců školy při psaní omluvenky. Naopak žáci, kteří absence nemají, jsou za docházku odměňováni nálepkami a za určitý počet nálepek obdrží certifikát s pochvalou. Certifikát je následně zaslán i rodičům žáka. Toto opatření

motivuje jak žáky, tak rodiče k minimalizaci absencí, a to jak pozitivně (pochvalami za docházku), tak negativně (administrativou při neomluvených absencích). Osvědčily se také návštěvy asistenta pedagoga, které pomáhají utužovat dobré vztahy mezi školou a rodinou.

Kontakt s rodiči bývá udržován nejen díky asistentovi pedagoga či jinému zaměstnanci školy, který za rodiči dochází a je s nimi v kontaktu, ale také pořádáním školních akcí, ať už se jedná o soutěže, představení či akademie, nebo o pravidelné posezení pro rodiče. Některé školy pořádají pro rodiče svých žáků kurzy vaření nebo semináře o hospodaření s penězi. Škola v takovém případě již neslouží pouze dětem, ale otevírá se pro celou komunitu a stává se spíše centrem společenského dění, ale zároveň zůstává autoritou i zdrojem důležitých informací.

Jak bylo již řečeno výše, kontakt mezi rodiči a školou je českými experty hodnocen jako nedostatečný. Navíc s sebou tento nízký nebo dokonce nulový kontakt přináší mnohé negativní jevy, jako je vzájemná nedůvěra, nepřátelství až rivalita či neochota naslouchat druhé straně a respektovat její potřeby a přání (viz u opatření výše).

Z příkladů dobré praxe, které zde byly popsány, jasně vyplývá, že školy, ve kterých funguje začleňování romských dětí do běžného vyučování, vynakládají velké úsilí na navázání a svědomité udržování úzkého kontaktu s rodiči žáků. Podle vyjádření expertů v rozhovorech tento přístup není českým školám zatím příliš vlastní, nicméně jeho výhody pro všechny zúčastněné jsou evidentní. Všichni respondenti se vyslovili pro nutné zlepšování vzájemných vztahů mezi romskými rodiči na straně jedné a českými školami na straně druhé. Pokud se podaří vzájemné vztahy narovnat a zlepšit, budou z nich profitovat jak školy, tak žáci a jejich rodiny.

8. Analýza rozhovorů s experty z hlediska jejich přesvědčení

Pro účely této práce jsem provedla osm polostrukturovaných rozhovorů s experty, kteří se tematikou vzdělávání romských žáků na základních školách v České republice intenzivně zabývají v rámci své pracovní náplně. Rozhovory jsem vedla s lidmi, kteří veřejně vystupují jako zastánci změn v současné praxi při základním vzdělávání romských dětí. Proces výběru respondentů a podrobnosti ohledně provádění rozhovorů jsou popsány výše, v rámci kapitoly zabývající se metodologií práce.

První část rozhovorů tvořily obecnější otázky týkající se témat jako česká vzdělávací politika, situace Romů v České republice a přejímání politik a opatření ze zahraničí. Účelem těchto otázek bylo ověřit si, zda vybraní experti sdílejí (řeceno se Sabatierem) *core policy beliefs*. Všichni zpovídání experti se ve svých odpovědích v rámci první části rozhovoru do velké míry shodovali, lze tedy tvrdit, že z pohledu *core policy beliefs* šlo o členy jedné advokační koalice. Z odpovědí expertů na otázky v první části rozhovorů vzešly následující teze, na kterých mezi respondenty panovala vysoká míra shody:

a) Přestože je vzdělávací politika často diskutovaným tématem, kterému je věnována zásadní pozornost laické i odborné veřejnosti a kterému se zákonodárci intenzivně věnují, většina problémů v českém vzdělávání přetrvává dlouhodobě a zatím nebyla vyřešena.

Při odpovědích na otázku ohledně stavu české vzdělávací politiky v současné době naprostá většina respondentů dávala najevo převážně nespokojenost s jejím současným stavem, a to ve více oblastech. Mezi nejčastěji kritizovanými tématy zaznívala zejména kritika vzdělávání budoucích učitelů na českých pedagogických fakultách a také nepřipravenost českého vzdělávacího systému na práci s dětmi z odlišného než většinového sociálního či kulturního prostředí.

„My máme i informace o vzdělávání budoucích učitelů z různých krajů, ta situace se hodně liší mezi kraji. Na některých školách nenajdete nic (žádný předmět směřující k inkluzivnímu vzdělávání – pozn. autorky), možná tak něco o Velikonocích.“ (Rozhovor 3)

Mezi příčinami nedostatečné připravenosti současných i budoucích učitelů na plnohodnotné zapojení všech dětí do vzdělávacího procesu, bez ohledu na jejich původ, sociální situaci a další charakteristiky, byla uváděna vysoká míra uzavřenosti českých pedagogických fakult a dalších pracovišť, která se zabývají profesní přípravou budoucích pedagogů.

„Ty pedagogický fakulty se tomu strašně bráněj, hájej si ten svůj status quo, tu akademickou univerzitní svobodu, furt se pohybujou v diskuzi devatenáctýho století, ale my jsme teď už úplně jinde“ (Rozhovor 2)

Důsledkem této uzavřenosti je pak jakási „odtrženost“ od reality každodenního vyučování a neschopnost využívat všechny možnosti, které pedagogika ve 21. století poskytuje, jako například využívání moderních technologií při výuce.

„Ti noví zaměstnanci nejsou vůbec připravení na to, co se v té škole bude odehrávat, a to nejen třeba ve vztahu k moderním technologiím, ale i právě ke způsobu vedení té výuky vůbec.“ (Rozhovor 8)

Někteří respondenti zmínili také fakt, že český systém ve vysoké míře reprodukuje sociální nerovnosti – to znamená, že dítě rodičů, kteří mají pouze základní vzdělání, má vysokou pravděpodobnost, že nedosáhne vzdělání vyššího než oni, a naopak žák s vysokoškolsky vzdělanými rodiči má velkou šanci dosáhnout obdobně vysokého stupně vzdělání. Co se týče institucionálního zabezpečení základního vzdělávání, pět respondentů kritizovalo časté změny na postu ministra školství (Kalous uvádí, že za posledních devět let bylo ministrem či ministryní školství devět osob (Kalous 2014: 9) i jednotlivé osobnosti, které tuto funkci v posledních letech zastávaly. Mezi nejkritizovanější ministry školství patřil Josef Dobeš, který byl ministrem školství v letech 2010 – 2012.

„Dobeš, to bylo absolutní neštěstí... On úplně odmítal řešit inkluzivní vzdělávání jako takové, natož tak nějaké Romy. Za něj se naprosto zastavila a postupně rozpadla spolupráce na NAPIVu (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, pozn. autorka), navíc se obklopoval lidma jako Bátora, rostě už pak pro hodně lidí byl absolutně nedůvěryhodný a odmítali s ním spolupracovat.“ (Rozhovor 6)

V odpovědích respondentů se objevovalo také hodnocení některých navrhovaných změn, jako například novely školského zákona, která je v současné době diskutována ve výborech Poslanecké sněmovny a v polovině ledna by měla přijít do druhého čtení. Názory respondentů na tento návrh již nejsou tak jednoznačné. Poměrně často zmiňována chvályhodná snaha změnit současný nevyhovující systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (do této skupiny spadají podle současné legislativy i žáci se sociokulturním znevýhodněním, kteří ale nejsou v zákoně nikde dále specifikováni, a také mimořádně nadaní žáci), a posunout současnou praxi od rozdělování žáků do skupin, ke kterým se odlišně přistupuje, spíše k individuálnímu přístupu, který se bude shodovat s konkrétními potřebami každého žáka. Na druhou stranu, zejména zástupci neziskových organizací projevovali obavy z části i) paragrafu 16, odstavce 2, který upravuje právě konkrétní možnosti podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

b) Segregační tendence ve vzdělávání Romů v České republice jsou dlouhodobým, složitým a naléhavým problémem, který je třeba bezodkladně a naléhavě řešit.

