

Životní příběh vysokoškolsky vzdělaných Romů

Mgr. Iva Staňková

Rigorózní práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Iva Staňková**
Osobní číslo: **H17004**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Životní příběh vysokoškolsky vzdělaných Romů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti determinant procesu edukace romských žáků a faktorů podmiňujících jejich vzdělanostní aspirace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu, konstrukce životního příběhu na základě narativního interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování rigorózní práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ATKINSON, Robert. The life story interview. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998. Qualitative Research Methods, Vol. 44. ISBN 0-7619-0428-X.

BALVÍN, Jaroslav. Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. Reproduction in education, society and culture. 2nd ed. London: SAGE Publications, c1990. Theory, culture & society. ISBN 0-8039-8320-4.

FÓNADOVÁ, Laura. Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie). Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

ŠOTLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. 2. přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Garant studijního oboru: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**

Datum zadání rigorózní práce: **12. června 2017**

Termín odevzdání rigorózní práce: **1. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 12. června 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 9. 2018

..... Hlaváč L

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odopírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předkládaná rigorózní práce sleduje životní příběhy Romů, kteří na své cestě dosáhli úspěchu v podobě absolutoria vysokoškolského studia. Teoretická východiska tématu shledáváme v kontextu pojetí rovných příležitostí, vzdělanostních nerovností a teorií reprodukce ve vzdělávání, jež následně definují mechanismy a determinanty vzdělanostních šancí i školní neúspěšnosti dětí. Teoretická část vrcholí jednak zasazením tématu do problematiky edukace romských žáků, tak deskripcí faktorů, které ovlivňují vzdělanostní trajektorie romských žáků. V empirické části, prostřednictvím narativně orientované analýzy životních příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů, rozebíráme důležitá specifika, momenty a události, které hlavní aktéři na svých životních cestách prožívali, i vliv skutečností a osob, které se podílely na formování jejich úspěšných vzdělanostních drah. Zjištění tak napomáhají uchopit celou problematiku z náhledu pozitivní perspektivy a tak vyzdvihnout úlohu jednotlivých determinant v otázce školní úspěšnosti romských žáků, tak i vzor skupiny romské inteligence jako takové.

Klíčová slova: vzdělávací systém, vzdělanostní nerovnosti, reprodukce společnosti, školní neúspěšnost, Rom, žák se sociálním a kulturním znevýhodněním

ABSTRACT

The submitted rigorosum thesis follows life stories of the Roma who have achieved success in their pathways and finished their university studies. Theoretical bases of the theme are found in the context of an equal opportunities concept, educational inequalities and theories of reproduction in education that subsequently define mechanisms and determinants of educational chances and a school fail rate of children. The theoretical part culminates both in setting the theme into the issue of education of Roma students and describing factors influencing educational trajectories of students. In the empirical part important specifics, moments and events main participants experienced during their life journeys as well as the impact of matters and persons which contributed to formation of their successful educational trajectories are discussed through a narratively oriented analysis of life stories of academically qualified Roma. The findings thus help to take hold of the entire issue from the positive perspective view and to highlight the role of individual

determinants in the matter of a school success rate of Roma students as well as a pattern of Roma intelligence as such.

Keywords: education system, educational inequalities, reproduction of society, school fail rate, Roma, student with social and cultural disadvantage

Své poděkování chci vyjádřit doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za motivaci k sepsání této práce, za odborné rady i cenné připomínky. Poděkování náleží taktéž všem účastníkům výzkumu, kteří ke mně projevili důvěru a sdíleli mi svůj životní příběh.

Prohlašuji, že odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„So sikh'os ternovara, oleha baros, phuros.“

Co se naučíš v mládí, s tím porosteš a zestárneš.

(Romské přísloví)

OBSAH

ÚVOD	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 KONCEPT OBECNÉHO TÉMATICKEHO RÁMCE A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	15
1.1 AKTUÁLNOST TÉMATU A JEHO VZTAH K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	15
1.2 VYMEZENÍ STĚŽEJNÍCH KATEGORIÍ PRÁCE	16
1.3 VYBRANÉ MONOGRAFIE A STAV VÝZKUMU V OBLASTI VZDĚLANÝCH A ÚSPĚŠNÝCH ROMŮ A JINÉ TEMATICKY PODOBNÉ VÝZKUMY	21
2 POJETÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ, VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ A REPRODUKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 TEORIE VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ Z POHLEDU SOCIOLOGIE	25
2.2 TEORIE REPRODUKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
2.3 TEORIE RACIONÁLNÍHO JEDNÁNÍ.....	30
2.4 DALŠÍ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY VZTAHUJÍCÍ SE K VZDĚLANOSTNÍM NEROVNOSTEM	31
2.5 APLIKACE VZDĚLANOSTNÍCH TEORIÍ NA ROMSKÉ PROSTŘEDÍ.....	33
3 ROMSKÁ MINORITA V KONTEXTU ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	36
3.1 KRÁTKÝ HISTORICKÝ KONTEXT ROMSKÉ MENŠINY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
3.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROBLEMATIKY ROMSKÝCH ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČR.....	38
3.3 VZDĚLANOSTNÍ TRAJEKTORIE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	41
4 DETERMINANTY ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ	45
4.1 ANALÝZA DETERMINANT ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ.....	47
4.2 KONCEPCE HODNOTY VZDĚLÁNÍ JAKO ANTECEDENCE VZDĚLANOSTNÍ ASPIRAČNÍ ÚROVNĚ A VZDĚLANOSTNÍCH TRAJEKTORIÍ ŽÁKŮ	49
4.3 MOŽNOSTI PODPORY ROMSKÝCH ŽÁKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ	52
Praktická část	58
5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU	59
5.1 DESKRIPTIVNÍ PLATFORMY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	59
5.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	59
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	60
5.4 VÝZKUMNÝ DESIGN A VÝZKUMNÁ METODA.....	60
5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	62
5.6 DESKRIPTIVNÍ VLASTNÍHO VÝZKUMU	63
5.7 POSTUP PŘI ANALÝZE NARATIV	66
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	68

6.1	MODUS HOLISTICKO - OBSAHOVÝ	68
6.2	MODUS KATEGORIÁLNĚ - OBSAHOVÝ	104
6.3	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	139
6.4	ZPŮSOB ZAJIŠTĚNÍ VALIDITY VÝZKUMU	145
6.5	PREZENTACE ZÁVĚRŮ A DISKUZE	146
6.6	DOPORUČENÍ	148
	ZÁVĚR	151
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	153
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	159
	SEZNAM OBRÁZKŮ	160
	SEZNAM TABULEK.....	161
	SEZNAM PŘÍLOH.....	163

ÚVOD

Společná životní cesta Romů je dlouhá a trnitá. Bolestné stopy v něm zanechaly letité zkušenosti se sociálním vyloučením, existenciální prožívání chudoby i nedostatek příležitostí a šancí uplatnit se na trhu práce a zapojit se do hospodářského a sociálního života nejen české společnosti. Navzdory značným subvencím státu po roce 1989 a nemalým integračním politickým snahám, majícím praktický dopad na řešení tzv. „romské otázky“ se zdá, že současná situace této minority v České společnosti se zásadně nemění, a její úspěšné zařazení se do života většinové society je obtížné. I vzájemné vztahy Romů a majority, oboustranně plné předsudků a bariér, které znemožňují plnohodnotné a rovnoprávné soužití, přetrvávají. Problém je zajisté multispektrální a jeho řešení dlouhodobé. Nicméně je faktem, že kvalitní a úspěšný život jedince ve společnosti podmiňuje míra vzdělání. Podle mnohých výzkumů je právě deficit potřebné úrovně vzdělanosti jedním z hlavních faktorů sociálního a především pak ekonomického vyloučení Romů. Odborníci se shodují, že školský systém je v dlouhodobém horizontu jedním z nejdůležitějších nástrojů zmírňujícím dopady marginalizace Romů a umožňujícím zvýšení šancí na společenské uplatnění. Systematické kroky podporující vzdělanostní dráhy romských dětí a školní úspěšnost jsou spojeny s velkým očekáváním a jsou do nich investovány mnohá úsilí a snahy i vynakládány nemalé finanční prostředky.

Cílem této práce je podívat se na téma vzdělanostních šancí a trajektorií romských dětí podrobněji. Teoretická východiska tématu nacházíme v kontextu pojetí rovných příležitostí, které v demokratickém prostředí naší země zaručují spravedlivou distribuci vzdělání směrem ke každému členu společnosti. Vztažnými teoriemi vzdělanostních nerovností a teoriemi reprodukce ve vzdělávání, jež následně definují mechanismy a determinanty vzdělanostních šancí i školní neúspěšnosti dětí, vymezujeme obecnou platformu otázky faktorů, jež ovlivňují aspirace i finálně dosažený stupeň vzdělání. Teoretická část vrcholí zasazením tématu do problematiky edukace romských žáků, kdy se věnujeme jednak legislativnímu ukotvení vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR, tak i vzdělanostním trajektoriím romských žáků i deskripci v nich spolupůsobících činitelů. Ve finále se koncentrujeme na možnosti podpory v rámci snah o vyrovnání vzdělanostních rozdílů.

V empirické části poté sledujeme životní příběhy vysokoškolsky vzdělaných Romů a prostřednictvím narativně orientované analýzy rozebíráme důležitá specifika, momenty

a události, které hlavní aktéři na svých životních cestách prožívali, i vliv skutečností a osob, které se podílely na formování jejich úspěšných vzdělanostních drah. Zjištění tak napomáhají uchopit celou problematiku z náhledu pozitivní perspektivy, a tak vyzdvihnout úlohu jednotlivých kladných vlivů v otázce školní úspěšnosti romských žáků, tak i vzor skupiny romské inteligence jako takové.

Toto téma bylo zvoleno z důvodu mnohaleté angažovanosti v otázkách spojených se vzděláváním romských žáků i kulturou romského etnika, jako jedné z determinant podmínek edukačního procesu. Při vlastní výzkumné činnosti je čerpáno z cenných zkušeností v oblasti sociální práce s romským etnikem, ze znalosti romského prostředí včetně jazyka, ze sítě kontaktů, z vlastního působení na úrovni komunální politiky i účasti ve vedení několika neziskových organizací působících na poli romské kultury a sociální práce s romskou minoritou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT OBECNÉHO TÉMATICKÉHO RÁMCE A TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Snahou této úvodní kapitoly je ukotvení celého tématu v širším epistemologickém a oborovém rámci, vymezení klíčových kategorií a pojmů, kterými text operuje, a ve finále krátké zmapování oblasti výzkumu vztažného k hlavnímu tématu práce.

1.1 Aktuálnost tématu a jeho vztah k sociální pedagogice

V situacích sociálního či sociálně-pedagogického charakteru, řešících otázky příslušníků z řad romského etnika s cílem zlepšení kvality jejich života, se při rozhovorech s romskými rodiči a s jejich dětmi často setkáváme s problémem velmi nízkého profesního a vzdělanostního sebevědomí. Děti z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem přirozeně reprodukuje životní dráhy svých rodičů a tak pochopitelně přejímají i názory, že vyšší vzdělání a kariéra jsou pouze pro „Neromy“. Současně však můžeme reflektovat fakt, že uvědomění si potřebnosti vyšší úrovně vzdělání pro výběr budoucí profesní dráhy v očích Romů roste. Roste i zájem o další formy vzdělávání dospělých. Setkáváme se s názory dospělých z romské populace, že kdyby měli ty šance a možnosti, tak by v současné době investovali do svého vlastního vzdělání mnohem více úsilí než kdysi. Žel možnosti opětovného zařazení se dospělých do vzdělávacího procesu jsou značně omezené a získat např. výuční list či maturitu je pro Romy přinejmenším nejednoduché, a tak jsou odkázáni na rekvalifikační kurzy v nabídkách úřadů práce, či jiné formy dalšího vzdělávání pořádaného různými neziskovými organizacemi. Pozitivním faktem je však i to, že část rodičů si začíná uvědomovat svou roli v participaci na školním vzdělávání svých dětí i v praktickém zapojení se do jejich přípravy na školní vyučování.

Otázka vzdělávání romských žáků nabývá stále více na významu, především v souvislosti s možnostmi jejich pozdějšího profesionálního uplatnění na trhu práce a s úspěšným zařazením se do života společnosti, a tak otázka vzdělávání a výchovy romských žáků je problém nejen pedagogický, ale i celospolečenský, sociálně-politický, interkulturní a historický. Socializaci této skupiny ovlivňují významné sociální a kulturní determinanty specifického prostředí romských rodin a život v lokalitách zasažených sociální exkluzí a řadou sociálně negativních či mnohdy až přímo patologických jevů. V kontextu konceptu teorie reprodukce společnosti a na ní navazující teorie sociální a kulturní reprodukce ve vzdělání jsou děti pocházející z romských rodin žáky, kteří jsou ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávacího systému. Ve světle uvedených faktů vidíme důležitost věnovat

se hlouběji nejen podmínkách a faktorům na vzdělávací proces působících, tak i vyzdvižení pozitivních vzorů a příkladů.

Pro oblast vzdělávání romských žáků zjištěné skutečnosti mohou napomoci k realizaci opatření implikovaných do výchovně-vzdělávacího procesu s cílem dosažení optimálních edukačních výsledků takového žáka. Přínos pro oblast vztahu *učitel – romský žák* mohou nalezené souvislosti pomoci více pochopit a porozumět individuálnímu prožívání specifických událostí a momentů spojených se školním vzděláváním či prostředím na straně žáka. V oblasti motivace dětí ke vzdělávání (a nejen pro ni) jsou důležité pozitivní vzory hodné následování, proto odborníci kladou důraz na významnost vyzdvižení úspěšných životních drah osobností z řad Romů, kteří by mohli příznivým způsobem ovlivnit vzdělanostní aspirace generace dětí a mladých lidí. I tato práce si klade za cíl se stát jednou z možných odpovědí na volání odborníků po zkoumání okolností a faktorů, které determinují vzdělávací proces jedinců z odlišného socio-kulturního zázemí, po hledání mechanismů, které pomohou překlenout most v otázce nedostatečného vzdělání Romů, jež je bariérou vstupu na pracovní trh a následně příčinou ekonomické i sociální exkluze.

Z oborové perspektivy nacházíme naše téma v centru pedagogiky, zvláště pak jejích disciplín **sociální pedagogiky**, zkoumající vliv sociálního prostředí na výchovu a vzdělání jedince, zkoumající jevy, které jedince negativně ovlivňují a ohrožují, i vztahy mezi tímto jedincem, nebo sociální skupinou, a sociálním prostředím (sociální společnosti) s ohledem na otázky výchovy a vzdělávání, a **sociologie výchovy**, zkoumající funkce výchovy ve společnosti, její fungování v roli sociálního institutu, i vztahy mezi sociální strukturou a školským systémem. Hlavními oblastmi výzkumu sociologie výchovy vztahnými k našemu tématu shledáváme vzdělanostní strukturu a vzdělanostní mobilitu, sociální stratifikaci a vzdělávání a rovnost vzdělávacích příležitostí. Nicméně v úzu našeho tématu nalézáme styčné body i v oblasti příbuzných vědních oborů jako sociologie a politologie (sociologie politiky) i psychologie (psychologie osobnosti či sociální psychologie).

1.2 Vymezení stěžejních kategorií práce

Již v samotném názvu rigorózní práce můžeme vyčíst klíčové pojmy, stojící v jejím centru. Jsou to pojmy, poněkud stroze kategoricky vzaté, „vzdělání“ a „Rom“. V následujících řádcích bychom se na tyto pojmy podívali blíže s cílem vymezit hlediska, ze kterých je na ně nahlíženo.

Základní kategorie, se kterou tato práce operuje, je **vzdělání** a **vzdělávání**. Přírozně, že tyto pojmy leží v centru pozornosti mnoha vědních disciplín, neboť i samo vzdělání se dotýká mnoha oblastí člověka a lidské society. I v této práci se budeme vzděláním zabývat z několika oborových perspektiv, které nahlíží na tento fenomén specifickým pohledem akcentujícím různorodé skutečnosti.

1. Pohled pedagogický

Vzdělání v perspektivě pedagogické lze obecně chápat jako výsledek výchovně-vzdělávacího procesu (vzdělávání), závěrečný efekt procesu získávání vědomostí, či jako soubor intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti (Grecmanová, Urbanovská a Holoušová, 1998, s. 66). Podobně se vyjadřuje i Mužík, když tvrdí, že „vzdělání je chápáno jako výsledek vzdělávacího procesu zejména v jednotlivých složkách školského systému. Jedná se o určité vytváření a přetváření osobnosti člověka“ (Mužík, 2010, s. 25). Průcha et al. (1995, s. 270-271) podrobněji rozpracovává souvislosti či pojetí, ze kterých může být tento pojem chápán. Jednak v pojetí *osobnostním*, kdy je vzdělání nedílnou součástí socializace jedince a tudíž je vztažné ke kognitivní výbavě osobnosti, formující se prostřednictvím poznávacích procesů. Dále v pojetí *obsahovém*, jež se koncentruje na vzdělání jako na systém koncepce, informací, cílů i principů obsažených v kurikulárních dokumentech. V hledáčku *institucionálního* pojetí je vzdělání chápáno jako činnost organizovaná školou – coby pověřenou institucí. Vzdělání, jako jednu z charakteristik lidské populace, vidí *socio-ekonomické* pojetí a v konečné řadě pojetí *procesuální* se soustředí na vzdělání jako na proces realizace obsahů vážících se k předchozím přístupům.

Naproti tomu existuje pojem **vzdělávání**, který je nutné od pojmu vzdělání odlišit, neboť jejich významy nejsou totožné. Vzděláváním je rozuměn veskrze záměrný proces, kterým se utváří osobnost a při kterém dochází k osvojování poznatků, dovedností i postojů, který je realizovaný především prostřednictvím školního vyučování (Průcha, 2009, s. 17). Podle Mužíka (2010, s. 24) lze pojem vzdělávání charakterizovat jako „komunikační proces, jehož hlavními články je vyučování a učení. Zároveň se jedná o proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky.“ Jak komentuje Skalková (2007, s. 27), v pojmu vzdělávání je zdůrazněn procesuální aspekt – rozvíjení individuality, zkušeností, logického myšlení apod. Nicméně přesto, že jsou pojmy vzdělání a vzdělávání

základními kategoriemi pedagogické teorie a praxe, i v současné době jsou často diskutované a nedostatečně ujasněné.

Praktickou souhrnnou tabulku pedagogické terminologie uvádíme níže:

Tabulka 1 Základní pedagogická terminologie

stránky rozvoje jedince	druhy učení (se)	oblasti, domény edukace			
		edukační procesy	cíle a výsledky edukace	úrovně edukace	možnosti a hranice edukace
intelektový rozvoj	kognitivní učení (se)	vzdělávání	vzdělání	vzdělanost	vzdělavatelnost
citový a volní rozvoj	sociální učení (se)	vychovávání	vychování	vychovanost	vychovatelnost
senzorický a motorický rozvoj	percepčně-motorické učení (se)	„vycvičování“	„vycvičení“	„vycvičenost“	„vycvičitelnost“

Zdroj: Švec, Š., 2002, s. 18, přeloženo do ČJ

2. Pohled psychologický

Analogicky chápe tyto stěžejní pojmy psychologie, kdy vzdělání je vymezováno jako souhrn vědomostí, dovedností a postojů, jež si jedinec osvojuje v průběhu života (Hartl, Hartlová, 2009, s. 676). Navíc, pojmu vzdělání je užíváno v souvislostech s dosažením určitého jeho stupně či úrovně, nebo v souvislostech s profesí a povoláním. Nuance vidí, podobně jako pedagogika, mezi pojmy vzdělání a vzdělávání jako zprostředkovaným přejímáním dosavadních zkušeností, chování, hodnot apod. společnosti.

3. Pohled sociologický

Sociologická perspektiva umisťuje pojem vzdělání (či vzdělávání) do širších společenských souvislostí a akcentuje jeho roli v lidské societě, jako je např. spojitost dosažení vyšších stupňů vzdělání s vyšší úrovní společenské prestiže (srov. Petrušek, Vodáková 1996, s. 1417), či s úsilím o integraci jedince do kultury dané společnosti. Vzdělání je chápáno jako zdroje specifického myšlenkového kapitálu a zároveň schopnosti, jak tento kapitál využít. V tomto pohledu je tedy vzdělání vymezováno jako potřebná kvalifikace k výkonu určité profese a taktéž jako nástroj k získání společenské prestiže (Šámalová, 2016, s. 13). Velmi specificky vidí vzdělání sociolog Pierre Bourdieu, když jej vnímá jako konkrétní složku kulturního kapitálu, jež je vymezován jako „osobně

osvojená a internalizovaná kulturní kompetence, tedy veškeré kulturní schopnosti, dovednosti a formy vědění“ (Šámalová, 2016, s. 14).

4. Pohled sociálně-politický

Vymezení pojmu vzdělání z pohledu sociální politiky je spjato s významem vzdělání jako výsledku procesu výchovy a vzdělávání, jež je vlastností individua či celé společnosti, a ve kterém se sdružují procesy kognitivní, dovednostní i hodnotové (Krebs et al., 2010, s. 414; Tomeš, 2011, s. 68). Podle Krebse et al. (2010, s. 419) je vzdělání jednak jedním z nejvýznamnějších společenských fenoménů a také důležitou rozhodující proměnnou vývoje společnosti, značnou měrou přispívající k prospěchu jednotlivce, ale i schopnostem society naplňovat její cíle.