Při odpovědi na otázku, jaká je situace ve vzdělávání Romů v České republice, všichni respondenti bez výjimky označili za vysoce problematický fakt, že romské děti bývají často vzdělávány odděleně od žáků z majority a také že jsou často vzdělávány podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která je určena žákům s lehkým mentálním postižením, přestože tímto postižením netrpí.

„Pedagogicko-psychologické poradny mají vysokou tendenci označovat romské děti za lehce mentálně postižené, často jde ale o záměnu sociálního znevýhodnění za toto lehké mentální postižení.“ (Rozhovor 2)

Experti zmiňovali také roli rodičů v umístování romských dětí do základních škol praktických – rodiče často s přeřazením dítěte do základní školy praktické, protože se tam dítěti líbí, často si ale neuvědomují nebo nejsou dostatečně informováni o tom, že absolventi těchto škol mají zásadním způsobem ztížený vstup na trh práce.

„Ono je to teď udělaný tak, že mají hezký školy, zrekonstruovaný, je tam málo dětí ve třídách, víc se jim tam můžou věnovat, pro ty děti je to jako hrozně báječný, mají šanci tam zažít nějaký úspěchy, pro ty speciální pedagogy je to možnost jak použít to, co se naučili na pedagogický fakultě, ale pak ten dopad

*na život těch dětí, když vyjdou z té školy, je samozřejmě devastující.“
(Rozhovor 3)*

Jako pozitivní opatření ve vzdělávání romských žáků, které v České republice funguje s velkým úspěchem, bylo označováno zejména zavedení asistenta pedagoga, a to převážně respondenty ze státní správy.

„Co se u nás hodně osvědčilo a co funguje dobře, to jsou asistenti pedagoga. Je to evidentně efektivní způsob, jak toho žáka na škole udržet.“ (Rozhovor 4)

Nicméně se v rozhovorech objevily i vyjádření vůči tomuto opatření kritická, a to ze strany neziskových organizací. Kritici asistentů pedagoga neztracují jejich práci jako celek, pouze poukazují na možné nebezpečí prohloubení stigmatizace žáků, kteří služeb asistenta pedagoga využívají. Žákovi, který pracuje s asistentem, už nevěnuje učitel pozornost, a zabývá se pouze ostatními dětmi. Dítě s asistentem tak může být kvůli původně podpůrnému prostředku, který by měl napomoci jeho inkluzi, dále vyčleněno z kolektivu třídy či školy.

„Já se domnívám, že to není úplně samospásný řešení, a že to zapojování asistentů moc inkluzivní není. V praxi to pak dost často funguje tak, že toho žáka s asistentem vlastně segregujou uvnitř té třídy. Přihradějí mu toho asistenta a ten s ním všechno dělá, takže ten učitel se může věnovat ostatním dětem.“ (Rozhovor 3)

Je zajímavé, že v tomto bodě dochází v rámci advokační koalice k nesouladu, jehož štěpná linie je, zdá se, tvořena rozdíly mezi institucemi, kde dotyční experti pracují či jsou s nimi jiným způsobem spojeni. Zatímco experti napojení na státní správu vidí zavádění asistentů pedagoga do škol jako veskrze pozitivní a úspěšné opatření, odborníci z neziskových organizací se k této pozici vyjadřují podstatně kritičtěji, přestože ji zcela neztracují a také vnímají pozitivní aspekty přítomnosti asistentů pedagoga na českých základních školách. Respondenti z neziskových organizací pak identifikují další možné využití asistenta pedagoga při jeho činnosti, a to působení asistenta jako jakéhosi „styčného bodu“ mezi rodiči žáků a školou jako institucí.

c) Inspirace praxí ze zahraničí je rozhodně žádoucí a je přínosné ji využívat při implementaci opatření v České republice.

Všichni dotazovaní experti se také shodli na tom, že je velmi prospěšné při řešení problémů českého školství (a to nejen v souvislosti se vzděláváním romských žáků, ale i se školstvím a vzděláváním obecně) využívat praxi ze zahraničí, a to jak při braním si příkladu z provedených opatření či politik, tak při získávání ponaučení z neúspěchů, tak, jak tyto procesy popisují Dolowitz a Marsh (viz kapitola 3 výše).

„Já myslím, že je hrozně důležité rozhlížet se v zahraničí jak po těch příkladech dobré praxe, tak se dívat po tom, co nefunguje. Tedy v čem se máme inspirovat a čeho se máme vyvarovat.“ (Rozhovor 1)

Respondenti ve shodě zdůrazňovali také časový a finanční přínos zavádění těchto opatření, která již s úspěchem fungují jinde.

„Když se nemusíme zdržovat s vymyšlením něčeho, co už je dávno vymyšlené a jinde funguje, může to českému vzdělávacímu systému přinést velkou úsporu času a financí, které by se jinak promrhaly, ale takto se dají použít rovnou při implementaci“ (Rozhovor 5)

Tři uvedené teze, tedy vnímání českého vzdělávacího systému jako problematického, nutnost změny současného způsobu vzdělávání romských žáků a výhody využívání případů dobré praxe v zahraničí při tvorbě domácích politik, sdílejí dotazovaní experti spolu navzájem. Rozdílnější odpovědi se začaly objevovat, když došlo na otázky ohledně dalšího směřování českého vzdělávacího systému ve vztahu k Romům a jeho možných priorit.

Přestože se všichni oslovení odborníci shodli na složitosti možného řešení a neexistenci „jednoduchého receptu“ (Rozhovor 6), v dalších návrzích na řešení problémů při vzdělávání romských žáků se začali ve svých tvrzeních rozcházet. Zaznívaly hlavně dva návrhy řešení, oba vyžadující podstatnou změnu současného systému. S prvním návrhem se ztotožňovali lidé z neziskových organizací. Jako možné řešení současné neuspokojivé situace romských žáků navrhli zrušení základních škol praktických a zavedení inkluzivního stylu výuky na běžných školách.

„Samotná existence praktických škol je svým způsobem problém, takže tady by stačilo omezit tu kapacitu, aby tam byly skutečně jenom ty děti, pro který je to prospěšný, aby tam nebyly zařazovaný děti jenom proto, že jim během dvouhodinovýho vyšetření vyjde IQ v hraničním pásmu. Část z těch praktických škol by možná mohla existovat, ale skutečně jen pro děti, které ji potřebují, pro ty, které se nepodaří efektivně integrovat.“ (Rozhovor 2)

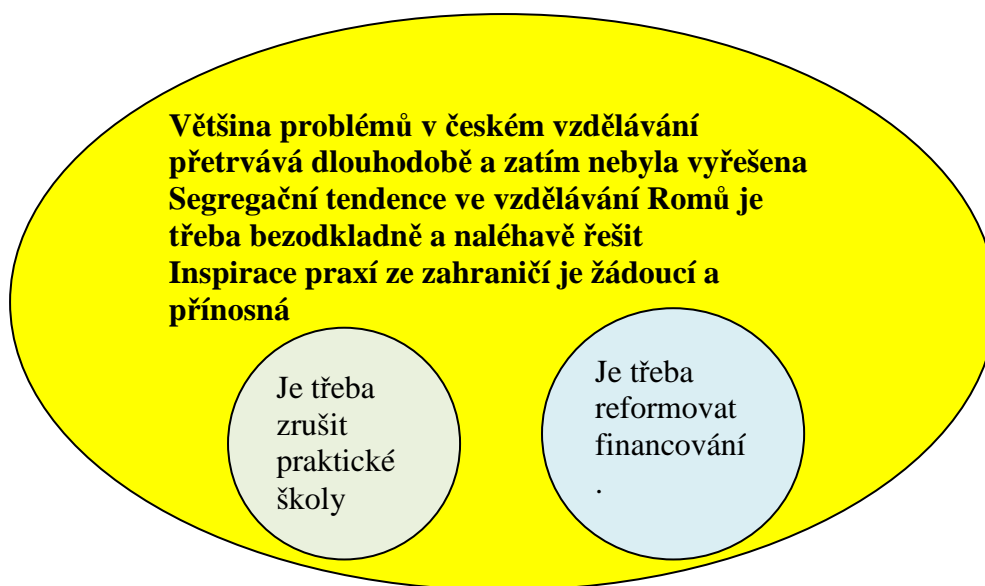
Odborníci ze státní správy a ze škol zase jako nejpálčivější problém, který si žádá rychlé vyřešení, vidí reformu poskytování finančních prostředků. V současné době totiž výše finančních prostředků vynaložených na skupinovou integraci podle expertů výrazně převyšuje objem financí, které jsou vydávány za individuální integraci. Experti navrhuji obě částky buď srovnat, nebo poměr obrátit a poskytovat větší finanční prostředky školám, které žáky integrují individuálně, nikoli skupinově.

„Bylo by potřeba vyrovnat finanční prostředky tak, aby to, co jde na skupinovou integraci, šlo i na tu integraci individuální, nebo dokonce prostředky na individuální integraci ještě navýšit“ (Rozhovor 8)

„Mohly by se taky odměňovat školy, který by měly individuálně integrovaný děti“ (Rozhovor 6)

Na obrázku níže jsou graficky znázorněna přesvědčení zpovídáných expertů, která vyjádřili v rozhovorech. Zatímco obecnější a hůře změnitelná politická přesvědčení ohledně české vzdělávací politiky a situace v ní spolu experti sdíleli, u sekundárních aspektů již vznikly dva oddělené „tábory“ – jeden prosazující zrušení praktických škol, druhý reformu financování škol. Štěpnou linií tedy byly rozdílné pohledy na to, co by v současné době českému vzdělávacímu systému prospělo nejvíce. Je zajímavé, že oba tábory kopírují profesní zařazení expertů; zatímco zrušení praktických škol prosazují lidé z neziskových organizací, pracovníci ministerstev a škol samotných navrhují spíše reformu systému financování škol. Na základě těchto zjištění lze tedy konstatovat, že soulad politických přesvědčení aktérů nemusí nutně znamenat stejný soulad i při jejich názoru na nejvhodnější řešení určitých dílčích problémů. Vzhledem k počtu respondentů by bylo chybou nyní vyvozovat obecně platná řešení, tyto dílčí závěry ale mohou být východiskem jiné, rozsáhlejší analýzy.

Grafické znázornění shody v hodnotových přesvědčeních expertů



9. Opatření vhodná pro transfer

Tato kapitola se bude zabývat zejména opatřeními, která byla v rámci rozhovorů s experty identifikována jako nejvhodnější pro úspěšný transfer z Velké Británie, kde jsou tato opatření již používána, do České republiky, pro kterou by mohla představovat další možnost, jak zamezit segregacním praktikám namířeným proti romským žákům v základních školách. Nejprve bude velmi stručně zopakován teoretický přínos transferu politik a jeho postup, jak je identifikován v odborné literatuře. Ve druhé části kapitoly se budeme podrobně zabývat kritérii výběru použitými při hodnocení jednotlivých opatření experty. Třetí část této kapitoly se pak zaměří na tři opatření, která byla experty hodnocena nejlépe, a jedno, které bylo naopak hodnoceno nejhůře. V rámci evaluace těchto vybraných opatření budou zhodnoceny vzájemné rozdíly a podobnosti mezi nimi a budou představeny možnosti, jak tato opatření uvést v českém prostředí do praxe.

9.1 Transfer politik

Transfer či přenos politik byl již podrobněji popsán v části práce věnující se teoretickému zarámování práce. Zde se však budeme věnovat využití tohoto teoretického rámce v praxi. V případě všech 15 opatření, která byla pro účely této práce naformulována a ze kterých experti dále vybírali ta nejvhodnější pro přenos politik, se vždy jednalo o „braní si příkladu“, tedy *positive lesson drawing*. Ambicí české republiky by mělo být tato opatření převzít nebo napodobit, nikoliv se jich vyvarovat.

9.2 Kritéria výběru

Kritéria, které jsem částečně využila již při výrobě tabulky s 15 opatřeními pro další výběr opatření experty (viz Příloha 4), vycházejí zejména z prací Rose (1993) a Dolowitz a Marshe (1996). Opatření v tabulce byla hodnocena podle následujících kritérií:

- kdo implementuje dané opatření
- na koho je opatření cíleno

Tato dvě kritéria jsem v tabulce uvedla zejména pro lepší orientaci expertů v ní; zejména druhé kritérium se také navíc částečně kryje s jedním z Roseových postulátů kvalitního přenosu, a sice, že programy s jedním cílem jsou jednodušeji přenositelné než programy s více cíli (Rose 1993: 132).

- zamýšlené důsledky opatření (příležitosti při implementaci v ČR)
- nezamýšlené důsledky opatření (rizika při implementaci v ČR)
- dostupnost informací o opatření – opět Roseovo kritérium, které zní

Tato tři hodnotící kritéria vycházejí primárně z Roseových předpokladů úspěšného transferu. První z nich, shrnující zamýšlené důsledky opatření, vychází z výše zmíněného předpokladu, že „programy s jedním cílem jsou jednodušeji přenositelné než programy s více cíli“. Při hodnocení jednotlivých opatření tedy bylo zřejmé, jaké cíle si které opatření klade. Druhé kritérium, které se zaměřuje na nezamýšlené důsledky navrhovaných opatření, vychází z Roseovy premisy, že „čím méně existuje předpokládaných vedlejších důsledků politiky, tím je pravděpodobnost transferu vyšší“. Tento předpoklad potvrdili také experti, kteří měli tendenci hodnotit lépe opatření, u kterých byl jen velmi malý počet rizik, případně žádné riziko neobsahovalo. Třetí kritérium týkající se dostupnosti informací o daném opatření má svůj základ také v Roseově předpokladu, a sice že „čím více mají aktéři informací o fungování programu na jiném místě, tím jednodušeji jej lze přenést“ (Rose 1993: 132 – 134). Roseova kritéria pro výběr vhodných politik podporují ve svém článku také Karen Mossberger a Harold Wolman, kteří zdůrazňují důležitost co nejširší škály informací o uplatňování politiky určené pro transfer v její „zemi původu“ (Mossberger a Wolman 2003: 431). Vzhledem k tomu, že všechna opatření v tabulce jsou příklady dobré praxe z Velké Británie, je dostupnost informací o těchto opatřeních velká.