Stupně ISCED

Problematika rigorózní práce také operuje s termíny vztahujícími se k jednotlivým stupňům ve vzdělávací soustavě, tak přirozeně považujeme za důležité a opodstatněné aplikovat zkoumanou oblast do komplexu vzdělávacího systému v ČR. Český vzdělávací systém a školství zachovává jednak doporučení Mezinárodní komise UNESCO a také implikuje do svého systému poznatky ze zkušeností i jiných zemí, z tohoto důvodu, a především pak s ohledem na možnost komparace vzdělávacích systémů různých zemí, přijala Česká republika kompaktní mezinárodní klasifikaci vzdělávání ISCED 97. Toto členění vymezuje sedm vzdělávacích úrovní, na základě poskytovaného stupně vzdělávání:

ISCED 0 – preprimární vzdělávání

ISCED 1 – primární vzdělávání

ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání

ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání

ISCED 4 – postsekundární neterciární vzdělávání

ISCED 5 – terciární vzdělávání

ISCED 6 – terciární vzdělávání vedoucí k udělení vědecké kvalifikace

Podrobnější klasifikaci uvádíme ve zvláštní příloze č. 1, která je nedílnou součástí této práce.

V celé práci používáme plně politicky přesné označení „**Rom**“, „**romský**“, které bylo poprvé užito v názvu reprezentativní organizace RIJ - *Romano Internacionalno Jekhipen*, v současné době - IRU – *Internacionalno Romani Unia* (Mezinárodní romská unie), na

Mezinárodním fóru prvního mezinárodního kongresu Romů v Londýně dne 8. dubna 1971 a kdy representanti Romů prohlásili endo-etnonymum „Rom“ coby označení těch, kteří se hlásí k romskému etniku. Na území České republiky (tehdy ještě ČSSR) byl název Rom veřejně užit Svazem Cikánů-Romů v období situace kolem Pražského jara 1968, nicméně užívání „Romové“ vešlo do širšího povědomí až po revolučních změnách v roce 1989, kdy byla ustanovena Romská občanská iniciativa (ROI) a s ní i prohlášení oficiálního označení příslušníků romského etnika v ČR jako „Romové“. Tímto bylo nahrazeno dosud, v období před listopadem 1989, užívané označení „občan cikánského původu“. (Horváthová, Buryánek, 2002, s. 193-194)

Odborníci se k označení „Romové“ vyjadřují z různých hledisek. Eva Davidová jej vystihuje následovně: „Termín Rom je souhrnným označením několika etnických skupin, které mají společný původ, společné kulturní rysy a osobité charakteristiky“ (Davidová, 1995, s. 15). Ševčíková (2008, s. 29) dodává, že Romové (a jejich skupiny) jsou definovány společným původem, historií (alespoň částečně), osobitými zvláštnostmi jako jsou například vybrané antropologicko-somatické znaky a konečně společným sdílením sociokulturních determinant. Vcelku komplexní pohled přináší Hirt, Jakoubek (2006, s. 14-16), když označení „Rom“ a „romství“ vymezují ze tří východisek.

- „Rom“ jako nositel romské kultury (ten, který si „osvojil a praktikuje“ systém hodnot, norem i strategií atd., definovatelný obecně jako romská kultura).
- Sebeidentifikační východisko (tvrdící, že Romem je ten, kdo se za něj sám považuje).
- Východisko charakteristiky připsané z vnějšího okolí (v tomto úhlu pohledu je považována za Roma ten, který je za Roma považován „významnou částí svého okolí“).

Nicméně autoři dodávají, že v konečném důsledku i výše jmenovaná hlediska – především *Rom jako nositel romské kultury* a *Rom jako ten, kdo je považován za Roma díky určitým fyzickým charakteristikám* (např. vzhled), mohou být neadekvátní ve vztahu k sebeidentifikačnímu hledisku, totiž, že nositel romské kultury, nebo ten, koho takto okolí označí, se nemusí pokládat za Roma. A analogicky ten, kdo se za Roma pokládá, může mít jiné fyzické charakteristiky a také nemusí mít osvojeny příslušné kulturní vzorce (přičemž otázka samotné podoby kulturních vzorců jsou v tomto ohledu velice diskutabilní).

1.3 Vybrané monografie a stav výzkumu v oblasti vzdělaných a úspěšných Romů a jiné tematicky podobné výzkumy

Jak jsme již uvedli, práce se soustředí na životní příběhy vysokoškolsky vzdělaných Romů, kterým se podařilo vymanit se z nástrah, jež mohou mít v konečném důsledku podobu sociálního a ekonomického vyloučení. Obecně je velmi málo publikací, které se věnují v různých směrech úspěšným jedincům z romské minority. Výjimkou jsou snad životopisné knihy o světově známých osobnostech jako například Reinhard Django, Carlos Montoya či Paco de Lucia – proslulí romští hudebníci, apod. Přitom vnímáme, jak je velmi důležité vyzdvihnout vzory v pedagogické i v sociálně-pedagogické práci se členy této minority. Zajímavým počinem je kniha amerického fotografa Chada Wyatta *Roma Rising / Romské obrození* (2005). Fotodokument přináší 88 uměleckých portrétů Romů, kteří svým vzděláním, prací, profesionalitou, posláním a životním stylem odporují zaběhnutému stereotypu o nenapravitelnosti této etnické skupiny, Romů, kterým se podařilo prosadit se v majoritní společnosti a kteří tak otevírají cestu k porozumění a k úspěšnému začlenění romské menšiny do společnosti jako rovnocenného partnera. Podobný projekt autor uskutečnil nejen v České republice, ale také v Bulharsku, Kanadě, Maďarsku, Polsku, Rumunsku

a Slovenku. Kniha má nesmírný sociopolitický význam a je první svého druhu.

Na významné romské osobnosti se soustředil také Jaroslav Balvín ve své knize *Romské osobnosti ve fotografii* (1999).

Nicméně, výzkumům v oblasti sociální a vzdělanostní mobility (fluidity) Romů není žet věnováno tolik pozornosti, jako oblasti příčin školní úspěšnosti či oblasti postojů ke škole, motivace ke vzdělání apod. Registrujeme několik málo výzkumných projektů a závěrečných prací, kdy se výzkumník snažil zachytit determinanty vzdělanostní trajektorie Romů či dráhy vzestupné sociální mobility, a data z těchto studií získaná jistě mohou dotvořit paletu odpovědí na otázky řešení dílčích problémů romské integrace a poskytnout signifikantní informace, které mohou posloužit nejen v pedagogické a sociálně-pedagogické praxi.

Nejvýznamnější výzkumy v této oblasti:

FÓNADOVÁ, Laura. 2014. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6574-1.

Cílem studie bylo poznat specifika příběhů těch Romů, kteří představují elitu této etnické skupiny - sociálně „úspěšní“ Romové první generace. Výzkumným vzorkem byli Romové pocházející z rodiny, kde oba rodiče jsou též Romové a mají základní vzdělání. Fónadová hledala odpovědi na otázky, jaký příběh stojí za životními drahami úspěšných Romů, s jakými problémy a překážkami se setkali tito Romové při svém sociálním vzestupu, či zda se cítí sami být úspěšnými, a jak se jejich sociální mobilita promítla do jejich etnické identity a další. Na základě zjištěných dat identifikovala a popsala tři typy vzestupných sociálně úspěšných drah:

- ✓ První typ: role sociálního kapitálu a profesních ambicí.
- ✓ Druhý typ: vzestup prostřednictvím vzdělání – role vzdělávacího systému a institucionálních příležitostí.
- ✓ Třetí typ: vzestup prostřednictvím vzdělání – role individuálního úsilí a kulturního kapitálu.

V závěru všechna svoje zjištění shrnuje a dává do vztahu k teoretickému kontextu celého výzkumu. Svá zjištění zasazuje do teoretického rámce socioekonomické asimilace a poté ukazuje, nakolik je tato asimilace ve srovnání s kulturní asimilací užitečným konceptem pro pochopení sociálních vzestupů Romů v české společnosti (Fónadová, 2014, s. 14).

GAZDÍKOVÁ, Martina. 2008. *Dvojitá identita současné romské inteligence*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí: Imrich Vašečka.

Cílem práce bylo identifikovat a popsat konstrukty etnické identity současné romské inteligence a vypracovat doporučení pro posílení jejího rozvoje. Analýza empirického výzkumu přinesla zjištění, že část rodičů se romské inteligence se znovu vrací ke svým historickým kořenům a romský folklór je stále živým konstruktem etnické romské identity. Dále vyplynulo, že respondenti z řad romské elity se dnes identifikují jako Češi i jako Romové a jejich etnická identita je rozvíjena v rodinných obyčejích v podobě svatebních zvyků, vartování, zvyklostí na pohřbu, tradice usmíření o vánocích atd.

ZLÁMALOVÁ, Tereza. 2011. *Životní příběh vzdělané Romky - Hledání autentického bytí*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí: Markéta Levínská.

Tento výzkum se snažil uchopit vývoj identity vzdělané Romky, která ve školní instituci uspěla a zjišťuje, jaké podmínky byly nutné pro dosažení vysokoškolského vzdělání. Autorka vychází z autobiografického rozhovoru, na jehož základu identifikuje tři okruhy kontextu podmínek: rodinná výchova, škola, etnicita. Výzkum přinesl zjištění, jaké vztahy, podmínky a události měli význam v procesu konstruování identity vzdělané Romky, a dále zachytil specifické vztahy informátorky k majoritě a k ostatním Romům. Výsledky výzkumu upozorňují na možná úskalí života asimilovaných vzdělaných Romů a ztrátu jejich autenticity.

CHMELÍKOVÁ, Jana. 2012. *Úspěšní Romové v Jihomoravském kraji*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Vedoucí: Ema Štěpařová.

Cílem práce bylo ukázat, že „ne všichni Romové jsou stejní“ a že i v naší blízkosti žijí ti, kteří pracují v důležitých a ceněných profesích a jsou proto společností považováni za významné a úspěšné osobnosti. Výzkumné šetření bylo realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru a zjištěná data přinesla zjištění z oblasti faktorů majících vliv na cestu k dosaženému vzdělání a získání současného pracovního místa úspěšných Romů v uvedené lokalitě.

Další uskutečněné výzkumy na příbuzná témata související s teoretickými východisky této práce:

Vybrané pedagogické, speciálně-pedagogické a sociálně-pedagogické výzkumy v oblasti významu vzdělání v očích Romů:

Vzdělání a jeho hodnota z hlediska Romů (Pohled na vzdělání očima romských matek. (Levínská, 2007)

Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání. Disertační práce. (Kaleja, 2010)

Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol. (Kaleja, 2010)

Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. (Kaleja, Krpec, 2013)

Motivace Romů ke vzdělání – etnická nebo sociokulturní podmíněnost? Diplomová práce. (Gniadková, 2014)

Specifika vzdělávání Romů. Diplomová práce. (Kučerová, 2009)

Romské děti a jejich školní úspěšnost. Bakalářská práce. (Drmotová, 2008)

Vybrané sociologické výzkumy v oblasti determinant vzdělávání Romů:
--

Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání. 2009. London: Amnesty International.

Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. 2007. GAC.

Kvalita života, střední a zdravá délka života z aspektu determinant zdraví u romského obyvatelstva v České a Slovenské republice. 2007. GAČR č. 403/07/0336 (hl. řešitel PhDr. Eva Davidová, CSc.)

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených Romských lokalit. 2009. GAC.

Výzkumná zpráva. Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí. 2015. Agentura pro sociální začleňování.

2 POJETÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ, VZDĚLANOSTNÍCH NEROVNOSTÍ A REPRODUKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Podle Gregera (2006, s. 21) je úkolem vzdělávacího systému v demokratickém prostředí jednak zajistit kvalitu vzdělávání a za druhé zajistit spravedlivou distribuci vzdělání každému členu společnosti, dle individuálních možností a schopností. Vzdělávací politiky vyspělých zemí tak kvalitu a spravedlivou distribuci vzdělávání, jinak nazvanou koncept spravedlivého přístupu, vidí jako nejdůležitější cíl.

Jak upozorňuje Greger (2006, s. 22) reflektovat fakt, že je důležité pouze „zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. **rovnost v přístupu ke vzdělání** – *equality of access*)“ není dostačující, neboť aspekt spravedlnosti v **rovnosti příležitostí** si žádá mnohem více – „přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality“ (Greger, 2006, s. 22). Proto je třeba do konceptu „rovných příležitostí“ ke vzdělání (*equal educational opportunity*) zahrnout i tzv. **rovnost podmínek vzdělávání** (*equality of treatment*). Z úhlu pohledu rovných podmínek vzdělávání je možné brát v potaz vzdělanostní nerovnosti za zachování podmínky rovného zacházení a stejné péče, avšak možnosti využití jsou v zodpovědnosti jednotlivce. To velice úzce souvisí s meritokratickým principem, jenž v otázce spravedlnosti v nerovnostech považuje za jeho jediné příčiny schopnost a úsilí individua. Avšak toto pojetí má řadu kritiků, kteří poukazují na absenci dalších článků v rovnici, kdy výsledek vzdělání je rovno součtu schopností a úsilí jednotlivce, článků, jež jsou např. sociálně či kulturně podmíněny. V opozitu, či spíše v komplementaritě, tak stojí koncept rovných startovacích čar a koncept rovnosti v cíli, neboli „ne rovnost příležitostí ale **rovnost výsledků**“ (Bell in Greger, 2006, s. 23). Ve vzdělávacích politikách tento důraz můžeme sledovat ve formulaci cílů, které jsou vymezeny pomocí tzv. funkčního minima, kdy jsou akcentovány základní dovednosti a klíčové kompetence, jichž má žák/student dosáhnout a osvojit si.

2.1 Teorie vzdělanostních nerovností z pohledu sociologie

I přes začlenění výše uvedených konceptů spravedlnosti a rovnosti do vzdělávacích politik demokratických zemí, můžeme hledat odpovědi na další skutečnosti týkající se otázky, nakolik školní vzdělávání oceňuje žáky výhradně dle jejich schopností a úsilí. Teorie vzdělanostních nerovností tak poukazují na další hlediska, hrající v celé šíři záběru neopominutelnou roli. Tyto teorie vysvětlují (na základně vlastních výzkumných šetření) roli školy ve vzestupné sociální mobilitě jedinců a jejich získání společenské prestiže, nebo

naopak její roli v přenosu vzdělanostních nerovností z generace na generaci (Greger, 2006, s. 30-31).

Greger (2006, s. 31) podotýká, že teorií, které vysvětlují roli vzdělání v mobilityních procesech, se zrodilo v období od druhé poloviny 20. století po současnost nespočetně mnoho. Jedním z těchto modelů je tzv. základní model stratifikačního procesu (Blau a Duncan, 1967), ve kterém je vzdělání připisována stěžejní role při dosahování společenského statutu. Autoři ve svém výzkumném šetření prokázali faktor vzdělání jako klíčový v oblasti životního úspěchu a na případu americké společnosti zjistili, že rodinné prostředí není výraznou determinantou dosaženého vzdělání a že tedy vzdělávací systém jako takový je schopen nerovnosti ve vzdělávání zmenšovat. Následně pak sestavují tzv. **modernizační teorii**, která předpokládá, že „s postupem modernizace či industrializace společnosti se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání dále zmenšovat“ (Greger, 2006, s. 32). V souladu s tímto tvrzením se pak individuální schopnosti a úsilí jedince, jež jsou podstatou již zmiňovaného meritokratického principu, v budoucnu projeví jako vlivnější faktor, než je jeho sociální původ (srov. Keller a Tvrđý, 2008, s. 48). Na tento model navazují Hauser a Sewel, když k dosavadnímu vlivu mentálních schopností a sociálního zázemí započítávají dále vliv vzdělanostních aspirací, coby následek vlivu „významného sociálního okolí“ (především v podobě povzbuzování ke studiu na vysoké škole ze strany rodičů a učitelů a plány nejbližších přátel studovat na vysoké škole). Tento model se nazývá **sociálně-psychologickým modelem**, později také **Wisconsinským** (pracoval s daty řady středoškolských studentů z Wisconsinu), a klade důraz právě na roli sociálně-psychologických faktorů, jako jsou aspirace, hodnoty, očekávání, schopnosti apod. Vliv na dosažené vzdělání je přitom veden především impulsy z vnějšku – tedy „prostřednictvím vzdělanostních aspirací, které jsou utvářeny očekáváním ze strany významného sociálního okolí (učitelé, rodiče, vrstevníci) a nikoliv přímo“ (Greger, 2006, s. 34.) V důsledku bylo prokázáno, že rodiny s vyšším sociálně-ekonomickým statusem tvoří pro své potomky příznivější klima pro rozvíjení jejich kognitivních schopností, a že účinnost faktorů sociálně-psychologických v dosažení vyššího vzdělání hrají větší roli, než přímé vlivy sociálně-ekonomických faktorů. Úhrnem tedy, že vzdělávací systém není považován za rigidní prostředek mezigeneračního přenosu sociálního statusu, ale více za místo prolínání působení třech komponent: strukturní (společnost a její třídní struktury), psychologické/genetické komponenty a sociálně-psychologické komponenty (působení

rodiny a významného sociálního okolí) a jejich společný účinek směřuje k redukci sociálních nerovností ve vzdělávání (Greger, 2006, 34).

Naopak mezi teorie, které disponují s tvrzeními, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezmenšují, ale jsou spíše stabilnějšího rázu, se řadí teorie reprodukce ve vzdělávání.

2.2 Teorie reprodukce ve vzdělávání

Vzdělávací systém, podle autorů, kteří zastávají tyto teorie, nedokáže odstranit sociální původ a brát v potaz jen výkon jedince (schopnosti a úsilí) v souladu s meritokratickým principem. Do vztahu *jedinec a dosažené vzdělání* tak vstupuje vliv prostředí, do kterého se jedinec narodil, ve kterém vyrůstal, které ho dále obklopuje a které se silným způsobem podepisuje na životě jedince ve společnosti. Teorie reprodukce ve vzdělávání diferencujeme na teorie sociální reprodukce a teorie kulturní reprodukce, podle druhu součinnosti působících faktorů. (Greger, 2006, s. 35)

➤ Teorie sociální reprodukce

Teorie sociální reprodukce, které jsou zastoupeny autory za řad neomarxistů (L. Althusser, S. Bowles, H. Gintis), nacházejí vzdělávací systém jako nejdůležitější prostředek kapitalistické společnosti sloužící k zachování třídního řádu, kde zodpovědnost vzdělávací instituce leží v přípravě jedinců pro budoucí pracovní pozici ve společnosti, přičemž pozice se odvíjí od jejich třídního původu. Některé závěry těchto teorií, jak tvrdí Greger (2006, s. 35-36), byly později revidovány a chápání školy v tomto smyslu zmírněno, nicméně však významným konceptem, z těchto východisek vzniklým, je skryté kurikulum školy (širší spojitost mezi školou a životem, jako např. klima školy, kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči i širším sociálním okolím apod.)

➤ Teorie ideologie státu

Althusser vidí příčinu reprodukce vzdělanostních nerovností v moci (tu reprezentuje armáda, soudy, policie a vězení) a ideologii státu (politika, škola, rodina, zákony a masová média). Škola je z těchto nositelů státní ideologie nejdůležitější. Zde si ti, kteří budou manuálně pracovat, osvojí znalosti potřebné k tomu, aby uměli poslouchat. Škola je naučí přijmout svůj osud jako nevyhnutelnou danost. Škola je tak nástrojem státu k udržení třídního panství buržoazie. (Althusser, 1971, s. 127–186)

➤ Teorie kulturní reprodukce

Na rozdíl od sociálních teorií reprodukce ve vzdělávání, teorie kulturní reprodukce používají ke zdůvodnění sociální stratifikace z generace na generaci koncept „kulturního“ kapitálu.

➤ Teorie reprodukce kulturního kapitálu

Teorie reprodukce podle Pierra Bourdieua (1971) hovoří o kulturním kapitálu, který rozlišuje jednak na *inkorportovaný* (vzdělání, způsob chování, způsob mluvy, přehled, vkus atd.), *objektivizovaný* (vlastnictví knih, obrazů, hudebních nástrojů apod.) a v neposlední řadě *institucionalizovaný*, kam bychom mohli řadit vlastnictví vysvědčení, diplomů a certifikátů. Pro žáky pocházející z vyšších tříd je prostředí školy tak blízké, že je upevněním jejich kultury, zatímco pro žáky z tříd nižších je invazí cizí kultury. Podle Bourdieua obsahují kurikula školy řadu kulturních vzorců specifických pro styl vyšších vrstev, např. důraz na cizí jazyky, zatímco znalosti důležité v nižších vrstvách nezhledňují. Podstatou ve zdůvodnění vzdělanostních nerovností je míra kulturního kapitálu žáka, který determinuje jeho školní úspěšnost. V tomto pojetí jsou ve vzdělávacím systému zvýhodněni žáci, kteří pocházejí z podnětného rodinného prostředí s vyšší úrovní kulturního kapitálu, a naopak děti pocházející z prostředí nepodnětného jsou pak školou označeny jako děti bez talentu nebo děti problémové. Na jazykovou stránku se koncentroval B. Bernstein, když analyzoval formu jazyka, typickou pro konkrétní sociální vrstvy. (Greger, 2006, s. 36; Holubec, 2006)

➤ Teorie řečových kódů

Bernstein popisuje podrobně svou teorii v knize *Class, Codes and Culture* (1971), ve které se zabývá vlivem jazyka na školní úspěšnost dítěte. Bernstein vychází z předpokladu, že významný vliv na úspěch ve škole má právě osvojený styl jazyka. Tvrdí, že školu navštěvují děti rozdílně jazykově vybavené a učitelé většinou z typu jimi používaného jazyka odhadují jejich inteligenci, což se promítá i do hodnocení těchto dětí ve škole. Zároveň používaný jazyk není primárně ovlivněn vlastní inteligencí, ale prostředím v němž dítě prožilo první roky svého života. Bernstein definuje tzv. řečové kódy, které jsou závislé na sociální vrstvě, ze které pocházejí jeho uživatelé. Identifikuje *rozvinutý* (elaborated code) a *omezený jazykový kód* (restricted code). Zatímco ve střední a vyšší vrstvě je rozšířenější rozvinutý kód, v nižší vrstvě převažuje omezený. Odlišnosti těchto dvou jazykových kódů neleží ani tak v jeho bohatosti a šíři slovní zásoby, ale především v přesnosti vyjadřování, ve větné stavbě a její logice a ve způsobu komunikace celkově.