- administrativní náročnost
- finanční náročnost
- politická průchodnost

Tato tři opatření jsou inspirována prací Dolowitz a Marshe (1996), kteří v rámci svých kritérií úspěšného přezkumu uvádějí míru zatížení byrokratického aparátu a také finanční náročnost jako dvě z určujících kritérií pro zdar transferu politiky.

Rozhodla jsem se do kritérií zařadit také politickou průchodnost jednotlivých opatření, a to jak v závislosti na průběhu a přijímání dosavadních politik na toto téma, tak s ohledem na specifika české politické kultury a veřejného mínění ohledně Romů. Tato tři opatření jsem pak, na rozdíl od opatření předchozích, nechala hodnotit pouze experty, kteří měli každému z opatření třikrát udělit známku na škále 1 – 3, kde 1 znamená „nejlepší, nejsnazší“ a 3 „nejhorší, nejtěžší“. Pokud byl tedy expert toho mínění, že určité opatření by výrazným způsobem zatížilo administrativní pracovníky a zvýšilo náklady, přičemž by zároveň bylo velmi obtížně politicky prosaditelné, oznámkoval takové opatření třemi známkami 3.

- celkové hodnocení

Z důvodu lepší přehlednosti jsem „známky“ u každého opatření zprůměrovala, aby bylo možné porovnávat opatření vždy jako celek, a navíc tak, jak bylo hodnoceno všemi osmi experty. Souhrnná tabulka všech opatření spolu s hodnoceními všech expertů tedy vypadá následovně⁹:

	Název opatření	kdo implementuje nařízení	na koho je nařízení cíleno	zamýšlené důsledky nařízení - příležitosti	nezamýšlené důsledky nařízení - rizika	dostupnost informací	administrativní zátěž	finanční zátěž	politická průchodnost	celkové hodnocení
1	Romové v osnovách -historie, kultura, zeměpis apod.	škola	žáci	odbourávání stereotypů, vyšší sebevědomí	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vyšší	1,5	1,5	2,1	1,71
2	Kontakt s rodiči při absenci, odměny za docházku, návštěvy doma	škola	žáci, rodiče	zvysování docházky romských žáků	možný odpor části pedagogů/asistentů	vyšší	2,4	2,0	2,3	2,22
3	Zavedení "praktických" předmětů, odměny za prospěch	škola	žáci, rodiče	zlepšování prospěchu romských žáků	odklon od "teoretických" předmětů	vyšší	2,1	2,1	2,6	2,27
4	Zapojení Romů do všech aspektů školního života	škola	žáci	vyšší docházka, vyšší sebevědomí a motivace		vyšší	1,5	1,8	1,8	1,68
5	Dvojazyčné učebnice	škola	žáci	zlepšení vyjadřovacích schopností a gramotnosti	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vyšší	2,8	2,0	2,4	2,39
6	Zapojení pozitivních vzorů	škola	žáci, rodiče, učitelé	motivace ke studiu, zájem o vzdělání, zvýšení docházky		vyšší	1,5	1,4	2,0	1,63
7	Zapojení rodičů do života školy	škola, obec	rodiče	motivace ke studiu, zájem o vzdělání, zvýšení docházky		vyšší	1,8	1,4	1,8	1,64
8	Zavedení "Měsíce/týdne/dne romské historie"	škola	žáci	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vyšší	1,6	1,9	2,0	1,83
9	Přijetí romských žáků, kteří jsou ve škole noví, a jejich rodičů	škola	žáci, rodiče	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů	odmítnutí ze strany nově přichozích	vyšší	1,9	1,6	1,8	1,76
10	Poradenství při přechodu na střední školu	stát, školy	žáci, učitelé	vyšší sebevědomí a motivace		vyšší	2,1	1,6	2,0	1,91
11	Oslava státních svátků a významných dnů v romské komunitě	škola, stát	žáci, rodiče	vyšší sebevědomí a motivace	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vyšší	1,3	1,5	1,9	1,56
12	Zvyšování počtu romských dětí účastnících se školních výletů	škola, stát	žáci, rodiče	vyšší docházka a motivace	zneužívání finanční podpory	vyšší	1,4	2,1	2,4	1,97
13	Vyšší finanční podpora pro multikulturní a inkluzivní školy	stát	učitelé	profesionálnější přístup	zneužívání finanční podpory	vyšší	1,8	2,4	2,1	2,10
14	Vzdělávání učitelů ohledně předsudků a diskriminace	stát	učitelé	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů		vyšší	2,3	2,1	1,4	1,93
15	Sběr etnických dat a práce s nimi	stát, školy	školy, učitelé, žáci	možnost identifikace problémů a vyhodnocování pokroku	zneužití dat, odpor veřejnosti (Romů i neromů)	vyšší	2,4	1,8	2,3	2,13

Světlou zelenou barvou jsou v tabulce označena tři opatření, která od expertů získala nejlepší hodnocení. Jsou to: zapojení pozitivních vzorů, zapojení rodičů do života školy a oslavy státních svátků a významných dnů v romské komunitě.

⁹ Tabulka ve větší velikosti se nachází v přílohách jako Příloha 4.

Tmavou červenou barvou je v tabulce označeno jedno opatření, které bylo ze všech navrhovaných možností hodnoceno nejhůře. Jde o zavedení dvojjazyčných (tedy v případě České republiky česko-romských) učebnic.

9.3 Evaluace vybraných opatření

Účelem této podkapitoly je blíže z hlediska možného přesunu analyzovat výše zmíněná opatření, která byla experty vyhodnocena jako nejvíce přínosná pro české prostředí.

Některé z předpokladů úspěšného přesunu politik již byly zahrnuty v charakteristikách opatření v rámci tabulky výše. V rámci tohoto bližšího pohledu na opatření jsem se rozhodla využít zejména kritérium kontinuity mezi politikami v zemích, odkud a kam se opatření přesunuje, a také očekávaná rizika při implementaci. Přihlížím také k administrativním a finančním nákladům, stejně jako k politické průchodnosti opatření.

9.3.1 Oslava státních svátků a významných dnů v romské komunitě

Britská praxe (viz výše) ukazuje, že využívání odlišností mezi žáky tímto pozitivním způsobem obohacuje jak děti většinové, které se vzdělávají a získávají nové vědomosti, tak děti menšinové, které se cítí zapojeny do chodu školy a získávají tak vyšší sebevědomí a motivaci k návštěvě školy. U většinových dětí může navíc dojít ke spojení si romství s pozitivním prožitkem oslavy, což může dále vést k oslabení negativních stereotypů o Romech. Experti na opatření oceňovali nízké náklady na jeho zavedení a vysokou pravděpodobnost podpory veřejnosti. Někteří však jako možné riziko identifikovali nesouhlas některých rodičů s propagací romské kultury. Jeden z expertů citoval incident na škole v Chomutově, kde probíhal ve školní jídelně Týden romské kuchyně s tradičními romskými jídly a část rodičů protestně přestala své děti přihlašovat na obědy (Rozhovor 2). I přes toto riziko se však zavedení připomínání některých romských svátků a významných dnů i v rámci výuky jeví jako vhodné pro překonávání předsudků a zlepšování školního kolektivu.

Co se týče podmínek pro úspěšný přesun opatření do českého prostředí, lze říci, že jsou v tuto chvíli poměrně příznivé. Kromě možného odporu jisté části veřejnosti nebyla identifikována žádná závažná rizika, romské svátky se na některých školách v České republice již slaví, takže školy při zavádění tohoto opatření mohou využít nejen zkušeností ze zahraničí, ale inspirovat se mohou i v českém prostředí. Můžeme tedy konstatovat jistou míru kontinuity s se současnou praxí v České republice, stejně jako nízkou administrativní a finanční náročnost. Můžeme tedy konstatovat, že opatření splňuje podmínky pro úspěšný přenos opatření do České republiky.

9.3.2 Zapojení pozitivních zdrojů

Zapojování pozitivních vzorů do výuky se děje také v České republice, tudíž i zde můžeme konstatovat určitý stupeň kontinuity s britskou praxí. Je ale pravdou, že jako romské vzory většinou fungují asistenti pedagoga (jejichž pozitivní vliv jako vzoru pro romské žáky je zmíněn i v popisu opatření výše), nikoli lidé romského původu, ale přicházející do školy „zvenčí“. Navíc britská praxe vyzdvihuje možnost zapojení rodičů dětí jako pozitivních vzorů i pro ostatní žáky ve třídě, což v českém prostředí podle expertů není zvykem. Implementace opatření by tedy do českých škol přivedla něco nového, do té doby nepoužívaného. Odborníci opět vyzdvihovali nízkou cenu opatření i nevelkou administrativní zátěž spojenou s jeho zavedením, stejně jako velkou pravděpodobnost vysoké míry politické průchodnosti. I toto opatření se tedy jeví jako vhodné pro transfer z Velké Británie.

9.3.3 Zapojení rodičů do života školy

V rozhovorech s experty často zaznívaly stížnosti na nedostatečnou vzájemnou komunikaci mezi rodiči a školou, která může vyústit až v problémy s chováním, docházkou či prospěchem dítěte (viz výše). Proto by podle odborných názorů byl přínos tohoto opatření pro české školy, ale i žáky a rodiče opravdu výrazný a při správném nastavení vztahů a jejich průběžném udržování i dlouhodobě prospěšný. Je důležité, aby si zaměstnanci českých škol osvojili zásady respektu, partnerství, podpory a důstojnosti, které byly zdůrazňovány v kapitole o případech dobré praxe. U tohoto opatření nebyla experty identifikována žádná dodatečná rizika, z tohoto hlediska se tedy jeví jako pro transfer vhodné. Na druhou stranu proti opatření mohou hovořit i jeho o něco vyšší

administrativní náklady v porovnání s ostatními analyzovanými opatřeními. Je také třeba podotknout, že většina českých škol si na partnerský přístup k rodičům dětí teprve musí přivyknout, zvláště jedná-li se o rodiče ze sociálně vyloučených lokalit. I přes nevelkou míru kontinuity a vyšší administrativní náklady je však nutné konstatovat, že zapojení rodičů do chodu školy je v podstatě průřezovým opatřením, které je nutné pro naplňování mnoha dalších pozitivních změn na českých školách. Proto i toto opatření lze pro transfer doporučit.

Závěr

Účelem této práce bylo srovnat přístup ke vzdělávání romských žáků na základních školách v České republice a ve Velké Británii. Poměrně rozsáhlá část práce byla věnována vývoji ve vzdělávání Romů v České republice a také problematikým bodům, které jsou v českém vzdělávacím systému dlouhodobě přítomné. Jako nejkritičtější znaky českého systému základního vzdělávání byla identifikována převládající vysoká míra segregace v rámci škol, která se na základních školách manifestuje zejména vůči romským dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Práce se zabývá čtyřmi druhy prostorové segregace, které je možné na české základní škole podstoupit. Jde o umístování velkého počtu romských žáků do základních škol praktických, kde jsou následně vzděláváni v rámci přílohy pro lehké mentální postižení Rámcového vzdělávacího programu Základní vzdělávání. Dalším druhem segregování romských žáků je vytváření takzvaných „romských škol“, které často vznikají při přihlášení vyššího počtu romských žáků ke studiu na škole. Na větší počet Romů ve třídách pak často reagují neromští rodiče tak, že své dítě z takové školy odhlásí a začnou jej posílat do jiné. Jinou strategií neromských rodičů v tomto případě bývá také vyžadování zvláštní třídy v rámci „většinové“ školy, kam jsou poté romské děti umístěny a jejich neromští spolužáci s nimi tedy dále nenavazují žádný bližší kontakt.

Ve Velké Británii je situace odlišná. Studie ukázaly, že romské děti z České republiky a ze Slovenska, které byly v Česku zařazeny do praktických škol nebo byly vzdělávány jako mentálně postižené děti, byly v britských školách bez problému schopny držet krok se svými spolužáky a přesun do speciálních vzdělávacích institucí tudíž nebyl nutný. I přes vyšší inkluzivitu britského vzdělávacího systému se však Romové na britských školách setkávají s předsudky a dalšími negativními jevy, stejně jako v České republice. Britské školy nicméně využívají velké množství podpůrných opatření, které lze označit za dobré praxe, které napomáhají nejen lepšímu pocitu romských dětí, ale vedou je také k lepšímu dodržování školního řádu, k větší motivaci k učení a dobrému prospěchu a k omezení záškoláctví. Nezastupitelnou součástí těchto opatření je velmi úzká a vytrvalá komunikace s rodinami žáků. Tato práce blíže popsala některé z dobrých praxí, které ve Velké Británii úspěšně fungují, a pomocí zapojení teoretického konceptu transferu politik, který se zabývá přesunem politik či opatření mezi odlišnými prostředími, zhodnotila, která z opatření by mohla být úspěšně

implementována v českém prostředí. Pro výběr opatření vhodných k implementaci byly využity také polostrukturované rozhovory s experty, kteří byli s použitím Sabatierova teoretického konceptu systému přesvědčení identifikováni jako členové jedné advokační koalice, kteří navzájem sdílejí politická přesvědčení. Při analýze rozhovorů s experty bylo zjištěno, že zatímco politická přesvědčení jednotlivých expertů jsou si velmi blízká, v názorech na konkrétní opatření použitelná ve vzdělávání Romů a jejich užitek se odborníci rozcházejí. Dílčí zjištění z rozhovorů naznačují, že odlišné názory expertů při posuzování jednotlivých opatření vycházejí z jejich odlišných pracovních zkušeností, nicméně pro potvrzení této hypotézy by bylo třeba většího a rozsáhlejšího výzkumu.