Zatímco omezený kód se pojí s popisem konkrétních předmětů a situací (je typický v rodinách, kde rodiče děti spíše kázní a říkají, co mají dělat), ten rozvinutý především pro popis abstraktních skutečností (vyskytuje se v rodinách, kde vzdělaní rodiče naopak s potomky skutečnosti i rozhodnutí diskutují a verbálně rozebírají a dítě vedou k argumentaci i přesnosti ve vyjadřování). Školní instituce pak předpokládají druhý, rozvinutý jazykový kód, a z hlediska toho, že jazyk je hlavní nástroj vzdělávání a socializace, závisí školní úspěšnost na sociálním a kulturním prostředí žáka. (Greger, 2006, s. 36; Holubec, 2006)

➤ **Teorie kontraškolní kultury**

Paul Willis (1977) mluví o termínu „kontraškolní kultura“. Hovoří, že školu navštěvují i děti s poruchami chování (především chlapci), jejichž chování je možno dávat do určitých spojitostí. Tito jedinci se chovají tak proto, že intuitivně pochopili postavení rodičů v moderní kapitalistické společnosti a zároveň si uvědomují, že jejich snaha dosáhnout lepších školních výsledků a poté i sociálního vzestupu je od počátku odsouzena k nezdaru, a tak přijímají opoziční postoje vůči systému. Tak ve shodě s Mertonovou typologií sociálního jednání přestávají zaujímat konformní postoje a sahají k rebelii, tj. páchají drobnou trestnou činnost, vandalství, šikanují bohatší a úspěšnější děti. Jay MacLeod pak poukázal na rasový aspekt tohoto procesu, když zdůraznil, že tento postoj je silnější u bělošských chlapců nižších vrstev než u černochů. (Holubec, 2006)

➤ **Teorie školy vytvářející hodnoty**

Autoři Samuel Bowles, Herbert Gintis (1976) shledávají v centru svých úvah o reprodukci ve vzdělávání hodnoty. Na nejnižších stupních vzdělávacího systému nachází především hodnoty spojené s poslušností dětí, dále pak na středních stupních hodnoty spojené se spolehlivostí, seriózností a hodnoty svázané se schopností pracovat bez přímého a neustálého dohledu. Na nejvyšších stupních vzdělávacího systému dle nich dominují hodnoty spojené s odpovědností. Nižší třída absolvuje jen základní školu s jejími hodnotami, střední třída si osvojí hodnoty střední školy a vyšší střední třída a elity převezmou hodnoty škol vysokých. Škola v kapitalismu tak na jednu stranu odsuzuje dělnické děti ke stejnému povolání, jaké měli jejich rodiče, ale na stranu druhou hlásáním meritokratické ideologie udržuje jejich přesvědčení, že si to zaslouží. (Katrňák, 2004, s. 38–39)

➤ **Teorie školy akceptující či odmítající hodnoty**

Podobně smýšlí i Melvin Kohn (1977), když tvrdí, že úspěch ve škole a volbu povolání ovlivňují především hodnoty, jaké si děti přináší ze svých rodin. Dělnické děti si přináší konformitu k vnější moci. Děti ze středních vrstev si přináší hodnoty jako samostatné rozhodování nebo tvořivost. Dělnické matky kladou důraz na přizpůsobení dětí, vedou je k čistotě, upravenosti a očekávají, že budou poslouchat dospělé. Tyto hodnoty odpovídají tomu, co je od dělníků vyžadováno na pracovišti. Matky ze střední třídy naopak zdůrazňují osobnostní rozvoj dítěte. Oceňují také jeho samostatné rozhodování a nepodléhání vnějšímu tlaku. (Kohn, 1977 in Holubec, 2006; Kohn, 1977 in Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 2004)

2.3 Teorie racionálního jednání

Dalším teoretickým pohledem na vzdělanostní nerovnosti je teorie racionálního jednání (Goldthorpe, 1996; Breen, Goldthorpe, 1997), shledávající svůj základ v metodologickém individualismu Boudona (1974), který pracoval s tvrzením, že hodnota vzdělání velmi úzce souvisí se sociálním zázemím, a tudíž v očích jedinců z vyšší vrstvy je tato hodnota shledávána cennější než v očích jedinců z vrstev nižších. V pojetí racionálního jednání zastává jedinec aktivní roli a jeho chování je reakcí na třídní situaci, ve které se nachází. Tato reakce je „racionální“, protože s ohledem na konkrétního aktéra se snaží pro něj přinést co největší materiální a sociální užitek. Rozdíly jsou spatřovány v dostupných zdrojích a přítomných omezeních členů jednotlivých tříd. Těmito rozdíly jsou determinovány životní šance jednotlivých představitelů třídních pozic. Autoři Goldthorpe, Breen vzdělanostní nerovnosti vysvětlují pomocí primárních a sekundárních efektů. **Primární efekty** zdůvodňují diference výsledků ve vzdělávání na nižších stupních školského systému, mohli bychom zde zařadit například kulturní kapitál ovlivňující školní výsledky spíše v počátečních stupních vzdělávání, ale i činitele psychologického či genetického rázu. Autoři však upozorňují na vliv **sekundárních efektů**, jejichž role je nejmarkantnější v zlomových bodech vzdělanostní trajektorie, v bodě, kdy se dráha větví a žák, potažmo rodič, volí její další podobu, nebo případně odchod ze vzdělávací dráhy. Tato volba probíhá v závislosti na jejich sociálním statutu. Následkem toho se pak stává, že žáci stejných schopností volí různé vzdělávací dráhy. Aspirace na vzdělání se utváří v rodinném zázemí a velkou roli hrají náklady, rizika a očekávání výnosů z dosaženého vzdělání. Reprezentanti jednotlivých sociálních tříd volí k udržení své třídní pozice z generace na generaci různé strategie. Tyto strategie se liší především v cílech. Rodiče

z vyšších vrstev motivují své děti k ambicióznějším volbám ve vzdělávací dráze, ač schopnosti dítěte tomu nemusí vždy odpovídat. Rodiče si význam vzdělání uvědomují a svým dětem chtějí zajistit stejnou pozici, jakou mají oni nebo dokonce vyšší. Proto akceptují riziko neúspěchu. Naopak rodiče z dělnické třídy zvažují možná rizika s ohledem na možné ekonomické ztráty, a tak děti, někdy i přes původně vysoké aspirace, volí opatrněji, nebo se dokonce mohou rozhodnout ve studiu nepokračovat a začít vydělávat. Děti dělníků a drobných živnostníků mají proti dětem ze střední třídy nižší vzdělanostní aspirace a profesní ambice, které jsou výsledkem právě omezených zdrojů a ekonomického kapitálu rodičů. Tento fakt je patrný především v terciárním vzdělávání, které je např. oproti střední škole spojeno s velkým rizikem, že potomek školu nedokončí. (Katrňák, 2005; Matějů, Straková, 2006; Greger, 2006)

2.4 Další teoretické přístupy vztahující se k vzdělanostním nerovnostem

K dalším teoretickým přístupům, které jsou vztažné k nerovnostem ve vzdělávání, můžeme dále řadit:

➤ Genetické teorie

Mezi hlavní představitele těchto teorií jsou především Charles Muray a Richard J. Hernstein, autoři monografie *Bell Curve* (1996). Tyto teorie vycházejí z názoru, že inteligence je dědičná a získává se z velké části po rodičích. Lidé s vyšším inteligenčním kvocientem získávají obvykle ve společnosti vyšší postavení než lidé s nižším. V souladu s předpokladem genetického přenosu inteligence z rodičů na děti, pak i ony dosahují vyššího vzdělání a posléze lepšího společenského statusu. Tato teorie má však řadu odpůrců, kteří obhajují názory, že jen určitá část inteligence se vztahuje ke genetické výbavě jedince, či jeho předků, a upřednostňují vhodnou výchovu, jako stavební kámen inteligence. Nakonec i samotná teze, že vyššího postavení ve společnosti dosahují lidé s vyšší inteligencí, má své kritiky. (Muray, Hernstein, 1996)

➤ Teorie labelling

V odborné terminologii se k této teorii váží synonymní označení jako „etiketizační teorie“, „stigmatizace“, „teorie sociální reakce“, „značkovací teorie“ nebo „nálepkování“. Koncepce etiketizační teorie byla rozpracována v rámci psychologie a sociologie deviantního chování (H. P. Becker, K. T. Erikson a J. I. Kitsus). Teorie je spjata s očekáváním a následnou stigmatizací, kdy „nálepka“, kterou pomyslně obdrží dospělý

jedinec, či dítě na základě svého původu, etnika, řečového projevu, tělesných či mentálních charakteristik, si ho ostatní lidé přiřadí do určité „škatulky“, což následně ovlivňuje to, jak se k takové osobě chovají. Podobně fungují i jevy zvané *Pygmalion* či naopak *Golem – efekt*. Pygmalion efekt jako první pojmenovali Robert Rosenthal a Lenor Jacobson, výzkumníci, kteří na konci šedesátých let 20. století uskutečnili experiment *Pygmalion in the Classroom* (1968), kdy testovali IQ žáků a jejich studijní předpoklady. Vybrali si několik žáků s průměrným IQ a jejich vyučujícím sdělili, že toto jsou žáci vyhodnoceni testem jako žáci s nadprůměrným IQ. Tito vybraní žáci po čase skutečně vykazovali nadprůměrné studijní výsledky, díky pozitivnímu přístupu učitelů (jež byl ovlivněn záměrnou informací o výši IQ vybraných žáků) a díky tomu, že těmto žákům věnovali více času, pozornosti apod., což podnítilo motivaci a sebedůvěru žáků. Podobně funguje i opačný - tzv. Golemův efekt, který je spjat s negativním očekáváním vedoucím analogicky ke snížení výkonu, k horším studijním či pracovním výsledkům. (Katrňák, 2005; Holubec, 2006; Rosenthal, Jacobson, 1968)

➤ **Teorie sociokulturního handicapu**

Teorie sociokulturního handicapu jsou založeny na předpokladu, že neúspěšnost sociokulturně znevýhodněných dětí vyplývá z handicapu, který není ani organickým ani mentálním, ale souvisí s příslušností těchto dětí ke kulturně nebo sociálně odlišnému prostředí. V souvislosti s tímto předpokladem můžeme v rámci studia sociokulturního znevýhodnění rozlišovat tři typy teorií. Tyto teorie předpokládají, že jedinci z kulturně odlišných skupin nejsou dostatečně vybaveni pro úspěšné zvládnání požadavků vyspělé západní společnosti, že trpí kulturně podmíněným druhem deficitu. Deficit dle těchto teorií vzniká již v rodině, která je málo podnětná, nerozvíjí dostatečně řečové dovednosti dětí, nedává jim příležitost získat kognitivní dovednosti a řadu vědomostí. Řešení problému spočívá v odstranění deficitu doplněním schopností i dovedností, které nejsou přítomny nebo dostatečně rozvinuty. Tyto teorie jsou typickým případem etnocentrismu. Jsou založeny na představě, že naše vlastní kultura je jediný žádoucí stav. Dané teorie navíc vnímají děti z majoritní populace v generalizaci, která vylučuje, že by mohly být vychovávány v socioekonomicky nízkých a kulturně znevýhodněných podmínkách. (Mousová in Vágnerová, Mousová, 2003)

Význam etnicity a rodinného prostředí

Názory na míru významu etnicity a rasy v oblasti třídní mobility jsou různé. Západoevropské a severoamerické společnosti považují etnicitu a rasu jako stratifikační kritéria, která jsou propojená s kritérii třídní struktury. Některé společnosti se ovšem přiklání k názoru, že rasa a rasová nerovnost je podstatnější než sociální třídy a třídní nerovnost. Nalezení vhodného vztahu mezi etnicitou a třídou je ovšem stále obtížné a nejednoznačné. Mnohou autorů se v těchto bodech rozchází. Někteří vidí za třídní nerovností skryté nerovnosti rasové, způsobené existencí rasové a etnické diskriminace ve společnosti, jiní se domnívají, že třídní nerovnosti dominují nad etnickými nerovnostmi, protože členové jedné sociální třídy mají stejné možnosti a čelí stejným překážkám. Poslední skupina se přiklání k názoru, že provázanost třídní a etnické nerovnosti se odvíjí od konkrétní sociální třídy. (Katrňák, 2005)

2.5 Aplikace vzdělanostních teorií na romské prostředí

O aplikaci vzdělanostních nerovností na romské prostředí se úspěšně pokusil Stanislav Holubec (2006), když jednotlivé teorie zasadil do praktického rámce prostředí českého školství. Z perspektivy **teorie ideologie státu** tak upozorňuje na fakt státní intervence v podobě existence zvláštních škol, ve kterých žáci z romského etnika převažovali (podle odhadů bylo 50 % žáků zvláštních škol romského původu (Hajská, 2005, s. 18). Ideologie českého státu se promítá do literatury, dějepisu příp. občanské nauky, kde téměř bez výjimky nenacházíme zmínky o romské kultuře a historii.

O aplikaci Bourdieuho teorie na české prostředí se pokusil Jiří Koucký (Koucký in Holubec, 2006). Podle jeho názoru je možné rozlišit v české společnosti šest typů rodin z hlediska vzdělávacích drah dětí. Hovoří o tzv. statické dělnické rodině (33 % dětí), ctizádostivé dělnické rodině (14 %), nerozvinuté střední rodině (7 %), stabilní střední (16 % dětí), podnikatelské (15 % dětí) a rodině odborníků (14 % dětí). Drtivou většinu romských dětí, jak upozorňuje dále Holubec (2006) by bylo možné přiřadit ke Kouckého typu „statická dělnická rodina“.

V pojetí **teorie školy vytvářející hodnoty** se v českém školství můžeme setkat s vytvářením „třídních specifických“ hodnot. Žáci, kteří ukončí základní školu a učební obor, se dozví především o poslušnosti a plnění povinností. Teprve na středních a vysokých školách je umožněna a podporována vyšší kreativita. Romské děti, které

ukončují ve své většině pouze nižší stupně vzdělání, jsou tak školou socializovány především tímto směrem. S tímto souvisí možnost aplikace **teorie školy akceptující či odmítající hodnoty**. Pokud porovnááme hodnoty romského prostředí s hodnotami předávanými základní školou, nemůžeme nevidět příkrý rozpor mezi nimi. Např. zde existuje rodinná solidarita oproti individualismu, život bez dlouhodobého plánování oproti racionálnímu plánování budoucnosti, volné pojetí času oproti dodržování dochvilnosti, emoce oproti citové střízlivosti, kultura ústního podání oproti psané kultuře apod. Škola tak představuje hodnotově zcela odlišné prostředí, než na jaké byly romské děti zvyklé. Jejich identifikace s ní je tak velmi ztížena. Častým jevem v romském prostředí je taktéž nenávisť ke škole a učitelům, kdy romští rodiče odmítají neromského „gádžovského“ učitele. Můžeme říci, že v tomto smyslu absentuje koaliční vztah *škola-rodiče* a spíše dominuje vztah *rodiče-děti* (Katrňák, 2004, s. 107). Také postoj rodičů ke školním povinnostem dítěte nebývá takový, jaký by škola očekávala a požadovala. Katrňák (2004), když dále aplikuje romské prostředí na prostředí dělnické rodiny, hovoří o tom, že v romských rodinách panuje velká volnost ve stylu výchovy dětí a fyzické tresty zde nejsou příliš časté. Romské děti mívají např. větší volnost při organizaci dne (rozhodování, kdy jít spát, nebo kdy jít ven apod.). Dalším aspektem odlišnosti v oblasti střetu romských hodnot a hodnot školních je např. v akcentování tradiční role dívek, jejichž nejdůležitějším úkolem je vdát se (co nejdříve), mít děti a být dobrou manželkou. Holubec (2006) dále polemizuje nad možnostmi hovořit o „**kontraškolní kultuře**“ v případě českých Romů, když podle dostupných dat je sice u Romů zjišťována čtyřikrát vyšší kriminalita oproti většinové populaci a mezi romskými dětmi je kriminalita oproti ostatním dětem odhadována až na šestnásobek. Nicméně podle výzkumů Řičana (1998, s. 51) se nepotvrdila výrazně vyšší agresivita romských dětí. Pokud se romské dítě takto chová, je to především způsobeno jeho fyzickou převahou nad ostatními dětmi a díky tomu, že jde obvykle o často propadajícího a tedy staršího jedince (Řičan 1998, s. 51).

Velmi vhodné je aplikování **teorie řečových kódů** na národnostní menšiny. V případě Romů má rozhodující vliv fakt, že pro mnohé z nich není čeština mateřským jazykem a navíc jejich mateřský jazyk není dosud v romské populaci konstituován jako spisovná řeč. Je tedy možné hovořit nejen o rozdílných jazykových kódech, ale často o přímo jazykové bariéře mezi *učitelem – Čechem – a romským žákem* (Holubec, 2006).

V pojetí **genetických teorií** Holubec (2006) uvádí, že v českém prostředí se zabýval otázkami dědičnosti inteligence, a dalšími biologickými aspekty vztažnými k psychickým

vlastnostem romských dětí, např. Petr Bakalář ve své poněkud kontroverzní publikaci *Psychologie Romů* (2004), která byla určitou částí odborníků ve společnosti odmítána. Jedním z klíčových faktorů neúspěchů romských dětí ve škole je podle Holubce (2006) **labelling žáků**, i když se podobná šetření prozatím v českém výzkumném poli neuskutečnila. Podle průzkumu katedry psychologie Pedagogické fakulty MU mělo s romskými dětmi negativní zkušenosti 84 % učitelů (Balvín, 1997, s. 56) a je možné očekávat, že řada z nich není schopna se tohoto názoru ve svém přístupu k romským dětem oprostit. K této etiketizaci nedochází pouze ze strany pedagogů, ale také spolužáků a dokonce samotného romského prostředí. Jak uvádí Říčan, dítě, které získá vzdělání, se může odcizit rodině i své komunitě a může se stát „gádžem s hnědou kůží“ (Říčan, 1998, s. 50).

Přesto, že je romská menšina znevýhodněna četnými společenskými mechanismy, je nutné vzniklé nerovnosti redukovat. V této redukci hraje přirozeně vzdělání klíčovou roli. Holubec (2006) doporučuje, že v rámci obecného zvýšení vzdělanosti Romů jde primárně usilovat o to, aby vyučení dosáhlo co největší množství z řad romské mládeže, což se zdá být aktuálně reálným a dosažitelným cílem. Avšak není možné pomíjet ani nutnost vytváření skupiny romské inteligence.

3 ROMSKÁ MINORITA V KONTEXTU ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Podle nejaktuálnějšího zdroje, Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, jsou Romové nejpočetnější národnostní menšinou žijící v ČR. (Nicméně tak, jako v jiných zemích jsou statistické údaje o Romech velmi omezené od té doby, co se Romové zdráhají hlásit se ke své národnosti.) Kvalifikované odhady koordinátorů pro záležitosti romské menšiny tvrdí, že v roce 2016 žilo na území České republiky 245 800 Romů, což činí 2,3 % z celkové populace ČR.¹ Zpráva UNDP (RV OSN) z roku 2003 uvádí, že Romové v České republice jsou na tom lépe než v ostatních zemích střední a východní Evropy a že rovněž jejich sociální a zdravotní podmínky jsou lepší. To je částečně výsledkem komplexního a téměř všeobjímajícího systému sociálních dávek i celkové hospodářské situace v České republice. Sociální vyloučení, které bývá často nazýváno *ghettoizací*, nadále zůstává naléhavým problémem, a to kvůli svému negativnímu dopadu ve všech oblastech života včetně vzdělávání. Zvláštní zástupce pro romské otázky Rady Evropy (zpráva z července roku 2012) odhaduje, že v Evropě žije okolo 11 mil. Romů, z toho 6 mil. v EU. V porovnání zastoupení Romů v ČR má v rámci EU vyšší podíl Bulharsko (9,9 %), Slovensko (9 %), Rumunsko (8,6 %) a Maďarsko (7,5 %). (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, Vláda ČR ©2017; Brüggemann, 2012).

V tabulce níže jsou znázorněny počty Romů v jednotlivých krajích České republiky na základě kvalifikovaného odhadu, které pořídili koordinátoři pro romské záležitosti a romští poradci na základě konkrétních znalostí prostředí a souvislostí a na základě definice: za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, anebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. Jak je možné vidět, značně zjednodušeně lze z hlediska socio-ekonomického postavení Romů rozlišit dvě skupiny - „zhruba polovinu Romů žijících v ČR představují Romové, kteří jsou **integrováni do společnosti**. Druhou polovinu pak představují Romové, kteří jsou **sociálně vyloučení nebo**

¹ V předchozí Zprávě za rok 2015 byl uveden počet 226 300. Meziroční zvýšení tohoto údaje nelze interpretovat jako populační růst, nýbrž jen jako zpřesnění metodologických postupů.

jsou sociálním vyloučením ohrožení“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016, Vláda ČR ©2017).