Experti v rámci rozhovorů identifikovali tři opatření používaná na britských školách, jejichž úspěšná implementace v České republice se jim jevila jako nejpravděpodobnější a která by zároveň pro české prostředí představovala přínos. Těmito opatřeními jsou zapojení pozitivních vzorů, zapojení rodičů do života školy a oslavy státních svátků a významných dnů v romské komunitě. Pomocí konfrontace těchto opatření s kritérii úspěšného transferu politik podle Rose, Dolowitz a Marshe bylo zjištěno, že všechna tři opatření jsou pro implementaci v českém prostředí vhodná – nepředstavují výrazné zatížení školních rozpočtů ani administrativních sil, lze očekávat jejich pozitivní přijetí veřejností a u dvou ze tří doporučených opatření je zde také jistá míra kontinuity s opatřeními již v České republice aplikovanými. Závěrečným doporučením práce je tedy implementovat tři v práci identifikovaná opatření, která by měla napomoci inkluzivnějšímu prostředí na českých školách a zabránit negativním jevům v soužití neromů a Romů, které u nás stále v některých případech vedou až k segregaci romských žáků mimo hlavní vzdělávací proud a mimo kontakt s dětmi z majority.

Summary

The aim of this thesis is to compare the approaches towards education of Roma pupils at primary schools in the Czech Republic and Great Britain. The thesis identifies British good practices that could be implemented in Czech environment and explores the conditions that have to be fulfilled for a successful implementation of these good practices. A theoretical framework of policy transfer is used to determine the conditions of a successful transfer. The thesis describes the history and the present of Roma education in the Czech lands and identifies problematic points that lead not only to the persisting segregation and to deepening of unequal access to education, but also to a severe disruption of social cohesion. Using the interviews with experts on education, the thesis identifies the policies used for inclusion of Roma pupils in the mainstream education in Great Britain. The thesis also focuses on the role of expert opinions during the policy transfer and it tries to find out whether there is a relationship between shared policy beliefs and shared opinions on particular policies or whether there are other factors taken into account when the experts formulate their opinions.

Použitá literatura

- Allport, G. W. (1979) *The Nature of Prejudice: 25th Anniversary Edition*. New York: Basic Books.
- Amnesty International (2010) *Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Praha: Amnesty International Publications.
- Bhopal, K. a Myers, M. (2009) "Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'." *International Journal of Inclusive Education* 13(3), pp. 299-314.
- Cemlyn, S. et al. (2009) *Inequalities experienced by Gypsy and Traveller Communities: A review*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Craig, G. (2011) „United Kingdom: The Roma. A Study of National Policies.“ *Peer Review in Social Protection and Social Inclusion and Assessment in Social Inclusion*. European Commission. Dostupné z:
<http://www.york.ac.uk/inst/spru/research/pdf/EURoma.pdf>
- Čermák, M. (2007) *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. Praha: Liga lidských práv.
- Davidová, E. (1999) „Osudy a cesty Romů v letech 1945-1989.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.
- Dolowitz, D. a Marsh, D. (1996) „Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature“, *Political Studies*, 44, pp. 343–357.
- Dolowitz, D. a Marsh, D. (2000) „Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making“, *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), pp. 5-24.
- Dussauge-Laguna, M. I. (2012) „On the Past and Future of Policy Transfer Research: Benson and Jordan Revisited. *Political Studies Review* , 10, pp. 313-324.

Evropská agentura pro základní práva (2011) *The Situation of Roma in 11 EU States: Survey Results at a Glance*. Dostupné z:

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf

Equality: *Roma in the UK*. Dostupné z: <http://equality.uk.com/Roma.html>

Equality and Human Rights Commission (2010) *How Fair is Britain? Equality, Human Rights and Good Relations in 2010*. Manchester: Equality and Human Rights Commission.

Equality and the Roma Education Fund (2011) *From Segregation to Inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*. Long Melford: Equality.

Evans, M. (2009) „Policy Transfer in Critical Perspective.“ *Policy Studies*, 30 (3), pp. 243–68.

European Roma Rights Centre (2004) *Stigmata: Segregovaná výuka Romů ve státech střední a východní Evropy*. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/file/stigmata-in-czech.pdf>

European Roma Rights Centre (2011) *Czech Republic: Four Years After Landmark Judgment, Urgent Action Needed to Stop Illegal Segregation of Romani Children into Special Education*. Dostupné z: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=3946>

Fremlová, L.; Anstead, A. (2010) „Discrimination as standard“, *Runnymede Bulletin* 364, pp. 18-19.

Geissler, H. a Mouralová, M. (2011) „Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik.“ Nekola, M., Geissler, H., a Mouralová, M. (eds.) *Současná metodologická otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum.

Horváthová, J. (1999) „Historické osudy Romů od jejich odchodu z Indie do 19. století.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.

IQ Roma Servis (2013) *Together and Across. Závěrečná zpráva*. Brno, IQ Roma Servis.

James, O. a Lodge, M. (2003), „The Limitations of ‘Policy Transfer’ and ‘Lesson Drawing’ for Public Policy Research“, *Political Studies Review* 1, pp. 179–193.

Kalous, J. (2014) *Změna vzdělávacího paradigmatu. Česko hledá budoucnost – dílčí studie*. Praha: Česko hledá budoucnost. Dostupné z: <http://www.ceskohledabudoucnost.cz/documents/Kalous.pdf>

Kašparová, I., a Suralová, A. (2014) „‘Od lokální k cikánské škole‘: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele“, *ORBIS SCHOLAE* 8 (1), pp. 79-96.

Kwadrans, L. (2009) “Education of Romani people in the Visegrad Countries (Czech Republic, Poland, Slovakia)”, in: Balvin, J., Kwadrans, L. (eds): *Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia*. Wrocław: Foundation of Social Integration Prom, pp. 115-130.

Lánská, K. (2014) „Dobře víme, jak se ve škole cítí mentálně zaostalé děti.“ *Zvoní!* 4, pp. 18 – 19. Dostupné z: <http://www.clovekvitisni.cz/cs/socialni-prace/socialni-integrace/casopis-zvoni-3#>

Lhotka, P. (1999) „Romové v první Československé republice.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2012) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Mossberger, K. a Wolman, H. (2003) „Policy transfer as a form of prospective policy evaluation: Challenges and recommendations.“ *Public Administration Review*, 63 (4), pp. 428-441.

Newmark, A. J. (2002) „An Integrated Approach to Policy Transfer and Diffusion.“ *The Review of Policy Research* 19(2), pp. 151-178.

Nečas, C. (1999) „Holocaust Romů v letech 1939-1945.“ In: *Romové – O Roma. Tradice a současnost – angoder the akának*. Brno: Moravské zemské muzeum.

Page, E. C. (2000) „Future Governance and the Literature on Policy Transfer and Lesson Drawing.“ ESRC Future Governance Programme Workshop on Policy Transfer, London, 28 January.

Roma Initiatives (2010) *No Data – No Progress: Data Collection in Countries Participating in the Decade of Roma Inclusion 2005 – 2015*. New York: Open Society Institute.

Rose, R. (1991) „What is Lesson-Drawing?“ *Journal of Public Policy* 11(1), pp 3-30.

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

Slovo 21 (2014) *Výzkum o postavení romských žen v České republice*. Praha: Slovo 21, z. s. Dostupné z:

http://www.slovo21.cz/images/dokumenty/DEF_VZKUM_O_POSTAVEN_ROMSKC_H_EN_V_R_pdf_publikace9_2014.pdf

Sociologický ústav Akademie věd ČR (2014) *Veřejnost o speciálních školách – září 2014*. Dostupné z:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7295/f3/or141124.pdf

Stone, D. (1999) „Lesson Drawing and Policy Transfer“, *Politics* 19 (1), 51–59.