Tabulka 2 Počet Romů v jednotlivých krajích ČR v roce 2016

kraj	kvalifikovaný odhad počtu Romů	odhad sociálně vyloučených Romů
hl. město Praha	17 000	20 %
Jihočeský	7 400	40 %
Jihomoravský	21 000	40 %
Karlovarský	13 800	50 %
Královéhradecký	9 600	40 %
Liberecký	15 700	40 %
Moravskoslezský	32 600	70 %
Olomoucký	13 000	60 %
Pardubický	11 500	30 %
Plzeňský	13 000	50 %
Středočeský	15 100	50 %
Ústecký	68 500	60 %
Vysočina	5 100	50 %
Zlínský	2 500	30 %
celkem	245 800	50 %

Pozn.: Uváděná data jsou zaokrouhlená na celé stovky, resp. na celé desítky procent.

Zdroj: (Vláda ČR ©2017)

3.1 Krátký historický kontext romské menšiny a vzdělávání

Území nynější České republiky bylo v období po 2. světové válce prakticky bez Romů, ti začali na naše území přicházet až v rámci migrační vlny slovenských Romů v rámci osídlování pohraničí. Od roku 1948 jsou patrné snahy o zrovnoprávnění na straně jedné a zároveň o asimilaci Romů na straně druhé, což se prakticky projevovalo úsilím zařadit Romy mezi ostatní obyvatele a setřít tak rozdíly, kterými se odlišovali od ostatních. Snahou takto nastaveného politického systému, který trval až do období revolučních změn v roce 1989, bylo v oblasti „romské politiky“ prioritně odstranit negramotnost a zavést pravidelnou školní docházku dětí. Úkolem tedy nebylo navýšit vzdělanostní úroveň Romského obyvatelstva, ale jen zajistit kvalifikovanost mládeže z řad Romů pro výkon dělnických profesí. Ve výsledku tato politická rozhodnutí specifické kulturní specifika toho etnika potlačila, Romové byli nuceni přebírat hodnotové rámce majority a upozadovat své vlastní tradice. Násilným rozptylováním tradičních romských osad se rozpadaly rodové komunity, sesídlovali se dohromady Romové z odlišných skupin, což zapříčinilo konec harmonického soužití v rámci rodu, začala se objevovat kriminální činnost a páchaní deliktů. Postupem času začali být Romové pokládáni za patologickou skupinu. Na jejich potlačovaná kulturní a etnická specifika bylo pohlíženo jako na projev mentálního zaostání. I když bylo v sedmdesátých letech zaznamenáno úsilí o společenskou integraci Romů prostřednictvím materiálních a sociálních výhod v rámci snah o vyrovnání

s majoritou, situace se nezlepšila. Také ve vzdělání nebyly zaznamenány větší pokroky a jeho úroveň nebyla postačující. Nebylo výjimkou, že romští žáci ve velkém množství opakovali ročníky, měli snížené známky z chování, byli zařazováni či přeřazováni do zvláštních škol a mnohdy ukončovali povinnou základní docházku ještě před absolvováním posledního ročníku ZŠ. Také nutno podotknout, že romská národnost nebyla v celém poválečném období až do roku 1989 oficiálně akceptována, přičemž se především poukazovalo na důvody spjaté s nesplněním kritéria národa jako takového, a to především kvůli absenci vlastního území a hospodářského života. Romové tudíž byli vnímáni jako ti, které je nutno převychovat. Avšak i po uznání svébytnou etnickou skupinou po roce 1989 se její postavení v Československu a později v České republice příliš nezměnilo. Dopady ekonomické transformace měly za následek snižování zaměstnanců i stoupající nároky na kvalifikaci, a tak mnozí Romové ztratili zaměstnání. Co se týče vzdělání, šance romských dětí se nezvýšily. I nadále byly romští žáci vydělováni z hlavního vzdělávacího proudu. Od roku 2005 na základě zrušení zvláštních škol byla zaznamenána úsilí situaci změnit, nicméně zvláštní školy nahradili školy praktické, či sice běžné základní, nicméně segregované, a stejné problémy s nízkými vzdělanostními šancemi romských dětí přetrvávaly. (Horváthová, Buryánek, 2002; Davidová, 2004; Matějů a kol., 2010).

3.2 Legislativní ukotvení problematiky romských žáků ve vzdělávacím systému ČR

Problematika rovného přístupu ke vzdělání a rovných příležitostí ve vzdělávání je v několika posledních letech v České republice živě diskutovaným tématem, to především v souvislosti s kauzou kritiky naší školské soustavy ze strany Evropského soudu pro lidská práva², kdy kamenem úrazu se stalo pedagogicko-psychologické vyšetření romských žáků a jejich role při vytváření segregovaného školství. Do centra pozornosti se tak dostaly školy, pedagogicko-psychologické poradny i speciálně-pedagogická centra. V rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ze dne 13. listopadu 2007 bylo potvrzeno, že vzdělávací praxe v České republice obsahovala prvek nepřímé diskriminace (minimálně v 18 případech stěžovatelů), jež se projevil v kontextu aplikace obecného neutrálně koncipovaného opatření spočívajícího v možnosti zařazení dítěte do zvláštní školy, určené

² rozsudek Velkého senátu ve věci č.57325/00 – D.H. a ostatní proti České republice

pro děti s lehkým mentálním postižením. Toto opatření mělo, dle znění rozsudku, nepřiměřeně výrazný účinek pro příslušníky jedné skupiny, konkrétně pro žáky z řad Romů. Velký senát rovněž konstatoval, že proces přijímání žáků do zvláštních škol nebyl doprovázen zárukami, které by zajistily, že bude přihlédnuto ke specifickým potřebám romských dětí plynoucím z jejich znevýhodněného postavení.

Česká republika je jednou ze zemí, která byla zapojena do realizace Dekády romské inkluze (2005-2015), což byla mezinárodní iniciativa dvanácti států, která nabídla jedinečnou příležitost řešit situaci romských komunit v regionálním měřítku. Tato iniciativa, jež probíhala v letech 2005-2015, spojila zúčastněné vlády, mezinárodní instituce a romskou občanskou společnost v procesu plnohodnotného začleňování Romů, a to především v oblasti vzdělání, bydlení, zdraví a zaměstnanosti. Vzdělávání Romů je také předmětem meziresortního dokumentu Koncepce integrace romské komunity schváleného vládou ČR, ze kterého vyplývají úkoly pro všechny resorty včetně školství. Vláda si klade za cíl dosáhnout do roku 2025 takového zlepšení sociálního postavení Romů, zejména v klíčových oblastech jako jsou vzdělávání a pracovní trh, aby specifická opatření k začlenění příslušníků romských komunit v podobě tzv. „vyrovnávacích postupů“ již nebyla nutná a aby případné přetrvávající dílčí problémy mohly být efektivně řešeny v rámci „mainstreamových“ politik v těchto sektorech. (Koncepce romské integrace do roku 2025, Zásada č. 5, Vláda ČR ©2018)

Samozřejmě přesah do oblasti vzdělávání romských žáků má také Strategie romské integrace do roku 2020, kdy je základním cílem zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální; nastartovat a urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka. Podle strategie jsou základními problémy v oblasti vzdělanosti jednak přetrvávající tzv. vzdělanostní propast mezi Romy a většinovou populací, vysoké zastoupení romských dětí ve vzdělávání s nižšími ambicemi, trendy k segregaci romských dětí ve školním, předškolním a částečně i středním vzdělávání a malá připravenost romských dětí na školu v důsledku malého zapojení romských dětí do předškolního vzdělávání. Vzdělávání je přitom nejen hodnotou vedoucí k rozvoji potenciálu každého jedince, ale též ústředním nástrojem v boji s mezigenerační reprodukcí sociálního znevýhodnění. (Strategie romské integrace do roku 2020, Vláda ČR ©2018)

Důležité strategické dokumenty a legislativní opatření a východiska v oblasti vzdělání:

- Akční plán Dekády romské inkluze 2005 – 2015
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018
- Akční plán opatření ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015-2017
- Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR - 2015, GAC spol. s r. o.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020
- Národní program reforem České republiky 2015
- Národní strategie ochrany práv dětí (priority na léta 2012-2018)
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014-2020
- Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020; kapitola 6
- Strategie romské integrace do roku 2020
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

V souhrnu jsou cíle všech koncepcí v oblasti vzdělávání namířeny na podporu školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných romských dětí v hlavním vzdělávacím proudu, na podporu při dosahování kvalifikace a tím vytvoření podmínek pro lepší uplatnění na trhu práce, přičemž základní vizí je:

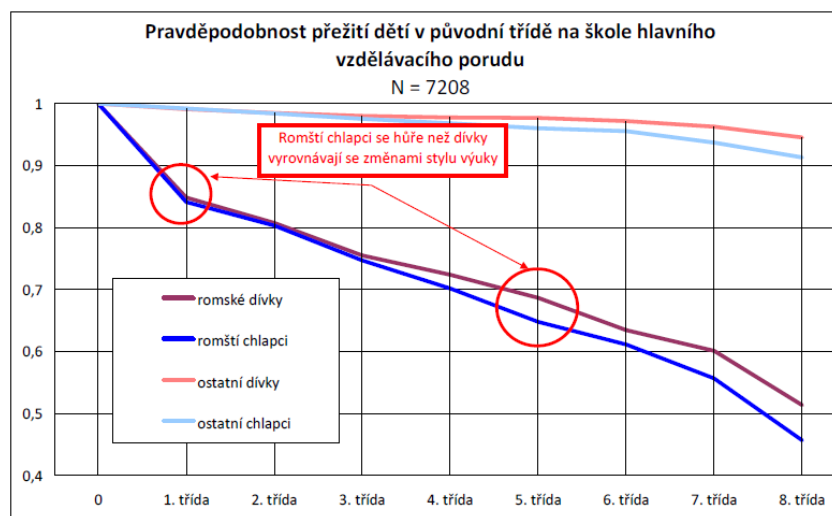
- ✓ aby romské děti dosahovaly v průměru stejného vzdělání jako děti neromské
- ✓ aby se vzdělanostní struktura Romů přibližovala vzdělanostní struktuře neromské populace
- ✓ aby romské děti již nebyly „nadreprezentovány“ ve vzdělávacích programech s nižšími vzdělávacími ambicemi
- ✓ aby nadané romské děti byly podporovány státem a společností v ambicích po dosažení vyššího vzdělání. (Strategie romské integrace do roku 2020, Vláda ČR ©2018)

3.3 Vzdělanostní trajektorie Romských žáků

Řada výzkumů a studií ukazuje, že většina českých Romů končí se stejným sociálním statutem jako jejich rodiče. Jak tvrdí Šotolová (2000, s. 39), ukončení povinné školní docházky pro mnoho z Romů bohužel znamená ukončení procesu vzdělávání celkově. Ti, kteří se rozhodnou pokračovat ve studiu na střední škole často nastoupí do učebních oborů, avšak jen málokterý ze studentů vydrží dokončit celou dobu studia a končí již po prvních měsících. Tato situace má poté negativní dopady na možnost pracovního uplatnění na trhu práce, neboť se základním vzděláním jsou těmto absolventům nabízeny především pozice nekvalifikovaných pracovních sil, jejichž finanční ohodnocení není příliš vysoké, a tak se řada z nich potýká s dlouhodobou nezaměstnaností.

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků sledoval výzkum GAC (2009) v okolí vyloučených romských lokalit. Studie potvrdila domněnku odlišnosti vzdělanostních drah romských a ostatních dětí vzdělávajících se v okolí vyloučených lokalit na území České republiky. Výzkum se skládal z více částí, přičemž údaje byly získány od 8 462 dětí, většina z nich navštěvovala základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky analýzy potvrdily hypotézu, že romské děti jsou vzdělanostně méně úspěšné než ostatní žáci a žákyně. Zatímco v případě romských dětí opustí přibližně polovina z nich svou původní třídu, v majoritní populaci odejde z původní třídy zhruba jedna z dvaceti dívek a jeden z deseti chlapců. Hůře jsou na tom v obou případech chlapci. Romští žáci mají přibližně poloviční šanci na ukončení základní školy se svými vrstevníky, se kterými ji začali. Romské děti, které byly označeny, že pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí, se do osmé třídy dostanou velmi těžší, pouze ve čtyřech případech z deseti, u ostatních romských dětí, kde sociální vyloučení není tak výrazné, je to asi sedm z deseti. Obecně lze označit za problematické dva ročníky - první a pátý. Pokud romské dítě přežije první třídu, jeho pravděpodobnost přežití na základní škole se zvýší přibližně o čtvrtinu. Největší rozdíl mezi romskými a ostatními dětmi nastává v prvním ročníku, kdy do specializovaných základních škol odchází přibližně dvojnásobný podíl romských žákyň a žáků než v případě ostatních.

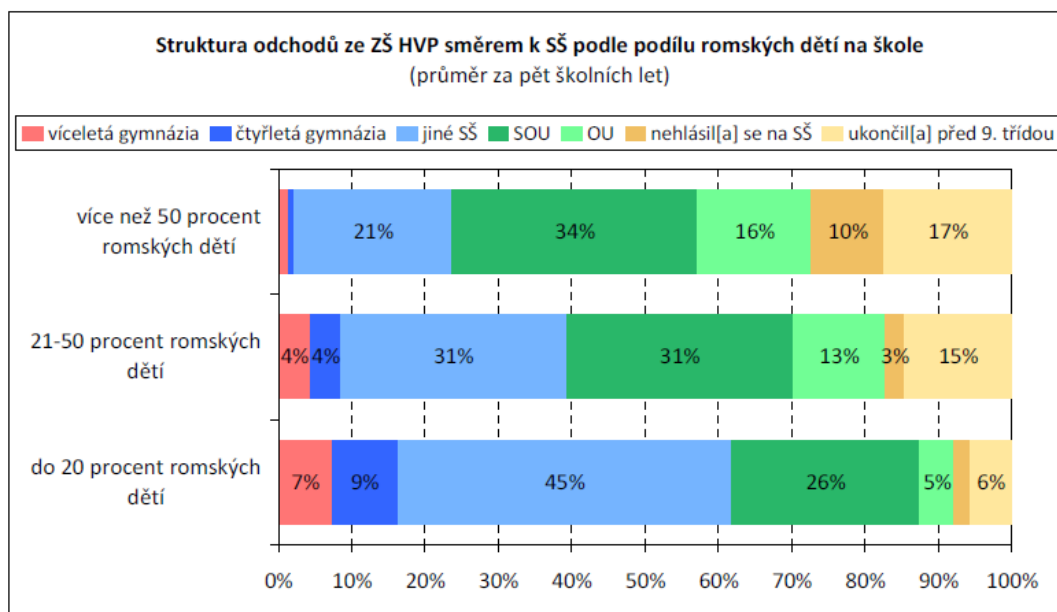
Graf 1 Pravděpodobnost přežití romských žáků v původní třídě



Zdroj: GAC, 2009

Je třeba podotknout, že některé romské děti nastoupí rovnou na specializované základní školy. Z tisíce romských dětí, které ve školním roce nastoupí na ZŠ nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, jich třináct procent zahájí své vzdělání na specializovaných základních školách, zbývajících osmdesát sedm pak v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Z ostatních dětí nastoupí na specializovanou základní školu pouze dvě procenta. (GAC, 2009)

Graf 2 Odchody ze ZŠ směrem k SŠ



Zdroj: GAC, 2009

V současné době však můžeme vnímat ve vzdělávání Romů i pozitivní výsledky – což deklarují studenti, kteří po ukončení středoškolského studia pokračují ve studiu vysokoškolském. Jak potvrzuje Gulová (Gulová in Kaleja, 2011b, s. 146), např. na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity od roku 2006 studovalo či stále studuje cca 70 studentů či studentek z řad romského etnika různé studijní obory. Tito studenti tedy dokazují, že být Romem neznamená mít pouze základní vzdělání a jsou vzorem nejen pro samotné Romy, ale jsou příkladem dobré praxe i pro příslušníky většinové společnosti.

Problematiku účasti romských studentů v sekundárním a terciárním vzdělávání stopuje Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015. Kvůli absenci relevantních statistik nelze v současné době určit přesný počet studentů romského etnika, kteří jsou v těchto stupních vzdělávání účastni. Jako základní faktory, které výrazným způsobem ovlivňují účast romských studentů v sekundárním a terciárním vzdělávání, jsou dle výše zmíněné zprávy faktory související s přístupem ke kvalitnímu základnímu vzdělávání, ohrožení sociálním vyloučením, nedostatek pozitivních vzorů z řad romského etnika, nízké cíle v oblasti vzdělání ze strany žáků a rodičů a v neposlední řadě finanční náročnost studia. (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015, Vláda ČR ©2018).

Problematikou úspěšnosti Romů v oblasti vzdělávání se zabývá i Fónadová (2014), když objasňuje předpoklady úspěšnosti romského dítěte ve školském vzdělávacím systému. Upozorňuje na fakt, že do značné míry jej ovlivňuje jeho vlastní rodina a to, jak k tomuto problému přistupuje a jaký význam přikládá vzdělání či jakého vzdělání dosáhli rodiče. Na základě výsledků vlastních výzkumných šetření dále Fónadová hovoří o tzv. sociálně mobilních dráhách. V praxi rozlišuje tři druhy těchto drah:

1. **První typ** se dle ní vyznačuje tím, že samotná romská rodina podporuje dítě ve vzdělávání a vytváří mu pro něj dobré podmínky v rámci zázemí rodiny a ta, ač dodržuje romské hodnoty, vymyká se svým založením představě většinové společnosti o „problémových či nepřizpůsobivých Romech, kteří nechodí do školy a žijí ze sociálních dávek“.
2. **Druhý typ** mobilní dráhy se dle Fónadové vyznačuje tím, že dítě není ze strany rodiny od vzdělávání odrazováno, ale ani mu rodina výrazněji nepomáhá v plnění jeho školních povinností. U tohoto typu mobilní dráhy je důležité i osobnostní nastavení dítěte a to, jakým způsobem je schopno se danými podmínkami vypořádat (negativní projevy ze strany spolužáků, slabší ekonomické zázemí rodiny).

3. **Třetí typ** mobilitní dráhy je charakteristický tím, že zahrnuje děti romských rodičů, kteří již sami mají minimálně středoškolské vzdělání – tedy tyto děti již mají jiné výchozí pozice při realizaci svého vzdělávacího procesu a vzdělání je pro jejich rodiče významným faktorem (často mají vysokoškolský titul). (Fónadová, 2014, s. 73 - 90)

4 DETERMINANTY ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Jak upozorňuje Kohoutek (1996, s. 33) problematika školní neúspěšnosti obecně, spjatá s otázkami výkonu, prospěchu, či spíše nespěchu, školní zdatnosti žáka apod., si žádá komplexní pohled na individualitu žáka a řešení je podmíněno obtížnou prací nejen s dítětem samotným, ale také je třeba, aby se na něm podílelo více stran - jednak učitelé a rodiče, ale i odborní školní psychologové. To, jak žák ve škole prospívá, je totiž ovlivněno řadou determinant, jež se dotýkají nejen osobnosti a zdravotního stavu žáka, ale také prostředí i úrovně edukačního procesu. A tak není školní (ne)úspěch zpravidla monokauzální, ale spíše polykauzální záležitostí, založenou na individuální součinnosti příčin a podmínek a obecně je podle Kohoutka (1996, s. 33) „obrazem i důsledkem individuálních rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků (např. v úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti), ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově“.

Z **psychologického** hlediska řadíme k faktorům, které determinují školní úspěšnost:

➤ **Sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti**

Ty zahrnují faktory rodinného i školního prostředí (materiální, kulturní, osobnostní podmínky života, ať už ve škole, nebo v rodině žáka). Odborníci upozorňují na korelaci socioprofesionálního statusu rodičů, materiálních podmínek bydlení i lokality bydliště a žákova prospěchu. V rozvoji rozumových schopností žáka hraje důležitou roli také kulturní úroveň rodinného zázemí. V této souvislosti je především vyzdvihována role matky, jako té, která o dítě pečuje a věnuje se mu větší měrou než otec. Také postoje a názory rodičů žáků ke škole a vůbec hodnota vzdělání v jejich očích přímo determinuje edukační proces a jeho výsledky. Nezanedbatelný vliv má také jazyková kultura rodinného prostředí – nespisovná čeština, nářečí apod. Také výchova v rodině determinuje školní úspěšnost žáka, negativně působí především výchova nedostačivá, rozmazlující, příliš úzkostlivá, ambivalentní, laxní, kontrastní, perfekcionistická, protektivní, zavrhuje (otevřeně negativistická). Dalšími sociálně psychickými faktory jsou emoční strádání (deprivace a subdeprivace) a taktéž chronický konfliktový stav v rodinném zázemí žáka. Z hlediska školní úspěšnosti svou velmi významnou roli zaujímá také intenzita i důslednost rodičovské kontroly přípravy školních povinností dětí, ovšem i celkový zájem rodičů o vzdělávání, rozvoj a výchovu

a budoucí uplatnění svých potomků. K sociálně psychologickým faktorům determinujícím školní úspěšnost žáka ve školním prostředí (ve výchovně vzdělávacím procesu) bychom mohli řadit např. nízkou aktivizaci osobnosti žáka v edukačním procesu, nedostatky v interakcích *učitel – žák - spolužáci*, nedostatky v psychologicko-pedagogickém postoji učitelů. Svou roli v neúspěchu může mít také prostředí třídy/školy (nevyhovující architektonické, ergonomické, estetické, či hygienické aspekty). Také separace a odloučení od rodiny formou internátního pobytu může negativně působit na školní úspěšnost, stejně tak i konflikty stran rodiče a škola. (Kohoutek, 1996, s. 34-36)

➤ **Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti**

Mezi faktory ovlivňující kapacitu kognitivních procesů žáka se řadí neuropsychická nezralost pro školu, vývojové fáze se zvýšenými nároky na metabolismus, pohybový neklid, percepčně-motorické poruchy, smyslové nebo řečové vady, parciální deficity ve struktuře poznávacích procesů (dyslexie, dysortografie atd.), nevyhraněná lateralita, choroby a onemocnění způsobující poruchy pozornosti a paměti, nebo únavnost, či celkově špatný tělesný nebo zdravotní stav. Účinek těchto negativních faktorů následně umocňuje didaktický deficit vzniklý dlouhodobou absencí ve škole. Komplikace v otázce školní úspěšnosti vznikají taktéž v souvislosti s nenaplněním základních psychických potřeb dítěte, (potřeba lásky, bezpečí, přijetí) nejen v rodinném prostředí, ale také ve školním prostředí. (Kohoutek, 1996, s. 36-37)

➤ **Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti**

K významným intrapsychickým faktorům přiřazujeme nedostatečný, či dokonce negativní zájem žáka o učení, insuficientní školní motivaci, záporný vztah žáka k učiteli, hypobulii (ta bývá zvláště kritická u chlapců v pubertálním období) nebo školskou fobii, nevhodné učební návyky a techniky učení, intelektuální pasivitu, poruchy sebecitu (pocit méněcennosti, snížená sebedůvěra) vedoucí mnohdy k disharmonickému vývoji individuality. Velmi výraznou složkou determinující školní úspěšnost je žákův postoj k učení a ke školní práci, které určují míru motivace, míru aspirační úrovně i projevené volní aktivity a které působí na výkonnostní úroveň. Odborníci tvrdí, že mnozí žáci nejsou dostatečně motivováni k intelektuální aktivitě a nevyužívají naplno svůj psychický a mentální potenciál. Také šíře a intenzita zájmů a krajní introvertovanost kombinovaná s pomalým osobním tempem, či naopak extravertovanost kombinovaná se zvýšeným

osobním tempem až instabilitou jsou důležitými intrapsychickými faktory majícími vliv na školní úspěšnost. (Kohoutek, 1996, s. 36-38)

K odborné diagnostice příčin školního neprospěchu je zejména v pedagogicko-psychologických poradnách užíváno (kromě pozorování, rozhovoru, anamnézy, analýzy výkonů a produktů žáka, testů rozumových schopností, didaktických testů apod.) Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí (Matějček, Vágnerová) – nazývaný také SPAS (*Students Perceptions of Ability Scale*) dle originální verze testu Boersma a Chapmana.

4.1 Analýza determinant školní neúspěšnosti romských žáků

Důvodů či příčin, proč jsou žáci z romských rodin ve školním vzdělávání méně úspěšní než žáci z majoritního prostředí, můžeme vidět hned několik. Mnohé publikace se shodují v tom, že jeden z hlavních faktorů školní neúspěšnosti romských žáků, je odlišné sociokulturní prostředí, ze kterého pochází a jímž jsou v rámci procesu socializace ovlivňováni (srov. Gulová, 2010; GAC, 2007). Do rozhodování o dalším vzdělávání zasahují i faktory spíše subjektivní povahy – motivační dispozice, postoje, aspirace atd. Ovšem i tyto subjektivní faktory jsou podmíněny příslušností k určité sociální vrstvě/třídě. Dalo by se říct, že všechny vrstvy kladou na vzdělání poměrně velký důraz, ovšem směrem k nižším vrstvám klesá podíl těch, kteří vzdělání kladou na přední místo.

Podle zprávy výzkumu GAC (2009, s. 8) lze příčiny a projevy vzdělanostních nerovností rozdělit do dvou hlavních skupin.

- Rodina a jejich klima
 - materiální zázemí rodiny
 - pozice hodnoty vzdělání v hodnotových preferencích
 - sociální a symbolický kapitál
- Škola jako instituce
 - posílení či oslabení znevýhodnění

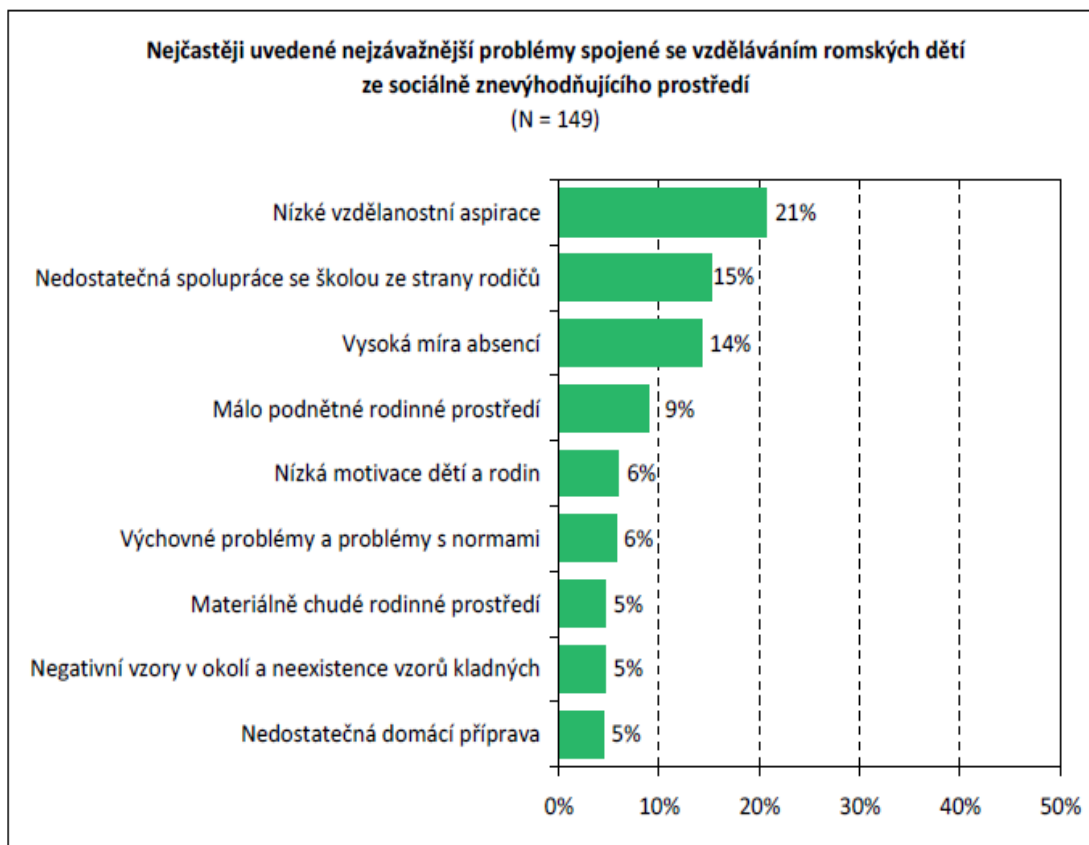
GAC (2009, s. 7-8) spatřuje nejvýznamnější mechanismy vzdělanostních nerovností na straně rodiny v těchto aspektech:

- ✓ **V méně rozvinutém kulturním kapitálu rodiny dítěte** (prakticky to představuje situaci, kdy kulturní kompetence rodiny, ze které dítě pochází, nesplňují očekávání ze strany školy, která požaduje určitou šíři obecného kulturního přehledu

(vědomostí, znalostí, schopnosti hodnocení, ale i existenci domácí knihovny, kulturních zážitků atd.).

- ✓ **V méně jazykově stimulujícím prostředí** (rozsah používaného slovníku, pestrost jazyka, schopnost používat abstraktní pojmy). Konkrétně v prostředí romských rodin (ne přirozeně všech) se tak handicapem v následném vzdělávání stává používání romsko-českého etnolektu (směsi češtiny a romštiny).
- ✓ **V nižší podpoře dítěte ze strany rodiny** (přisouzení samotné hodnotě vzdělání nižší pozice v systému hodnot rodiny, nízká podpora a pomoc v domácí přípravě dětí do školy, nedostatečná motivace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, slabé posilování vzdělanostních aspirací).
- ✓ **V absenci pozitivních pracovních-profesních vzorů** (zesílený negativní vliv prostředí s koncentrovanou nezaměstnaností).
- ✓ **V nižším materiálním vybavení rodiny a horších materiálních podmínkách** (absence pomůcek do školy, finančních prostředků na dopravu do školy atd.). (GAC, 2009, s. 8-9)

Graf 3 Nejčastěji uvedené nejzávažnější problémy

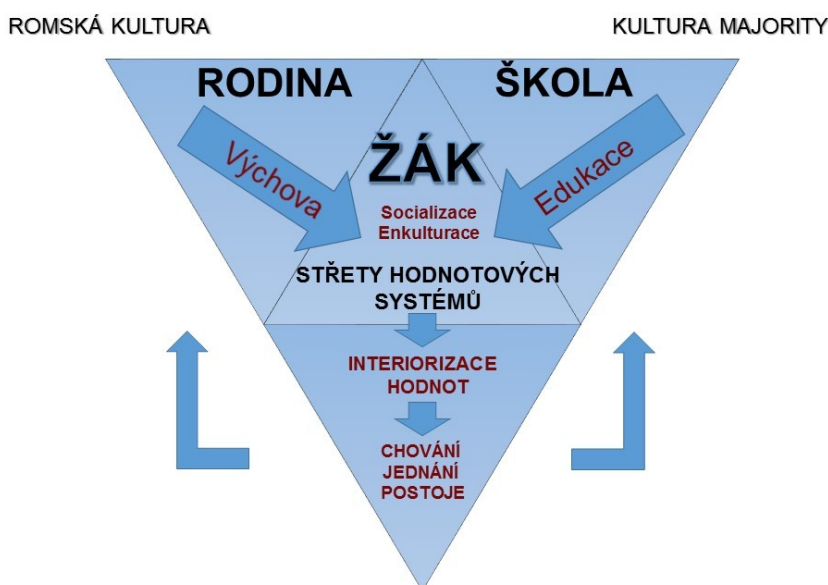


Zdroj: GAC, 2009

4.2 Koncepce hodnoty vzdělání jako antecedence vzdělanostní aspirační úrovně a vzdělanostních trajektorií žáků

Vnímání vzdělání jako hodnoty a taktéž interiorizace důležitosti a významu hodnoty vzdělání ve struktuře osobnosti je součástí kulturního kapitálu jedince, rodiny, rodu, společnosti, sdíleného a vytvářeného generačně a je součástí životního způsobu, životní dráhy, hodnotové orientace apod. To, jaký význam jedinec přisuzuje hodnotě vzdělání, ovlivňuje podmínky edukačního procesu a promítá se do přístupu ke škole, do úspěšnosti v ní, do intenzity i kvality domácí přípravy na vyučování. Pokud tato hodnota není zahrnuta v hierarchii hodnot rodiny, která reprezentuje určitou kulturu, a jedinec jí nepřisoudí alespoň nějakou hodnotu, je poté těžší jedince sociálně - edukativním procesem ve škole ovlivnit. Absence či nižší postavení této hodnoty v systému hodnotových preferencí jedince se negativně promítne do jeho vzdělanostní i profesní trajektorie. Důležitost a význam hodnot, se kterými dítě vstupuje na školní půdu, ukazují, že prostředí, z něhož žák pochází, významně ovlivňuje jeho pochopení role vzdělání ve společnosti (Sak, 2000; Katrňák, 2003; Staňková, Venterová, 2017).

Obrázek 1 Schéma vlivu kulturního prostředí ovlivňujících romského žáka



Zdroj: Staňková, 2016

V rozličných kulturách může být hodnota vzdělání vnímána odlišně, může jí být přisuzován jiný význam, může být umístěna na jiné pozici v žebříčku hodnotových preferencí jejich nositelů. To však nemusí znamenat, že žáci z odlišného kulturního

zázemí, než je české majoritní prostředí, nepřisuzují vzdělání význam, ale pouze to, že někdy nositelé jiných kultur připisují z různých důvodů větší důležitost jiným hodnotám, zohledňujícím jiné aspekty života, jako například silnou sebeidentifikaci s etnikem, ze kterého pochází, oddanost rodině nebo hodnoty podporující kolektivní způsob soužití apod. (Staňková, 2016)

Je faktem, že z některých kultur (např. romská kultura), je podíl dětí na středních a vysokých školách mnohem menší ve srovnání s podílem dětí z majoritní kultury (GAC, 2007). Otázkou zůstává, zda k tomuto jevu dochází primárně z důvodů nižších intelektových schopností a talentu, nebo je příčinou „nižší“ kulturní kapitál těchto vrstev, rodin a dětí. Vzdělanostní kulturní kapitál není ve společnosti rozložen rovnoměrně a můžeme říci, že naše společnost v tomto smyslu není homogenní, nýbrž se diferencuje podle řady znaků.

Hodnota vzdělání prizmatem romských žáků

Podle Brüggemanna (2012, s. 50) marginalizace ve vzdělávání Romů souvisí především s nízkou úrovní aspirace a s postojem, že vyšší vzdělání je romskou minoritou vnímáno jako nežádoucí a kvůli obavám ze ztráty určité formy kulturní identity je třeba jej odmítnout. V tomto případě je kultura stěžejní faktor mající vliv na nízké vzdělanostní aspirace romských žáků, především pak dívek, které upřednostňují tradiční romské hodnoty Nicméně podle výzkumné zprávy UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey (Brüggemann, 2012, s. 50) jsou sice rozdíly potvrzeny, avšak odborníci nedospěli k závěru, že by výše aspirační úrovně souvisela s přímo s konkrétní kulturou nebo etnickým původem. Nicméně i Průcha z pohledu interkulturní psychologie (2004) hovoří o rozdílech ve vzdělávacích výsledcích žáků, které jsou determinovány kulturním a hodnotovým prostředím žáka, avšak český školský systém s těmito faktory počítá zřídka. Takže pokud se zabýváme otázkou vzdělanostních aspirací, celkovou motivovaností žáků ke studiu i školní (ne)úspěšností je nutné brát v úvahu činitel odlišného kulturního zázemí žáka.

Výsledky výzkumů, které se zabývají pojetím hodnoty vzdělání u této specifické skupiny, jsou poněkud ambivalentní. Na jedné straně konstatují, že Romové nevnímají vzdělání jako hodnotu, a na druhé straně hovoří o tom, že Romské etnikum z axiologického pohledu sice vnímá vzdělání zcela jinak ve srovnání s většinovou společností a umístění vzdělání jako hodnoty je u nich obvykle na nižším hodnotovém stupni, nelze však absolutně

konstatovat, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu (Kaleja, Krpec, 2013). Nicméně na základě vlastního výzkumu uskutečněném v roce 2017 na vzorku romských žáků ze Zlínského a Olomouckého kraje, můžeme říci, že klíčové preference hodnot se od hodnot majority příliš nemění.

Tabulka 3 Hodnotové preference – komparace

Název hodnoty / pořadí hodnot	Žáci - majorita	Romští žáci
Zdraví	1	1
Láska	2	3
Spokojená rodina a děti	3	2
Přátelství	4	6
Životní partner	5	8
Vzdělání	6	9 ↓
Svoboda	7	7
Dostatek peněz	8	4
Pravda	9	5
Život v míru	10	12
Zajímavá práce	11	11
Bůh (víra)	12	10
Rozvoj vlastní osobnosti	13	14
Životní prostředí	14	13
Užitečnost druhým	15	15

Zdroj: Staňková, Venterová, 2017

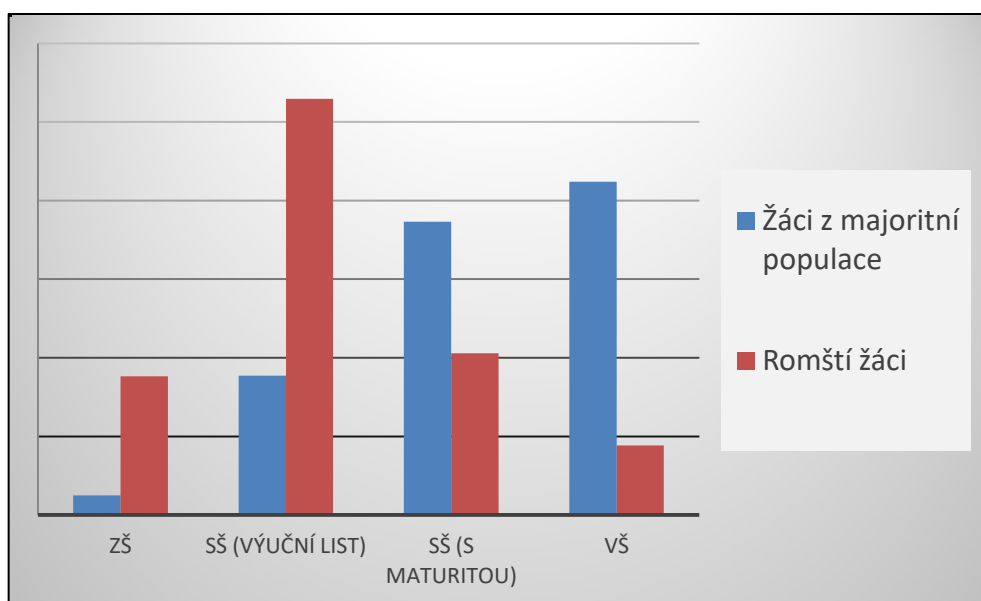
V uvedené tabulce jsou komparovány výsledky toho, jakou pozici zajala hodnota vzdělání v preferencích zkoumaných skupin žáků. Ti měli za úkol uvedené hodnoty seřadit podle důležitosti v jejich životě a přiřadit jednotlivé hodnotě pořadí 1 až 15, přičemž 1 = nejdůležitější až 15 = nejméně důležitá.

Z výsledků vyplynulo, že ve srovnání s žáky s majoritní populací, romští žáci připisují hodnotě vzdělání sice o něco nižší postavení v hierarchii hodnot, nicméně ji nezařazují na poslední místa. Co se týče komplexního srovnání hodnotových preferencí, můžeme konstatovat, že hodnotové systémy romských žáků a žáků z majoritního prostředí jsou si velmi podobné. Romští žáci upřednostňují analogicky hodnoty Zdraví, Lásku, Spokojenou

rodinu a děti. Naopak upozadují hodnoty jako Život v míru, Zajímavá práce, Bůh (víra), Rozvoj vlastní osobnosti, Životní prostředí a Užitečnost druhým. (Staňková, Venterová, 2017)

Ve výzkumu jsme se zaměřili také na srovnání vzdělanostních aspirací. Zatímco u žáků z majoritního prostředí převládají aspirace dosáhnout ve svých vzdělanostních drahách středoškolského (37 %) či vysokoškolského vzdělání (42 %), romští žáci jsou v tomto ohledu umírněnější a spokojili by se s dosažením středoškolského vzdělání s výučním listem (53 %). Maturity si přeje dosáhnout 21 % dotázaných a vysokoškolské vzdělání pouze 9 %. To potvrzuje fakt, že Romové upřednostňují spíše učební obory, nicméně zde vyvstává otázka, zda studium na střední škole vůbec dokončí, neboť ukončení povinné školní docházky pro mnoho z Romů – doposud bohužel znamená ukončení procesu vzdělávání celkově (srov. Šotolová, 2000). Ti, kteří se rozhodnou pokračovat ve studiu na střední škole často nastoupí do učebních oborů, avšak jen málokterý ze studentů vydrží dokončit celou dobu studia a končí již po prvních měsících.

Graf 4 Vzdělanostní aspirace žáků 2. stupně ZŠ



Zdroj: Staňková, Venterová, 2017

4.3 Možnosti podpory romských žáků ve vzdělávání

O vyrovnání šancí romských žáků směrem k šancím žáků, kteří pocházejí z majoritní společnosti, usiluje školský systém prostřednictvím různých integračních nástrojů. Podpurná opatření jsou obecně určena žákům z velmi nepodnětného sociálního prostředí,

žákům, kteří žijí v tzv. vyloučených lokalitách, žákům v rodinách, které se potřebám dětí nechtějí nebo nemohou věnovat, žákům z rodin s dlouhodobě či závažně narušenými vztahy, žákům umístěným v zařízeních sociální ochrany nebo školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné péče.