Stone, D. (2001) „Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas.“ *CSGR Working Paper* No. 69/01. Dostupné z:

http://wrap.warwick.ac.uk/2056/1/WRAP_Stone_wp6901.pdf

Syrunek, A., Komárková, R., Kašparová, E. (2001) *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press.

The Learning Trust (2004) *Travellers Education Service*. Dostupné z:

http://www.learningtrust.co.uk/schools/travellers/travellers_education_service.aspx

United Kingdom, Department for Education, Children and Families (2003) *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils: A Guide to Good Practice*. London: DfES Publications.

Uhl, P. (2007) „Charta 77 a Romové.“ *ROMEIA/Romano vodi*, 23. 4. 2007. Dostupné z:

http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_2395

Weible, C. M.; Sabatier, P. A.; Jenkins-Smith, H.; Nohrstedt, D.; Henry, A. D.; deLeon, P. (2011): „A quarter century of the advocacy coalition framework. An introduction to the special issue.“ *The Policy Studies Journal*, 39 (3).

Weible, C. M.; Sabatier, P. A.; McQueen; K. (2009) „Themes and Variations: Taking Stock of the Advocacy Coalition Framework.“ *The Policy Studies Journal* 37 (1).

Wilkin, A. et al. (2009) *Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils: What Works? Contextual Influences and Constructive Conditions that may Influence Pupil Achievement*. London: DfES Publications.

Wolman, H. (2009) „Policy Transfer: What We Know about What Transfers, How It Happens, and How to Do It.“ *The George Washington University Institute of Public Policy Papers*, working paper 038.

Seznam příloh

**Příloha č. 1: Aktualizovaný rámec transferu politik podle Dolowitz a Marshe
(tabulka)**

Příloha č. 2: Schéma teorie advokačních koalic (schéma)

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s experty (scénář)

**Příloha č. 4: Přehled příkladů dobré praxe v UK a možnost jejich implementace
v ČR – hodnocení expertů (tabulka)**

Přílohy

Příloha č. 1: Aktualizovaný rámec transferu politik podle Dolowitz a Marshe (tabulka)

A Policy Transfer Framework

Why Transfer? Continuum Want To..... Have To			Who Is Involved in Transfer?	What Is Transferred?	From Where		Degrees of Transfer	Constraints on Transfer	How To Demonstrate Policy Transfer	How Transfer leads to Policy Failure	
Voluntary	Mixtures	Coercive			Past	Within-a Nation	Cross- National				
Lesson Drawing (Perfect Rationality)	Lesson Drawing (Bounded Rationality)	Direct Imposition	Elected Officials	Policies (Goals) (content) (instruments)	Internal	State Governments	International Organizations	Copying	Policy Complexity (Newspaper) (Magazine) (TV) (Radio)	Media	Uniformed Transfer
	International Pressures		Bureaucrats Civil Servants	Programs	Global	City Governments	Regional State Local Governments	Emulation	Past Policies	Reports	Incomplete Transfer
	(Image) (Consensus) (Perceptions) Externalities	Pressure Groups	Institutions			Local Authorities		Mixtures	Structural Institutional Feasibility	Conferences Meetings/ Visits	Inappropriate Transfer
	Conditionality (Loans) (Conditions Attached to Business Activity)	Political Parties	Ideologies					Inspiration	(Ideology) (cultural proximity) (technology) (economic) (bureaucratic) Language	Statements (written) (verbal)	
	Obligations	Policy Entrepreneurs/ Experts	Attitudes/ Cultural Values Consultants Think Tanks Transnational Corporations Supranational Institutions	Negative Lessons			Past Relations				

Příloha č. 2: Schéma teorie advokačních koalic (schéma)

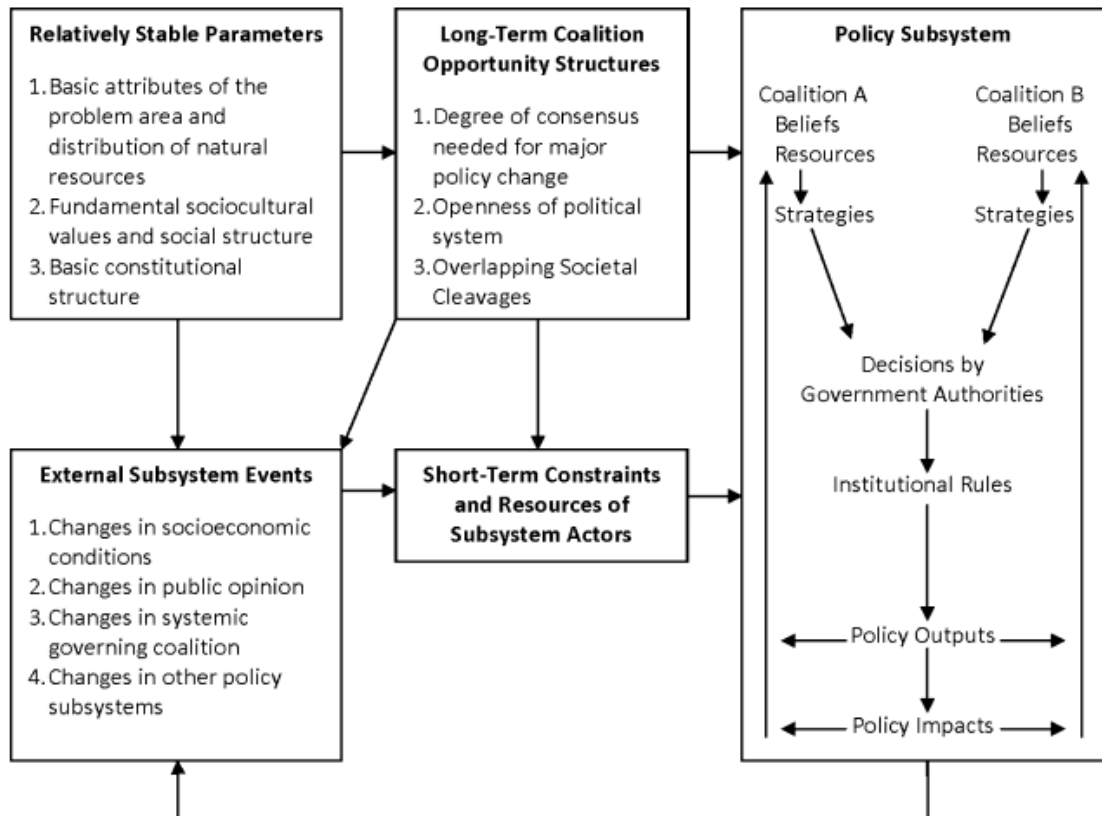


Figure 1. Flow Diagram of the Advocacy Coalition Framework, Circa 2007.

Zdroj: WEIBLE, Christopher M.; SABATIER Paul A.; JENKINS-SMITH, H.; NOHRSTEDT, D.; HENRY, A. D.; deLEON P. A quarter century of the advocacy coalition framework. An introduction to the special issue. *The Policy Studies Journal*, Vol. 39, No. 3, 2011.