Balvín (2004, s. 36) upozorňuje na projekt Karla Holomka, prezentovaném na poradě Romů s ministrem školství dne 26. dubna 1996, ve kterém je zdůrazňována především komplexnost celého řešení analýzy stavu neúspěšnosti romských žáků, přičemž dílčími kroky jsou návrhy pojící tradice školství u nás i respektování dobré znalosti prostředí Romů. Hlavními cíli koncepce jsou:

- Akceptování zvláštností romského dítěte školou.
- Zapojení rodiny a chápání různorodé činnosti dětí, v níž nalézají radost, jako rovnocenné s částí vzdělávací.
- Překonávání demotivujících podmínek rodinného zázemí.
- Vyrovnávání se s jazykovým handicapem.
- Zvýraznění pomoci a převratu v otázce zvláštních škol, přípravných tříd.
- Podpora talentů již od 1. třídy.
- Zavedení multietnické výchovy, chápané jako zásadní převrat v našem školském systému, který vyžaduje i změnu ve výchově učitelů a v myšlení všech zainteresovaných. (Holomek, in Balvín, 2004, s. 36)

Jak podotýká Hajska (2005) snahy vedoucí k zabezpečení rovného zacházení souvisí s vyvíjením různých vyrovnávacích postupů, koncentrujících se na osoby, které jsou ve znevýhodněné situaci. Dále upozorňuje, že „potřeba vyrovnávacích postupů v oblasti vzdělávání je ovšem vyvolána nejen sociokulturním handicapem romských dětí, ale i samotným vzdělávacím systémem, který doposud nedostatečně reflektuje projevy kulturní odlišnosti“ (Hajska, 2005). To potvrzuje i Balvín (2004, s. 5), když tvrdí, že v rámci dosažení vyšší úrovně vzdělání romských dětí je nutná kooperace jednak ze strany samotných Romů, kteří se budou angažovat v naplňování cílů a realizaci cílů vzdělávání, tak je i nezbytná zvýšená účast strany druhé. Vzdělávací politika ČR má snahu vytvořit v rámci zachování „rovných příležitostí“ taková podpůrná opatření a vyrovnávací postupy, které by pomohly rozdíly ve vzdělanostních šancích narovnat.

Hajska (2005) rozdělila konkrétní programy, projekty, strategické plány vlády ČR a resortu školství do několika dílčích oblastí.

➤ **Včasná péče o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí**

V této souvislosti upozorňuje na problém nízké připravenosti romských dětí na vzdělávací proces. Jako žádoucí vidí Hajska (2005) jednak *zřizování tzv. přípravných tříd* pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a cílenou asistenci. Také Balvín (2004, s. 48) upozorňuje, že konkrétním opatřením, usnadňujícím přechod romského dítěte do prostředí školy, jsou přípravné třídy, zřizovány od roku 1993. Tímto opatřením se usiluje narovnat deficit ve „startovacích čarách“ romských dětí vzhledem ke startovacím čarám majoritních dětí, především jejich jazykové nedostatečnosti, avšak i deficit kulturní a sociální. Cílem tohoto kroku je přispět k rovnocenným podmínkám při nástupu do první třídy. Přesto faktem zůstává, že na zřízení i funkci přípravných tříd je řada kontroverzních názorů. Dalším krokem na cestě v úspěšném odstartování vzdělávací dráhy romského žáka, je začlenění rodiny do spolupráce se školským zařízením, ve kterém se dítě vzdělává, což je předpokladem zdárného rozvoje osobnosti dítěte.

Romským dětem dále pomáhají překonat jejich sociokulturní handicap *asistenti pedagoga* (dříve romští pedagogičtí asistenti). Pomáhají žákům především aklimatizovat se na školní prostředí, dále pomáhají učitelům při vlastní výchovně vzdělávací činnosti v komunikaci s žáky, podílejí se na spolupráci s rodiči těchto žáků a konečně spolupracují s celou romskou komunitou v lokalitě školy.

➤ **Multikulturní výchova a zapracování romské tematiky do výukových programů**

Další důležitou platformu vnáší do vzdělávání romských dětí *multikulturní výchova*, jejíž prvky by měli doplnit nedostatky, které se jednak týkají znalostí kultur, dějin i jazyka národnostních menšin, ale také přímo v konečném důsledku cílí na výchovu k toleranci a respektu k odlišnostem. S tímto souvisí i opatření *zapracovávat romskou tematiku do výukových programů a šířit informace o Romech*.

➤ **Individuální přístup**

Za významné vidí Hajska (2005) také individuální přístup, který je nutný pro udržení žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v hlavním vzdělávacím proudu. Také Balvín (2004, s. 57) upozorňuje na nutnost individuálního přístupu, který by vyhovoval „zvláštním individuálním potřebám i kulturním tradicím každé země, ve kterém je realizován“, avšak zároveň je nutné naopak pohlížet na dítě jako na součást širšího systému rodiny.

➤ **Podpora talentovaných dětí**

V tomto ohledu je myšlena především podpora dětí umělecky talentovaných, přičemž je vycházeno ze stereotypního předpokladu, že romské děti právě bývají takto nadané.

➤ **Angažovanost rodičů**

Nezbytným předpokladem pro formování úspěšné vzdělanostní dráhy romských dětí je spolupráce rodičů a jejich participace na povinnostech dítěte vzhledem ke škole (dohlížení na domácí přípravu, eliminovat míru absence žáků i celkově se podílet na motivujícím a podnětném prostředí pro dítě).

➤ **Speciální příprava učitelů**

Naplňování cíle v oblasti setření vzdělanostní rozdílů mezi romskými dětmi a dětmi z majoritního prostředí je taktéž podmíněno další speciální přípravou učitelů.

➤ **Finanční podpora romských žáků**

Další prioritou v otázce dosažení středoškolského a vysokoškolského vzdělání romských studentů je program finanční podpory, jež má za cíl v rámci dotačních politik státu umožnit studium na střední či vysoké škole těm, kteří by jinak nemohli z důvodu nepříznivých socioekonomických podmínek v rodinném zázemí romské mládeže studovat.

V současnosti mohou romští studenti čerpat podporu především na základě těchto programů:

- ✓ *Dotační program Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ a studentů VOŠ a konzervatoří (MŠMT)*. V tomto programu jsou poskytovány dotace právnickým osobám vykonávajícím činnost střední školy, konzervatoře nebo vyšší odborné školy na zajištění finanční a materiální podpory vzdělávání romských žáků a studentů ve středních školách, vyšších odborných školách a konzervatořích, pokud jsou občany České republiky a jejichž rodinám působí náklady spojené se středním nebo vyšším odborným vzděláváním finanční obtíže. Žáci/studenti žádají o dotaci prostřednictvím školy. (MŠMT ©2018)
- ✓ *Romský stipendijní program pro studenty SŠ a VOŠ (SP REF)* Hlavním cílem Stipendijního programu Romského vzdělávacího fondu, který organizuje nezisková organizace Romea o.p.s., je přispět ke vzniku kritické skupiny Romů s dosaženým co nejvyšším vzděláním, hrdých na svůj romský původ, akademicky a společensky úspěšné, se schopnostmi a znalostmi umožňujícími jim stát se profesionály ve

svých oborech, zároveň však zůstat v kontaktu se svou romskou komunitou a podporovat její další pokrok a zapojení do širší společnosti. (Romea ©2018)

- ✓ *Program podpory romských vysokoškolských studentů a studentek (Nadace Open Society Fund Praha)* Cílem je proto podpořit vybrané romské vysokoškolské studenty a studentky v jejich studijním, profesním i osobním rozvoji. Poskytnutí stipendia si klade za cíl pomoci úspěšnému absolvování vysokoškolského studia a následnému vstupu na trh práce. (Nadace Open Society Fund Praha ©2018)

➤ **Podpora dalšího vzdělávání**

Jak dále Hajska (2005) uvádí, v centru strategického plánu ministerstva školství jsou zakotveny snahy usilovat o podporu romských žáků v dosažení co nejvyššího vzdělání a to i u jedinců, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku. Je poté možné se zapojit do dalšího vzdělávání v podobě absolvování kurzů, které organizují základní školy, střední školy, nebo v rámci kvalifikačních a rekvalifikačních kurzů.

➤ **Podpora výzkumu**

Úsilím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je také podporovat výzkum v oblasti romské problematiky ve vzdělávání.

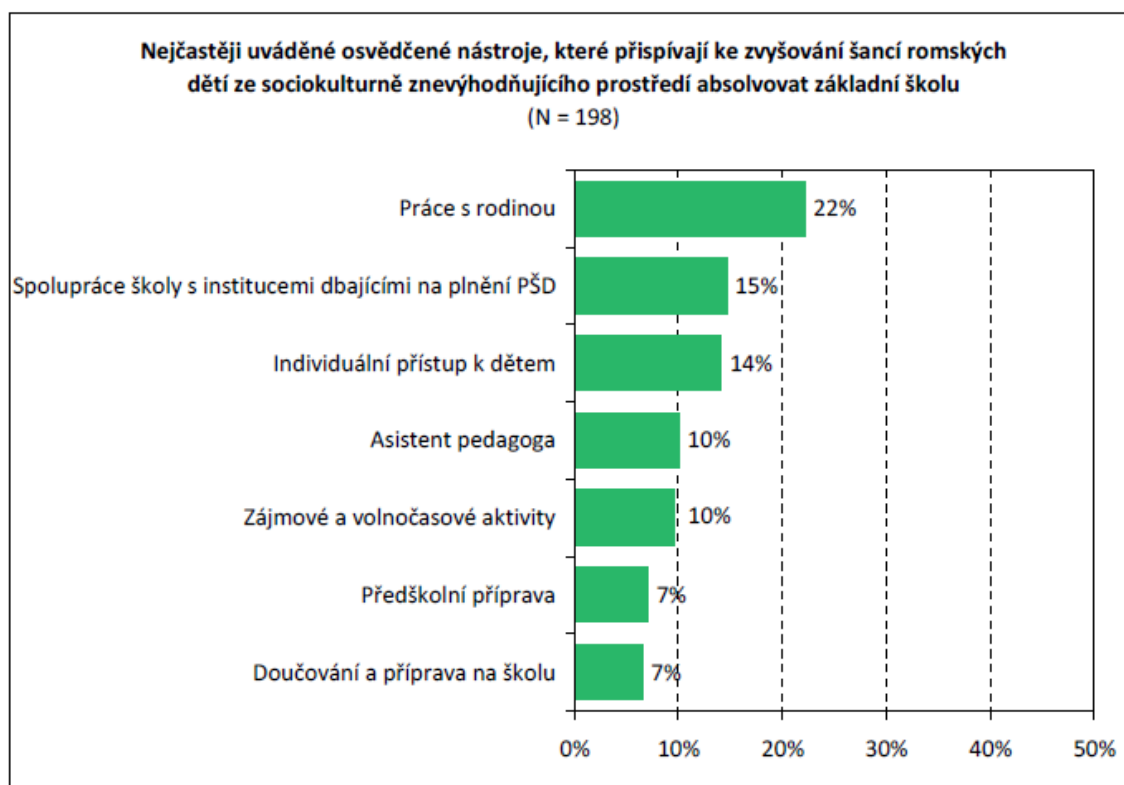
➤ **Vzdělávání v rámci kompenzační edukace**

V souladu s koncepcí Bernsteinových jazykových je důležité podporovat rozvíjení omezeného řečového kódu a kompenzovat absentující kulturní kapitál v pojetí Bourdieua. V tomto směru je vhodné v rámci tzv. kompenzační edukace se snažit romské dítě začlenit do systému zájmových kroužků a klubů, které se podílejí na organizování volnočasových aktivit dětí. (Hajska, 2005)

➤ **Zachování bezplatného třístupňového vzdělávacího systému**

Dále je nutné zachovat bezplatný třístupňový systém státního školství s vysokou úrovní, diskutuje se také (zvláště ve vzdělávání etnických menšin) o tzv. pozitivní diskriminaci a zavádění kvót, které by odpovídaly jejich proporcí na populaci např. při přijímání na vysoké škol. (Holubec, 2006; Prokop, 2001, s. 216)

Graf 5 Osvědčené nástroje zvyšování šancí



Zdroj: GAC, 2009

Jak tvrdí Hajska (2005), při naplňování cílů týkajících se zlepšení situace Romů nejen ve vzdělávání, ale také obecně v České republice, kooperuje se státními institucemi řada organizací z neziskového sektoru (občanská sdružení, nadace a další) jako například Step by Step, Open Society Fund, Člověk v tísni, o.p.s., Nadace Nová škola, Humanitas Profes, Partners Czech, Hnutí R aj.

Cílem teoretické části bylo zmapovat téma vzdělanostních šancí a vzdělanostních drah romských dětí, zasadit je do kontextu pojetí rovných příležitostí a teorií vzdělanostních nerovností, teorií reprodukce ve vzdělávání, na jejichž základě jsou mechanismy a determinanty vzdělanostních šancí i školní neúspěšnosti dětí vysvětlovány. Dále jsme podrobněji rozpracovali obecnou platformu otázky faktorů, jež ovlivňují vzdělanostní aspirace i finálně dosažený stupeň vzdělání, věnovali jsme se náhledu do problematiky edukace romských žáků a legislativnímu ukotvení vzdělávání ve vzdělávacím systému ČR. Závěrem jsme hledali soubor činitelů spolupůsobících na vzdělanostní trajektorie romských žáků a na možnosti podpory v rámci snah o vyrovnání vzdělanostních rozdílů. Tato teoretická základna nám slouží jako východisko pro následující empirickou část práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

V návaznosti na předchozí část práce, naší výzkumnou snahou je sledovat životní cesty a v rámci nich vzdělanostní dráhy Romů, speciálně těch, kterým se podařilo dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Jestli se v mnohých svých ohledech teoretická část zabývá hlavními determinanty vzdělanostních trajektorií a z různých hledisek vymezuje a vysvětluje nerovnosti ve vzdělávání, principy teorie reprodukce ve vzdělávání a v neposlední řadě determinanty školní **neúspěšnosti** romských žáků, na celé téma se v následující části podíváme z opačného úhlu pohledu, z pohledu vlivu faktorů a specifík majících vliv na školní **úspěšnost** a budeme sledovat skutečnosti, které modelovaly a formovaly **úspěšnou** vzdělanostní dráhu vrcholící absolutoriem vysokoškolského programu.

5.1 Deskripce platformy výzkumného šetření

Naším úmyslem je zachytit, popsat a pomoci porozumět všemu podstatnému, co participaci výzkumu prožili v průběhu své dosavadní životní cesty. Záměrem výzkumu je soustředit se především na události mající vztah k jejich vzdělanostní trajektorii a zachytit tak důležité momenty, vzory i přesvědčení ovlivňující aktéry na jejich vzdělanostní cestě životem. Zajímá nás tedy, jaký příběh předcházela dosažení mety získání vysokoškolského vzdělání, jaké události vnímají informanti v tomto ohledu jako důležité a zlomové, a zda bylo jejich směřování k dosažení vysokoškolského titulu ovlivněno druhými osobami, nebo zda se jednalo o ryze osobní rozhodnutí. Také nás zajímá, zda je možné v jednotlivých příbězích najít nějaké podobnosti, zda se v nich objevují nějaké podobné dějové figury či linky, jaké jsou role druhých osob v jejich vyprávěních a jaký jim připisují hlavní aktéři význam. Stejně tak, zda můžeme nalézt nějaké analogické události, aspekty či faktory, kterým vysokoškolsky vzdělaní Romové přisuzují důležitost na jejich cestě k dosažení vysokoškolského titulu.

Výzkumný problém rigorózní práce formulujeme následovně:

Jaká jsou specifika životních příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů?

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu je poznat významné momenty a specifika příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů.

V cestě k naplnění tohoto cíle jsme si stanovili jednotlivé kroky – dílčí cíle:

Sekundární (dílčí) cíle:

- Zmapovat jednotlivé životní etapy informátora (dětství, období studia na základní, střední a vysoké škole, období hledání zaměstnání, současné období a plány do budoucna)
- Zachytit osobnostní charakteristiky (postoje k životu, ke vzdělání, vzdělanostní aspirace, životní strategie, schopnosti a nadání, pocity apod.)
- Identifikovat osoby, které měly z pohledu informantů zásadní vliv na jejich vzdělanostní dráhu.
- Zaznamenat významné události, momenty a zvláštnosti, které modelovaly jejich vzdělanostní trajektorii.

5.3 Výzkumné otázky

V souladu s hlavním výzkumným cílem si klademe hlavní výzkumnou otázku:

VO Jaké specifické momenty formovaly životní cestu a vzdělanostní trajektorii vysokoškolsky vzdělaných Romů?

Dále ve shodě s dílčími cíli jsou položeny i následující výzkumné otázky:

VO 1 Jaká témata se v životních příbězích vysokoškolsky vzdělaných Romů vyskytují?
VO 2 Jaké osoby sehrály důležitou roli ve vzdělanostních trajektoriích vysokoškolsky vzdělaných Romů?
VO 3 Jaké významné události prožívali vysokoškolsky vzdělaní Romové?
VO 4 Jaké životní strategie můžeme identifikovat v příbězích?
VO 5 Jaké formy pomoci a podpory a směrem od koho můžeme identifikovat v příbězích?
VO 6 Jaké individuální zvláštnosti hlavních aktérů můžeme identifikovat?

5.4 Výzkumný design a výzkumná metoda

Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky a snaze vystihnout jedinečnost významů a momentů v subjektivní rovině, jsme zaujali k výzkumné realitě kvalitativní přístup

a zvolili design životního příběhu - *life story*, *oral history* - jedince. V rámci kvalitativního výzkumu jsme pro výzkumné šetření zvolili narativní přístup, kdy se výzkumník zaměřuje především na životní příběhy a na způsob vyprávění jednotlivých životních událostí. Výzkumník se v takto orientovaném výzkumu koncentruje na odkrývání smyslů a významů „za věcmi“ a „v příběhu“ vyprávěným jedincem.

✓ **Design výzkumu: konstruování životního příběhu**

Stěžejním znakem takto koncipovaného výzkumu je skutečnost, že nejde až tak o získávání nějakých konkrétních univerzálně platných informací, faktů ze života, ale spíše o postižení individuálního smyslu, významu, který jim aktéři přikládají s cílem vystižení důležitých momentů, osob, události, vztahů, a ostatního dění, které podle mínění informantů mělo na jejich životy vliv. Vyprávěním příběhu dává jedinec do souvislosti konkrétní situace a momenty ve svém vlastní životě, dává význam osobám i událostem, které zmiňuje ve svém vyprávění a které považuje určitým způsobem za klíčové. Výsledkem je poté **zkonstruovaná podoba zápisu životního příběhu jednotlivce, následné analýzy a interpretace tohoto zápisu.**

Jako vhodná metoda směřující k naplnění vytyčeného cíle bylo narativní interview.

✓ **Metoda: Narativní interview – hloubkové rozhovory**

„Při narativním rozhovoru není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění“ (Hendl, 2005, s. 176). Narativní rozhovor tedy na rozdíl od běžného rozhovoru v sobě zahrnuje menší množství otázek výzkumníka a klade důraz na dlouhá vyprávění zkoumané osoby, přičemž mezi jeho výhody patří především přirozenost a spontánní vyprávění aktéra. Výzkumník dává prostor k vyprávění na základě narativních impulsů neboli pobídek k vyprávění. Výzkum tedy poskytuje bohatý materiál k analýze, avšak předpokládá se ochota a spolupráce ze strany informátora.

K získání základních dat o participantech byl využit **dotazník**, který byl vyplňován společně, v rámci preinterview (viz dále). Jako vhodná metoda v tomto výzkumném šetření byla zvažována také technika čáry života, projektivní psychologická diagnostická metoda pražského klinického psychologa Jiřího Tyla, kdy jsou informanti před samotným narativním rozhovorem vyzváni, aby znázornili na papír čáru svého života a zaznamenali do ní významné události, zlomy a mezníky, o kterých pak následně vypráví. Nicméně po pečlivém zvažování bylo od této úvodní metody upuštěno, především z důvodu

spontánního zachycení sledu událostí přímo v „živém“ vyprávění. Po celou dobu výzkumu (i ve fázi přípravy) byl veden **výzkumný deník**, který popisoval všechno dění vztahující se k samotnému výzkumu. Pečlivě jsme zaznamenávali prvotní kontakty na možné osoby, organizace, veškeré informace, poznámky výzkumníka, popisy oslovení potenciálních informantů, popisy samotných setkání i poznámky z těchto setkání, i následnou komunikaci s osobami, následné otázky i odpovědi na ně. K informacím v deníku jsme se vraceli v průběhu zpracovávání dat a některé pasáže zpracovávali přímo do výzkumné části.

5.5 Výzkumný vzorek

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu je u kvalitativního výzkumu žádoucí záměrný výběr výzkumného vzorku. Informanti do výběrového souboru byli pečlivě vybíráni tak, aby splňovali promyšlená předem daná kritéria:

Základní kritéria výběru:

- vysokoškolské vzdělání (minimálně ukončený bakalářský stupeň)
- deklarovaná příslušnost k romskému etniku
- ukončené vysokoškolské vzdělání maximálně v předchozích 2 letech³

Dalším nezbytným kritériem pro výzkum byla samozřejmě ochota informantů sdílet svůj životní příběh – své vlastní prožitky, své vlastní zkušenosti. Výběr vhodných osob a jejich zapojení se do tohoto druhu výzkumu byl pečlivě zvažován. V tomto kroku nám byly velkou výhodou dvaceti-letité zkušenosti práce s romskou minoritou v různých oblastech. (sociální, pedagogická, kulturní apod.) Díky této angažovanosti, přinejmenším ve Zlínském a Olomouckém kraji, díky výhodám jako je výborná znalost romského prostředí i samotného jazyka, i díky kontaktům na důležité osoby a taktéž zázemí různých neziskových organizací působících na poli sociální a terénní práce s touto menšinou, byla práce spojená s vyhledáváním možných vhodných informantů usnadněna. Taktéž znalost významných romských osobností, i těch, se kterými by bylo možno výzkum uskutečnit,

³ Toto kritérium časového určení ukončení studia jsme zadali záměrně, z důvodu postižení příběhu a vzdělanostní dráhy jako „čerstvého“ a „živého“ tématu v paměti informantů, a z důvodu předpokladu, že v této době (do 2 let od ukončení VŠ studia) budou zkoumané osoby na počátku své pracovní kariéry, hledat si zaměstnání, či opět zapojení ve studiu, a v našem výzkumném projektu sledování jejich vzdělanostních drah je taktéž důležitý moment „čerstvé po“ dosažení VŠ vzdělání.

byla předností. Po bedlivém zvážení vhodnosti pro výzkumný vzorek jsme potencionální osoby osobně oslovili a seznámili je s ideou výzkumu.