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s experty (scénář)

1. část rozhovoru – otázky obecného charakteru

- Jak hodnotíte současný stav českého vzdělávacího systému?
 - Kde má český vzdělávací systém největší nedostatky?
 - Co naopak hodnotíte jako největší pozitiva českého vzdělávání?
- Jaký je Váš názor na vzdělávání romských žáků v České republice?
 - Kde spatřujete největší limity současného systému?
 - Jakým způsobem byste tyto limity řešil/a?
 - Je v českém systému vzdělávání Romů používáné nějaké opatření, které by mohlo sloužit jako příklad dobré praxe pro zahraničí?
- Myslíte si, že je vhodné využívat při změnách současných politik inspiraci dobrými praxemi ze zahraničí?
- Pokud ano, jakým způsobem?
- Pokud ne, proč není zahraniční praxe vhodná?
- Je podle Vás možné a užitečné implementovat v českém prostředí opatření či politiky, které fungují v jiných zemích?

2. část rozhovoru – hodnocení opatření v tabulce (viz příloha 4)

V tabulce před Vámi je popsáno 15 opatření, která jsou používána ve Velké Británii pro lepší zapojení romských žáků do základního vzdělávání. Znáte některá z nich? Setkal/a jste se s některým z nich „osobně“? Víte o používání některého z opatření na českých školách?

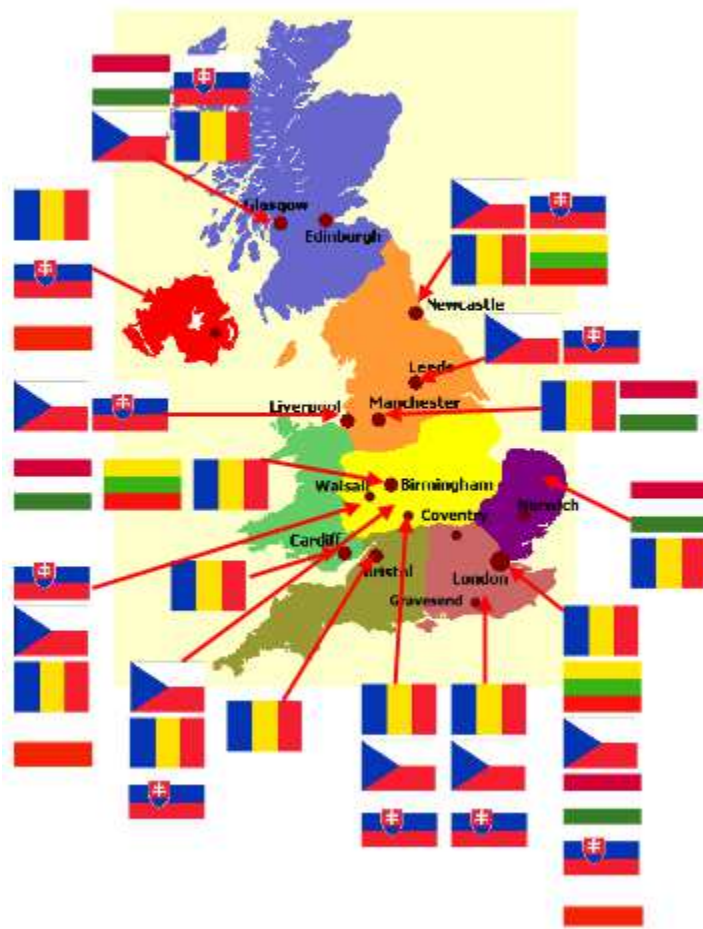
Napadá Vás u některého z opatření příležitost či riziko, které nejsou v tabulce uvedeny? Pokud ano, jaké?

Ohodnoťte prosím možnost implementace opatření z tabulky v českém prostředí. Hodnoťte prosím čísla 1 – 3, kde 1 znamená nejlepší, nejjednodušší, a 3 naopak nejhorší, nejtěžší, nejméně průchodné. Ohodnoťte prosím každé opatření ze tří různých hledisek – z pohledu administrativní náročnosti, finanční náročnosti a politické průchodnosti. Každé opatření by od Vás mělo obdržet 3 „známky“.

Příloha č. 4: Přehled příkladů dobré praxe v UK a možnost jejich implementace v ČR – hodnocení expertů (tabulka)

	Název opatření	kdo implementuje nařízení	na koho je nařízení cíleno	zamýšlené důsledky nařízení - příležitosti	nezamýšlené důsledky nařízení - rizika	dostupnost informací	administrativní zátěž	finanční zátěž	politická průchodnost	celkové hodnocení
1	Romové v osnovách -historie, kultura, zeměpis apod.	škola	žáci	odbourávání stereotypů, vyšší sebevědomí	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vysoká	1,5	1,5	2,1	1,71
2	Kontakt s rodiči při absenci, odměny za docházku, návštěvy doma	škola	žáci, rodiče	zvyšování docházky romských žáků	možný odpor části pedagogů/asistentů	vysoká	2,4	2,0	2,3	2,22
3	Zavedení "praktických" předmětů, odměny za prospěch	škola	žáci, rodiče	zlepšování prospěchu romských žáků	odklon od "teoretických" předmětů	vysoká	2,1	2,1	2,6	2,27
4	Zapojení Romů do všech aspektů školního života	škola	žáci	vyšší docházka, vyšší sebevědomí a motivace		vysoká	1,5	1,8	1,8	1,68
5	Dvojazyčné učebnice	škola	žáci	zlepšení vyjadřovacích schopností a gramotnosti	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vysoká	2,8	2,0	2,4	2,39
6	Zapojení pozitivních vzorů	škola	žáci, rodiče, učitelé	motivace ke studiu, zájem o vzdělání, zvýšení docházky		vysoká	1,5	1,4	2,0	1,63
7	Zapojení rodičů do života školy	škola, obec	rodiče	motivace ke studiu, zájem o vzdělání, zvýšení docházky		vysoká	1,8	1,4	1,8	1,64
8	Zavedení "Měsíce/týdne/dne romské historie"	škola	žáci	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vysoká	1,6	1,9	2,0	1,83
9	Přijetí romských žáků, kteří jsou ve škole noví, a jejich rodičů	škola	žáci, rodiče	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů	odmítnutí ze strany nově přichozích	vysoká	1,9	1,6	1,8	1,76
10	Poradenství při přechodu na střední školu	stát, školy	žáci, učitelé	vyšší sebevědomí a motivace		vysoká	2,1	1,6	2,0	1,91
11	Oslava státních svátků a významných dnů v romské komunitě	škola, stát	žáci, rodiče	vyšší sebevědomí a motivace	možný odpor většinových studentů a jejich rodičů	vysoká	1,3	1,5	1,9	1,56
12	Zvyšování počtu romských dětí účastnících se školních výletů	škola, stát	žáci, rodiče	vyšší docházka a motivace	zneužívání finanční podpory	vysoká	1,4	2,1	2,4	1,97
13	Vyšší finanční podpora pro multikulturní a inkluzivní školy	stát	učitelé	profesionálnější přístup	zneužívání finanční podpory	vysoká	1,8	2,4	2,1	2,10
14	Vzdělávání učitelů ohledně předsudků a diskriminace	stát	učitelé	vyšší sebevědomí a motivace, odbourávání stereotypů		vysoká	2,3	2,1	1,4	1,93
15	Sběr etnických dat a práce s nimi	stát, školy	školy, učitelé, žáci	možnost identifikace problémů a vyhodnocování pokroku	zneužití dat, odpor veřejnosti (Romů i neromů)	vysoká	2,4	1,8	2,3	2,13

Příloha č. 5: Odkud pocházejí Romové ve Velké Británii (mapa)



Zdroj: Equality: *Roma in the UK*. dostupné z: <http://equality.uk.com/Roma.html>