Finální výzkumný vzorek tvořilo 6 informantů. S některými z nich jsme již v minulosti měli osobní kontakt, někteří byli (po pečlivém zvažování o vhodnosti) vybráni až v průběhu samotného výzkumu. Komunikovali jsme s více možnými participanty, nicméně konečný výzkumný soubor tvořily tyto osoby:

Tabulka 4 Seznam informantů

Informátor: ⁴	Nejvyšší ukončené vzdělání, rok:	Obor:	Zaměstnání / studium:
1. Adam	VŠ (Bc.), 2017	Sociologie	Kariérní poradce/terénní pracovník
2. Barbora	VŠ (Bc.), 2017	Charitativní a sociální práce	Studentka VŠ (nMgr.), obor: Řízení v sociálních službách
3. Diana	VŠ (Mgr.), 2016	Sociální práce a poradenství	Kulturní pedagog/muzejní pedagog
5. Eva	VŠ (Bc.), 2017	Společenské vědy a výchova ke zdraví	Asistent pedagoga
4. František	VŠ (Bc.), 2017	Charitativní a sociální práce	Student VŠ (nMgr.), obor: Řízení v sociálních službách Sociální pracovník v nízkoprahovém zařízení
6. Gustav	VŠ (Ing.), 2018	Počítačové vidění	Junior konzultant

5.6 Deskripce vlastního výzkumu

Ve výzkumu bylo postupováno podle metodiky narativně orientovaného výzkumu, který popsali Čermák, Hiles, Chrz (2007) na základě 15. letého vývoje narativní analýzy. Model výzkumu NOI (*Narrative Oriented Inquiry*), nachází svůj základ v psychologicky zaměřených přístupech k narativnímu výzkumu a pojímá jednak samotný proces sběru dat i rozvinutou koncepci analýzy narativ ze získaných dat pomocí narativních interview. Na počátku výzkumu byla konkretizovaná výzkumná otázka nalézající svou platformu v paradigmatu, jež chápe narativy jako participativní jednání, ve kterém je jedinec autorem svých „význam utvářejících aktů“ (Bruner, 1990 in Čermák, Hiles, Chrz, 2007, s. 1), žité

⁴ Jména osob i místa jejich působení byla změněna

empirie, porozumění realitě a chápání náležitosti místa v takové skutečnosti. Po vymezení výzkumné otázky, následovalo vytvoření plánu vedení narativního interview a volba a konstrukce konkrétní výzkumné strategie vedení rozhovoru.

Dle Atkinsonova modelu (1998) byl výzkum realizován ve 3 hlavních fázích sběru dat:

1. **Preinterview** - příprava na hlavní rozhovor (strukturovaný)
2. **Interview** - hlavní rozhovor (samotný výzkumný rozhovor)
3. **Postinterview** - následný rozhovor (zpětná vazba)

AD 1. Preinterview - příprava na hlavní rozhovor (strukturovaný)

Preinterview sloužily k přípravě na hlavní rozhovor. Následovaly po osobním kontaktování potenciálního informanta pomocí e-mailu nebo telefonického spojení, ve kterém jsem⁵ jej oslovila, představila se, představila výzkumný projekt a vysvětlila účel rozhovoru. Pokud osoba splňovala vhodnost a kritéria výzkumu, požádala jsem ji o participaci. Během osobního setkání a preinterview jsem pak informátory blíže seznámila s výzkumem, seznámila je s etickými zásadami, upozornila je na anonymitu i změnu osobních údajů v přepisu a poprosila o souhlas s poskytnutím rozhovoru. Také jsem krátce popsala metodu, kterou bude jejich vyprávění zpracováváno a nakonec jsem zjišťovala míru otevřenosti a ochoty vyprávět o svém životě. Posledním bodem bylo vyplnění dotazníku osobních údajů, kde jsou zachyceny vybraná základní demografická data (např. dosažené vzdělání, zaměstnání apod.), základní informace o rodičích (např. vzdělání), lokalita bydliště a také prohlášení o tom, zda se cítí být Romem/Romkou. Tento úvodní rozhovor nebyl nahráván.

AD 2. Interview - hlavní rozhovor (samotný výzkumný rozhovor)

Hlavní interview se uskutečnily během měsíce ledna až března 2018. Průměrná délka rozhovorů dosahovala cca 58 minut. Nejkratší rozhovor trval 39:54 minut a nejdelší rozhovor 1:28:59 minut. Během rozhovoru jsem se snažila nechávat iniciativu na informátorovi a nezasahovat do vyprávění, tak, aby sám podal svůj život z vlastního úhlu

⁵ Při podrobné deskripci výzkumu a jeho dílčích událostí jsem usoudila, že je kýžené upustit od užití akademického plurálu, a se záměrem popsat jednotlivé kroky a sled událostí z perspektivy vypravěče jako „oka kamery“, záměrně používám „ich – formu“.

pohledu a vidění významných událostí, momentů, specifíků, které jsou součástí jeho životní reality a kontextu, z vlastní osobité perspektivy. Můj úkol jsem spatřovala spíše v pozici v pozadí rozhovoru a citlivého vedení rozhovoru, abych informátora co nejméně přerušovala. Do interview jsem vstoupila pouze tehdy, když se mi zdálo vhodné nějaký fakt více upřesnit nebo přiblížit, nebo se vrátit podrobněji k některému z témat. Snažila jsem se vyhnout přímým otázkám. Spíše jsem se obecně vybídlala k vyprávění pomocí otázek typu: Povyprávějte mi ještě o tom, jak...proč...co? (Např.: Jak jste se dostal na vysokou školu? Jak jste prožíval tyto události? Proč? Co Vás k tomu vedlo? apod.) Ve chvíli, kdy se informant odmlčel, stačilo mnohdy jen zopakovat hlavní myšlenku předchozího tématu vyprávění, či přeformulovat poslední větu a informant opět „chytl“ linku příběhu a sám přirozeně začal v dalším vyprávění sledu událostí. Rozhovory byly ukončeny ve chvíli, kdy již nepřinášely další nová témata a informace, pouze se opakovala nebo více rozvíjela ta již zmíněná a usoudila jsem, že nastalo nasycení rozhovoru daty. V průběhu celého rozhovoru jsem si také zapisovala poznámky do výzkumného deníku, týkajících se otázek, témat, námětů k dalšímu vyprávění. Také jsem si zaznamenávala pocity, gesta i mimiku informanta (i v jakém momentu rozhovoru nastaly), pro další zpracování při samotné analýze narativ.

Kostra hlavního rozhovoru:

V samotném interview jsem rozlišovala obecná narativa – obecné pobídky k vyprávění o životě, nebo tematicky zaměřené narativa. Povaha a forma hlavního rozhovoru se odvíjela již od prvního kontaktu i od preinterview, kdy jsem mohla zmapovat, zda jedinec je spíše otevřenější či uzavřenější k vyprávění. Způsob, kterým se mnou komunikoval, také napovídal o jeho aktivnějším, či méně aktivnějším přístupu v průběhu hlavního rozhovoru. Proto byl způsob samotného hlavního interview velice individuální. Nicméně měla jsem připravenou kostru hlavního rozhovoru (viz příloha č. 4), s konkrétními pobídkami – obecnými, či tematicky zaměřenými.

Celé narativní interview bylo se svolení informátora nahráno a audio záznam poté přepsán, a tak jsme získali hrubý transkript, určený k samotné analýze.

AD 3. Postinterview – následný kontakt, případně rozhovor (zpětná vazba)

V rámci *postinterview* jsem s participantem výzkumu komunikovala především ohledně přepisu jeho vyprávění, který jsem se zavázala mu poslat e-mailem. Všichni informanti jej obdrželi zhruba do jednoho týdne od uskutečnění rozhovoru a mohli se k němu vyjádřit,

upřesnit, či doplnit určité události a momenty jejich výpovědi. Také jsem následně položila některým následné otázky, na které informanti dále odpovídali. S některými jsem komunikovala e-mailem, s některými i telefonicky, nebo chatem. Popis individuální zpětné vazby pojící se ke konkrétnímu příběhu uvádím v textu dále, za jednotlivými příběhy. Cílem bylo jednak upřesnění výpovědí, pokud bylo z některé strany třeba, a za druhé etická stránka výzkumu – informovanost účastníka výzkumu o tom, co bude předmětem analýzy. Zpětnou vazbu jsme zaznamenávali pečlivě do výzkumného deníku (viz příloha č. 11 a 12).

Transkripty:

Klíčovou komponentou výzkumného šetření jsou transkripty všech interview (viz příloha č. 5 a 6). Přirozeně spolu analýzou tvořily časově nejnáročnější část celého výzkumu. Rozhovory byly přepisovány doslovně. Nutno podotknout, že samotné transkripty jsou již z jejich povahy velmi obsáhlé (i několik desítek stran), proto je neumísťujeme celé do práce, nicméně všechny kompletní přepisy včetně zpětné vazby tvoří součást zvlášť svázané přílohy k rigorózní práci. V přílohách samotné práce uvádíme pouze ukázkou transkriptů. I přesto, že jsme se interesovali především o obsah sdělení informátora, v přepisu jsou zachyceny také místa, kdy informátor reagoval odmlkou, údivem, důrazem, výraznou změnou hlasu či jiným gestem, neverbálním projevem. Např. spojeními: *odmlka*, *smích*, *přemýšlí*, *ukazuje prstem* apod. V přepisu jsou takové poznámky uvedeny v závorkách. Je třeba také zmínit, že v souladu s podepsaným informovaným souhlasem, který zaručují zachování anonymity, které všichni účastníci výzkumu podepsali, a jehož vzor je uveden v příloze č. 3, byla všechna jména i místa pozměněna.

5.7 Postup při analýze narativ

V této fázi jsme měli k dispozici surová data zpracovaná do hrubých transkriptů. V jednotlivých přepisech jsme pozměnili všechna jména a místa a pro snadnější orientaci v textu jsme očíslovali jednotlivé řádky. Také jsme nechali v textu volné místo v pravém sloupci pro následné kódovací poznámky. Takto upravený pracovní transkript byl připraven k následné analýze. Následně jsme se zaměřili na výběr interpretační perspektivy, tak jak popisují (Čermák, Hiles, Chrz, 2007). Z šesti uváděných perspektiv (syžet – fabule, holisticko-obsahová, holisticko-formální, kategoriálně-obsahová, kategoriálně-formální a kritická narativní analýza), v souladu s cíli našeho výzkumu, kdy

se koncentrujeme na obsahovou nikoli formální stránku dat, jsme postupovali podle modu analýzy narativ holisticko-obsahového a kategoriálně-obsahového. Zajímaly nás jednotlivé příběhy jako celky, avšak také jsme všechny příběhy chtěli propojit a hledat, co mají či nemají společného.

1. Holisticko-obsahový typ analýzy

Interpretace jako celku.

V této fázi se na příběh zaměřujeme holisticky, tedy jako na celek. Postupovala jsem tak, že jsem si text opakovaně důkladně pročítala, dokud jsem do příběhu nepronikla. V textu jsem si barevně vyznačovala pasáže, které vypovídaly o důležitých momentech, osobách, událostech, pasáže popisů, pocitů a dalších osobnostních specifíků. V pruhu na poznámky, jsem si v rámci primárního kódování (příloha č. 7, 8) tvořila předběžné kategorie a kódy (např. dětství, vliv rodičů, osoba+, událost – apod.) Poté jsem všechny významné pasáže přepokopírovala do souboru tabulkového procesoru /MS excel/ a v rámci sekundárního kódování upřesňovala a třídila kategorie i kódy a přiřazovala je k jednotlivým životním etapám (viz přílohy č. 9, 10). Nakonec jsem se snažila najít ústřední téma - motto příběhu. Následovala část narativní rekonstrukce jednotlivých příběhů, kdy jsem interpretovala životní příběh jednotlivce, přičemž jsem postupovala chronologicky a logicky. Interpretaci jsem průběžně doplňovala o autentické úryvky z příběhů. V závěru jsem popsala také zpětnou vazbu od participantů.

2. Kategoriálně-obsahový typ analýzy

Interpretace napříč všemi příběhy.

Ve druhé fázi analýzy jsem se zaměřila na analýzu jednotlivých aspektů momentů a událostí napříč všemi příběhy. Všechny rozhovory i jejich kódování v tabulkovém procesoru jsem znovu pročítala a analyzovala s ohledem na výzkumné otázky a z kontextu celých příběhů jsem vybírala ty sekce (věty, skupiny vět, odstavce), které mají vztah k předem určeným kategoriím vztahujícím se k výzkumným otázkám. Vybrané skupiny kategorií jsem dále analyzovala a blíže definovala. Zaznamenala jejich výskyt a podobu do tabulek a popsala v textu práce.

Následně uvádíme analýzu a interpretaci v obou zvolených modech.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Jak již bylo předesláno, v analýze jsme se drželi modelu NOI - Narativně orientované analýzy a sledovali jej v dvou modech. Cílem prvního je **zkonstruovaná podoba zápisu životního příběhu jednotlivců**.

6.1 Modus holisticko - obsahový

Příběh první – ADAM

Setkání s Adamem se uskutečnilo v prvním týdnu měsíce ledna. Předcházela mu e-mailová komunikace s prvotním oslovením a představením jádra výzkumného projektu. Adam byl na schůzce klidný, vyrovnaný a velmi ochotný sdílet svůj příběh. Stačila jen úvodní pobídka a hned se samostatně rozvyprávěl. Nutno podotknout, že byl velice otevřený a ve vyprávění byl přirozený. Jednotlivá témata jeho vyprávění na sebe chronologicky navazovala a tak nebylo potřeba se téměř k žádnému období vracet, či nějak je dále upřesňovat. Můžeme říci, že je výborný vypravěč. I tón jeho hlasu byl jistý a pevný. Jen několikrát se ve svém vyprávění zamyslel, či odmlčel, a to především v případech, kdy si potřeboval krátce promyslet linii dalšího vyprávění, či kdy hledal vhodná slova k co nejsrozumitelnějšímu vyjádření. Celý příběh měl spád a dynamiku, která byla umocňována uváděním přímé řeči osob, které Adam ve svém příběhu zmiňoval. Do Adamova vyprávění nebylo nutné vstupovat obecnými otázkami (pobídkami), ani na téma zaměřenými otázkami, které by měly další vypravování směřovat. Adam také neodbočoval od tématu a neuváděl pasáže, které by nesouvisely s jeho životním příběhem. Celkově můžeme říci, že mluvil věcně a přitom emotivně a zaujatě, tak, aby svůj příběh podal realisticky, výstižně, zajímavě a opravdově. Bylo vidět, že má zkušenosti s mluveným projevem, přinejmenším s přednášením na veřejnosti, či s poskytováním rozhovorů apod. (Výzkumný deník, Adam)

Zrekonstruovaný příběh první: ADAM

Motto příběhu:

Bych ho zradil, kdybych to neudělal..., pro mě to bylo tak zavazující!

Dětství:

Adam své dětství popisuje až idylicky. Tvrdí, že jim – dětem nic nechybělo. Sám sebe dokonce považuje za rozmazlené dítě. *Já jsem byl strašně rozmazlené dítě (usmívá se).*

I když mám starší sestru..., ale já jsem byl mamánek a tatánek. Pro mě udělali cokoli. Byl jsem opravdu velice rozmazlené dítě. A dělali pro mě první poslední. Co se týká výchovy, Adam byl přísněji vychováván matkou. Jak sám uvádí, byla ráznější a chtěla, aby si její syn v životě probojoval svou vlastní cestu. Musím říct, že co se týká výchovy, víc mě vychovávala maminka, protože ta byla, ač se to nezdá...(odmlka)... Takže maminka byla taková víc rázná na mě... Maminka zase byla ta, která chtěla, abych si nějakou cestu probojoval a stál si za svým. Byli to velice rozdílní lidé. Zatímco otec byl ve výchově liberálnější a byl tím, kdo Adama rozmazloval, kdo si s ním hrál a věnoval se mu. Nicméně Adam má pocit, že mu otec v životě cestu usnadňoval. ...a otec mě opravdu rozmazoval ve všem..., a tím myslím úplně ve všem. ...jako on si s náma fakt velmi hrál a musím říct, že se nám moc věnoval, ale byl zase...(odmlka). No musím říct, že nebyla dobrá volba pokaždé vybírat tu nejsnazší cestu. Prostě otec vybíral pro mě tu nejsnazší cestu, abych se nemusel trápit a zažívat nic špatného. Adam uvádí, že jeho rodiče byli velmi rozdílní lidé.

Materiální podmínky v dětství:

Z počátku bydlela rodina s malým Adamem v bytě 2+1, společně s dalšími členy širší rodiny. Po několika letech dostali rodiče vlastní byt 2+1. Oba rodiče pracovali. Adam sám shrnuje jejich materiální situaci slovy: *No, pak jsme dostali byt, taky 2+1 a tak to pak bylo v pohodě. A nějak nám nic nechybělo. Otec pracoval, maminka pracovala, takže tam problém nebyl.*

Rozhodnutí o zařazení do běžné základní školy:

Adam měl starší sestru, která chodila do zvláštní školy, to především proto, že to bylo v té době časté. Nicméně jeho maminka se rozhodla, že Adam nastoupí na běžnou základní školu. *A samozřejmě mě chtěli dát taky (do zvláštní školy, pozn. výzkumníka), ale maminka už byla taková obezřetnější a tak si dupla a řekla: Nééé (zdůrazňuje a ukazuje prstem), syn bude na běžné škole. A dostuduje. Otec Adama s tímto názorem matky nesouhlasil, především se bál toho, aby jeho syn nezažíval na běžné základní škole nadávky, ponižení od spolužáků a další nepříjemné věci a navíc by na zvláštní škole měl podporu sestry.*

Školní léta (ZŠ):

Během první a druhé třídy v běžné základní škole Adam problémy neměl. Jak uvádí, celá třída 1. a 2. C, do kterých chodil, byly tzv. romské. Pak ale Adama na krátkou dobu přeřadili do zvláštní školy. Nicméně maminka se zasadila o to, aby byl přeřazen zpátky.

Adam uvádí, že se docela dobře učil. Během třetí třídy se tedy dostal zpět na běžnou ZŠ, avšak situaci hodnotí následovně: *To bylo docela zajímavý, protože jsem zas byl jediný Romák ve třídě a to bylo drsný. Musel jsem si najít svoje místo a taky na sebe upozornit...* Dále uvádí, že zlomový okamžik nastal ve čtvrté třídě, kdy začal zažívat podezírání, nadávky a ponížení od spolužáků. *A teď v té 4. třídě to bylo takové rozhodující. Jestli půjdu opět na zvláštní nebo ne. Protože do jisté míry jsem se učil dobře, ale pak nastal zlom v tom, že my jsme tam měli takový... (odmlka), ...prostě...co se ztratilo, cokoliv bylo špatně, tak se to hned svalilo na mě. Takže já jsem byl takovej v té chvíli zakřiknutej a jediný čím, jsem se bránil ...třeba, tak jsem se bránil fyzicky. Když mi třeba nadávali: Cigirigi mastné ryby...a vy, cigáni, kradete!... a takové věci... Přiznává, že měl problémy s chlapci, se kterými někdy spory vyústily ve rvačku. Dále Adam popisuje své zdravotní problémy v dětství, kvůli kterým byl dokonce hospitalizován. Během čtvrté třídy se také Adamovi stal další nepříjemný zážitek, kdy byl nařčen, že do školy „přinesl“ žloutenku. *No a samozřejmě řekli, že to dostali ode mě. Což bylo to nejhorší pro mě, co se mi mohlo stát na základní škole. Bylo zjevný, že to přinesla ta holka. Nicméně v této situaci mu velmi pomohla nová paní učitelka, která Adama docházela doučovat domů a povzbuzovala ho. Ale měli jsme novou učitelku, která při mně stála a věděla jaká je ta situace. A tak mě chodila doučovat domů. A říkala mně a mojí mamince: Nic si z toho nedělejte, my víme, jak to bylo. A ať se necítím špatně a ať se normálně učím dál. A tak dále... Takže ona byla takovej... jako já jsem ji hodně věřil.**

Při přechodu na druhý stupeň problém ve škole zesílily. Nicméně Adam se snažil adaptovat a přizpůsobit *...ale v tom druhým stupni to bylo už jako drsnější a hodně lidí si mě dobíralo...* V páté třídě Adam zažil nepříjemný zážitek, který se ho velmi dotkl. *Všichni ve třídě jsme měli popsat profese, který bychom v budoucnu chtěli dělat. No a já jsem tam tehdy popsal popeláře a policajta. V tý době jsem nepochopil zcela, co mi chtěla říct (učitelka), ale urazilo mě to, protože mi to řekla takovým způsobem... škaredým. Nevnímal jsem ty slova, ale vnímal jsem ten její postoj ke mně: „Adame, já nevím, proč se snažíš, stejně skončíš u krumpáče a u lopaty. Takže na co si tu hraješ?“ Takže to bylo něco, co se mě dotklo. Ale spíš se mě dotklo to, že řekla, na co si tu hraju...jako, kam se chci dostat. To bylo, co jsem pochopil. Pak už jsem v podstatě přestal řešit známky. Už mě to přešlo. Jako mě se fakt to dotklo. A něco se ve mně zlomilo, ale nevím co. Na základě této události Adam popisuje svůj myšlenkový zvrat. *A už jsem se dal spíš té bandě, né že by dělala bordel... ale...no (odmlka)... Takto. Říkal jsem si, když budu hodnej, tak vždycky bude**

někdo, kdo mě bouchne po těch prstech. Ale když budu s prominutím hajzl, tak si řeknou stejně, cigán je stejně hajzl. V podstatě budu ten, za koho mě mají a nemusím si na nic před nima hrát.

Pracovní zkušenosti

Adam uvádí, že základní školu „vyšel“ ze sedmé třídy. Bylo to období zhruba kolem roku 1989, které souviselo s četnými společenskými změnami ve společnosti. Popisuje atmosféru ve městě, ve kterém tehdy žil, strach a obavy vyjít na ulici. Začal pracovat manuálně, v oblasti výkopových a jiných stavebních prací. V 18 letech si dokonce založil vlastní firmu. Ale v pracovním životě nebyl spokojen. *Ale pořád jsem cítil, že to není, co by mě naplňovalo. Já jsem byl rád mezi lidma.* Navázal dlouhodobější vztah s dívkou – Češkou. Avšak vypráví, že to bylo nelehké období. Zmiňuje se o nepřijetí ze strany její rodiny a také vypráví o nepříjemných událostech, kdy prožíval ponížení a útoky kvůli jeho romskému původu. *...my jsme neměli problém v komunitě s tím, že by někdo žil s Češkou, ale opačně to problém byl...Chtěli jsme jít na večeri, chtěl jsem ji oslnit a samozřejmě chtěl jsem ji říct, že spolu budeme žít a takto...A objednal jsem po telefonu, místo rezervé. Potom jsme tam přišli, já jsem samozřejmě byl slušně oblečený, a ve dveřích mi říkali: „Kampak, kampak, kam jdeš?“...no a já, že tu máme rezervé na večeri...no a on mi začal tykat, že ty tady nemáš co dělat. Paní, je slušná ona ano...ty ale ne... A teď jsem měl dvě varianty. Říkal jsem si, buď odejdu slušně a budu stejně pro něho cigán špinavej, anebo mu dám do držky a budu stejně cigán špinavej. Já mám tu výhodu, že si můžu vybrat jednu z variant (směje se). Tak jsem si vybral tu první a odešel jsem v klidu, ale to bylo ponižující.*

Adam pokračuje ve svém vyprávění o dalších nepříjemných zážitcích. Tyto i další události jej motivovali k tomu, aby se svou přítelkyní odcestoval do zahraničí – do Anglie. Pracoval tam v oblasti zabezpečovací techniky a večer vykonával druhou práci – číšníka, především z důvodu zdokonalení se v angličtině. Jeho přítelkyně však toužila po tom vrátit se zpět do ČR, hlavně proto, že v Anglii neměli kolem sebe přátele. Tak se po čase vrátili zpět. Nicméně Adam zvažuje, zda to nebyla jeho osudová chyba. Po návratu opět pracoval v oblasti stavebnictví. Po nějaké době zažil setkání, které mu ovlivnilo celý další život.

Setkání s lidmi z neziskové organizace

Adamův kamarád, který pracoval v jedné neziskové organizaci, ho vzal na setkání s ředitelem. Adama velmi zaujala jeho přednáška. Poté se osobně s ředitelem setkal a ten

mu následně po osobním pohovoru nabídl možnost zaměstnání. Adam nastoupil do pracovního poměru. Jak uvádí, problém nastal, když po nějaké době potřebovali na personálním oddělení doložit dokumenty týkající se ukončení základní školy. Jelikož Adam splnil sice povinnou základní devítiletou docházku, ale neabsolvoval 8. a 9. třídu (základní školu ukončil po sedmé třídě), tak se ocitl před rozhodnutím rozvázat pracovní poměr, nebo znovu po letech nastoupit na ZŠ a chybějící ročníky absolvovat. *Já jsem udělal velký kus práce. Otevřel jsem lokality, zaškolil jsem kolegy a tak dále. Tak mě dali tu možnost, že řekli: „Dobře, ale doděláš si základku...* Adam tedy dokončil úspěšně osmou i devátou třídu v požadovaném časovém limitu. *Měl jsem jedničky a dvojky. Opravdu všechno jsem se musel naučit. Každý učitel z každého předmětu mě zkoušel. Takže jsem to dal...* Jeho motivací bylo především zaměstnání, které ho naplňovalo a které nechtěl opustit. *Protože mě ta práce samozřejmě baví a naplňuje moc, moc mi to dávalo...* Po této zkušenosti opět do jeho vzdělanostní dráhy zasáhl ředitel. *Ten ředitel mi řekl: „Fajn, teď jsi to udělal. Gratulovat ti k tomu samozřejmě nebudu, ale půjdeš dál.“ No a já, že nevím, jestli to vůbec zvládnou. A on říká: „Teď jsi to dokončil, jsi v tom procesu a tak půjdeš na střední školu!“* Adam se obával neúspěchu, ale byl silně motivován ze strany svého ředitele i ze strany ostatních kolegů. Nakonec se rozhodl pokračovat ve studiu na vybrané střední škole. Výhodou bylo také to, že nastoupil se svým kolegou ze zaměstnání a tak se mohli spolu učit. První ročník zvládal těžce. Jak vypráví, škola nedělala žádné výjimky mezi denními studenty a dálkovými. Neposkytovala jim opravdu žádné úlevy. Pomocí bylo společné učení se s kamarádem. *My jsme to dělali dálkově, ale přístup byl, jako kdybychom tam chodili každý den. Né že chodíte do práce, nás to tady nezajímá. Tam to bylo opravdu tvrdý. A procházel jsem s odřenýma ušima a vždycky jsem dělal reparát...*

V druhém ročníku přestoupil na příbuzný obor na školu, která nebyla tak časově náročná na docházku. Školu dokončil již bez problémů a to především díky kolegyni účetní, která mu pomáhala s učením a díky podpoře ředitele i dalších kolegů a kolegyň z neziskové organizace, ve které pracoval. *Ale musím říct, moje motivace byl můj ředitel. On se mě co týden ptal: „Jak ve škole? Potřebuješ něco?“ On mi dával navíc studijní volna...“* Kolik platíš školu? *Tak to my ti pomůžem, ale musíš se učit.* Adam se tak cítil řediteli velmi zavázán a podpory si velmi vážil. *Bych ho zradil, kdybych to neudělal..., pro mě to bylo tak zavazující! Asi bych z té práce odešel, kdybych tu školu nedal.* Maturitu tedy Adam vykonal úspěšně. Poté se setkal s ředitelem, který Adama opět vybízel k tomu, aby

pokračoval ve studiu. *A on řekl: „Jsi dobrej, ted' ti můžu pográtulovat, ale běž dál...zkus nějakou vysokou“*

Adam se tedy přihlásil na vysokou školu, nicméně nebyl přijat. Touto zkušeností však nebyl odrazen a za rok si opět podal přihlášky, tentokrát rovnou na 3 vysoké školy a dostal se na všechny. Povzbuzen znova ředitelem, se rozhodl nastoupit na filosofickou fakultu, obor sociologie. Adam vypráví o příjemných zážitcích ze studia, o podpoře učitelů i kolegů a kolegyň z neziskové organizace. Studium na vysoké škole hodnotí jako velmi užitečné, i když bylo náročné. *A strašně moc mi to dalo. Fakt ta vysoká mi dala úplně jiný pohled na práci, na lidi, naučil jsem se vnímat lidi úplně jinak. Když úspěšně dokončil státní zkoušky i obhajobu své bakalářské práce, byl dojat. ...opravdu mi bylo do breku...oni ze mě byli nadšení a říkali, tohle jsme tady ještě neměli. Fakt mě pochválili a já byl za to moc rád. Před tím jsem byl vystresovaný a myslel jsem si, že to nedám. Ale podpora profesorů i kamarádů byla úžasná.*

Současnost a plány do budoucna

Po ukončení studia dostal Adam několik nových nabídek zaměstnání. Sám však touží pracovat v oblasti, ve které by byl prospěšný druhým lidem. *Rád bych pokračoval v nějaké sociální práci, tam kde bych mohl pomoci a kde bych mohl udělat kus práce pro lidi, kteří potřebují zastání, anebo, kteří vůbec potřebují pomoc. V současné době navštěvuje kurz zaměřený na vzdělávání a komunitní práci, který je po dvouletém absolvování ukončen zahraničním titulem Master of Public Policy. Také si dokončuje mediální kurz žurnalistiky. Po ukončení těchto kurzů Adam plánuje začít studovat magisterské studium na některé z vysokých škol. V budoucnu plánuje dále budovat svou kariéru. Rád by i nadále vykonával svou práci, předával zkušenosti dalším lidem a zasadil se svou měrou o změnu postavení Romské menšiny. *Já chci spíše hledat nějaký kompromis..., a sednou si ke stolu a probírat věci, které jsou špatně a nalézt společnou řeč, To jako i dělám dnes, ale rád bych to dělal dál a ve větší míře...(odmlka)**

Postinterview – zpětná vazba

Adam vyjádřil souhlas s přepisem v chatové komunikaci. Využila jsem příležitosti a zeptala jsem se na některé následné otázky, které by upřesnili směr analýzy a interpretace životních příběhů. Zajímalo mě, jestli se v období dětství v Adamově rodině mluvilo romsky.

Ano. Romsky jsme hovořili doma hodně. A nejen doma i s kamarády a romskými spolužáky. (Výzkumný deník, chatová komunikace ze dne 20. 2. 2018)

Také mě zajímalo, v jaké lokalitě Adam v dětství bydlel.

Bydleli jsme na různých místech v městských pronajatých bytech. Především v lokalitách, kde bydlelo více romských rodin, dalo by se to nazvat romskými lokalitami. Některá místa by se dokonce dala nazvat vyloučenou romskou lokalitou. Ale bydleli jsme i mimo ně. (Výzkumný deník, chatová komunikace ze dne 20. 2. 2018)

SHRNUTÍ: Synopsis příběhu Adama

Adam, pochází z matčiny strany z bohaté a velmi známé rodiny. Naopak, otec Adama, pocházel z chudší rodiny, proto měli Adamovy rodiče z počátku problémy s přijetím v jejich původních rodinách. Oba jeho rodiče jsou z velmi početných rodin. Adamovi v dětství nic nechybělo a rád na něj vzpomíná. Sám tvrdí, že byl rozmazleným dítětem. Matka byla ve výchově ráznější. Ta se zasadila o tom, aby Adam navštěvoval běžnou základní školu. Pro Adama léta strávená na základní škole nebyla vždy jednoduchá. A setkával se s událostmi, které se mu negativně vryly do paměti. Ať už nepřijetí ze strany spolužáků, tak i občasná nedůvěra učitelky. Má však i pozitivní zkušenosti a zažil podporu a vstřícnost. Z důvodu jeho nemoci a prospěchu (zejména na druhém stupni) 2x opakoval ročník a povinnou devítiletou školní docházku ukončil sedmou třídou. Poté pracoval v oblasti stavebních prací. Se svou přítelkyní se na kratší dobu přestěhoval do Anglie, kde získal další pracovní zkušenosti. Po návratu do ČR zažil setkání s ředitelem jedné neziskové organizace, které mu ovlivnilo život. Adam začal pracovat v této neziskové organizaci. Zakrátko byl Adam postaven před výzvou dokončit si poslední dva roky základní školy. Na pobídky ředitele a z důvodu obav o ztráty zaměstnání, které ho velmi bavilo, se rozhodl pro návrat do školních lavic. Po úspěšném ukončení studia pokračoval ve studiu na střední škole. Jeho podporou se stalo zázemí neziskové organizace. Poté se rozhodl dále pokračovat na vysoké škole. Neodradilo ho prvotní nepřijetí. Jednoleté odmlky využil ke složení kurzu asistenta pedagoga. Poté jeho kroky směřovaly ke studiu oboru sociologie na filosofické fakultě jedné z vysokých škol. Během studia zažíval podporu jeho kolegů i samotného ředitele neziskové organizace, kde i nadále pracuje. Po úspěšném složení státnic a získání titulu Bc. Adam svou vzdělanostní dráhu nekončí, ale zapojil se do kurzu v oblasti vzdělávání a komunitní práce, jež je ukončen získáním titulu MPP. V současné době také dokončuje mediální kurz žurnalistiky a připravuje se na

přijímací zkoušky na magisterské studium. V současné době je zaměstnán jako terénní pracovník a kariérního poradce. Je členem bytové komise. Touží i nadále pracovat v neziskové oblasti. Jeho snem je být prospěšný a pomoci druhým lidem.

Příběh druhý – BARBORA

Na Barboru jsem dostala kontakt od pracovníků jedné neziskové organizace. Po oslovení e-mailem, ve kterém byl představen výzkumný projekt, ochotně souhlasila s interview. Domluvená schůzka se uskutečnila v první půlce měsíce ledna a přecházelo jí několik kontaktních telefonátů a e-mailů. Pro rozhovor jsme si vybraly zázemí klidné restaurace v centru města, kam Barbora po dohodě přicestovala. Barbora byla velmi vstřícná a ochotná. Po krátkém osobním seznámení si pečlivě a se zájmem vyslechla hlavní ideu výzkumného projektu. Vyplnily jsme společně úvodní dotazník. Už při uvádění základních informací, týkajících se své vzdělanostní dráhy, měla Barbora tendenci se rozvyprávět. Využily jsme tedy navozené příjemné atmosféry a po ujištění o etických zásadách výzkumu jsme spustily nahrávací zařízení. Po prvotní pobídce k vyprávění o svém dětství Barbora nejdřív trochu váhala a přemýšlela, jak začít. Po chvílce však našla linku a začala vyprávět. Ve vyprávění byla klidná, jen občas se odmlčela, aby zvolila správná slova nebo směr svého vyprávění. Barbora vyprávěla svůj dosavadní životní příběh velmi pozitivně a radostně. Při jeho sdílení se usmívala a v některých okamžicích se dokonce hlasitě smála. A to i v takových momentech, kdy mluví o negativních zážitcích. Je třeba říci, že celé vyprávění bylo podáno velmi optimisticky a bezstarostně. I sama Barbora působila velmi spokojeně a pozitivně. Jen chvílemi se ve svém vyprávění odmlčela, nicméně pohotově reagovala na obecnou, či na téma zaměřenou pobídku k dalšímu vyprávění. (Výzkumný deník, Barbora)

Zrekonstruovaný příběh druhý: BARBORA

Motto příběhu:

Takže to už šlo samo. A bavilo mě to.

Dětství a léta základní školy:

Barbora prožívala spokojené dětství. Hodně času trávila u prarodičů na vesnici, kam dojížděla z města. Těšila se na kamarády, které tam měla. Nastoupila na běžnou základní školu. Ve třídě byly, jak uvádí, dvě Romky – Barbora se svou kamarádkou. Škola ji od začátku bavila. *A celkově mě ta škola (směje se)... tam toho je hodně... bavila... bavila mě (opakuje).* Jako zásadní, zmiňuje zážitek z páté třídy, kdy někteří spolužáci přecházeli do

primy na víceleté gymnázium. Barbora se velmi dobře učila a tak ji spolužáci přesvědčovali, aby nastoupila na gymnázium s nimi. Tímto zájmem ze stran ostatních žáků byla Barbora velmi potěšena, přestože se rozhodla zůstat na základní škole. Během studia na základní škole se Barbora setkala s velkou podporou ze strany učitelů, především od své třídní učitelky, která ji velmi chválila. Barbora se od malička do školy velmi zodpovědně připravovala. *Já jsem vždycky přišla domů a sama jsem se chtěla učit...* Problém začal být na druhém stupni, kdy Barbora nezvládala, dle svých představ, český jazyk. Maminka ji však pomohla zařídit doučování a to ji velmi pomohlo. Následně se jí zlepšily známky. Když měla Barbora devět let, umřel jí otec. Ten se také velmi zajímal o studijní výsledky Barbory. *Vždycky jsem musela ukazovat žákovskou knížku a bála jsem se, bála jsem se... (opakuje). Musela jsem si ty známky hlídat, nebo bych dostala. Ale zas bylo dobré to, že když jsem měla dobré známky na vysvědčení, tak mě nějak odměnil. No odměnil, vždycky mi dal nějaký peníze...* Barbora se pečlivě připravovala na vyučování i na druhém stupni. Sama uvádí, že ji to bavilo. *A na tom druhém stupni jsem se více učila. Vždycky jsem přišla domů a připravovala jsem se. Učila jsem se... a bavilo mě to. Takže už jsem nepotřebovala nějaké doučování nebo pomoc mamky, neptala jsem se. Ona jako už pak nevěděla, jak s matikou. Takže to už šlo samo. A bavilo mě to.* Nejvíce ji bavily předměty jako dějepis, matematika a zeměpis. Zdá se, že zažívala velkou podporu nejen ze stran své matky, která byla ráda, že má Barbora dobré známky (na rozdíl od své mladší sestry), ale také ze strany celého učitelského sboru.

Na základní škole se sice zpočátku Barbora setkala s nadávkami a úsměšky spolužáků kvůli jejímu etnickému původu. *Ta první, druhá třída se řešilo, že mi nadávali: „Cigánko, smrdíš!“ Já jsem nesmrděla (směje se), ale byly tam ty nadávky a maminka to řešila.* Časem však tyto negativní slovní útoky ustaly a Barbora si, především kvůli své pili v učení i díky svému charakteru, získala své místo v třídním kolektivu. *A bylo zajímavý slýchat, nebo pozorovat chování těch našich spolužáků. Protože já jsem měla nejlepší známky, takže oni se ke mně chovali jinak, než k těm mým spolužačkám, tak to bylo takové někdy nehezke...* Na druhém stupni už žádné takové poznámky nezaznamenala. Naopak, spolužáci i učitelé ji vyjadřovali podporu.

Barbora neměla v dětství žádný speciální sen, čím by chtěla být, až bude velká. S kamarádkami snily o dráze herečky či zpěvačky, jako je to v tomto věku běžné. Její životní dráha se začala formovat v době, kdy její matka získala zaměstnání jako terénní sociální pracovnice. Barbora se přirozeně blíže seznamovala s tím, co tato profese obnáší.

Také byla účastna akcí, které její matka v rámci svého zaměstnání spolupořádala. To Barboru velmi ovlivnilo. *...chodila jsem s ní a zapojovala jsem se do těch činností... zapojovala a už jsem se automaticky dala tou její cestou...a už jsem v osmé třídě věděla, že musím mít dobré známky a vyznamenání, abych se jako dostala na tu školu... sociální školu.*

Období na střední škole

Přechod na střeni školu byl pro Barboru náročný, i když na ni nastoupila se svou kamarádkou. Těžce nesla především odloučení od rodiny. *...no a nástup na tu střeni byl hodně těžký...první týden na té škole...my jsme byly strašně závislé na té rodině a teď jakoby v cizím městě, nikoho jsme neznaly, jenom my dvě samy. Takže ten první týden...co první..., druhý, třetí den, jsme chtěly ukončit školu. Tak jsme volaly, brečela jsem... už mně mamka jako skoro zařizovala jinou školu...Němně, společně s kamarádkami se podržely a zvládly toto přechodné období překonat a na škole setrvat. A Barbora je za to velmi ráda. Po čase se řadila mezi premiantky třídy. Učení ji velmi bavilo a naplňovalo. Vyučované předměty ji zajímaly a učitelský sbor hodnotí Barbora velmi pozitivně. Opět se velmi zodpovědně a pečlivě připravovala. *Denně jsem se připravovala do té školy. Asi to bylo tím, že mě to bavilo... Myslím, že jsem na konci čtvrtáku měla taky vyznamenání. No...bavilo mě to tam celkově.* I zde zažívala podporu učitelů, rodiny i okolí. Maturitu tedy složila velmi úspěšně s vyznamenáním a dostalo se jí pochvaly ze stran učitelů.*

Také vztahy se spolužáky na střední škole se zdály ideální. *Vůbec jsem neslychala něco negativního...no bavili jsme se celkově o Romech, co se děje, a že maj špatný zkušenosti, jo jako, ale nikdy nebylo přímo nic, přímo namířeno proti mně.*

Období na vyšší odborné škole (DiS. a Bc.)

Vzhledem k Barbořinu prospěchu bylo zcela přirozené, že se rozhodla hlásit se na vysokou školu. Avšak na vybrané vysoké školy se nedostala. Nakonec se s kamarádkami přihlásila na vyšší odbornou školu, kam také po úspěšném složení přijímacích zkoušek nastoupila. V rozhodnutí pokračovat i dále ve studiu ji také inspiroval její přítel. Samozřejmě i na této škole Barbora věnovala hodně času učení a pilné přípravě. *...to bylo dost náročný a musely jsme se připravovat, dá se říct denně.* Barbora také cítila zodpovědnost. Ve své výpovědi se opět vrací k okamžiku, kdy ji zemřel otec. *No mě v devíti letech umřel taťka, tak to bylo jako takový zásadní pro mě, protože jsem ...(odmlka) hmm...Takový zásadní v tom, že jsem si myslela..., že jsem se učila ještě víc, když umřel ten taťka, protože jsem cítila jako*

zodpovědnost za tu rodinu. Protože to tam byla já, mamka a sestra, sestra mladší, a jako jsem cítila, že se musím učit, že musím být zodpovědná. Ve snažení i nadále Barboru podporovala její rodina v rodném městě, obzvláště matka. Celá její rodina byla na ni hrdá, že jako jediná Romka z rodného města studuje na vysoké škole.

Barbora ve svém příběhu také zdůrazňuje stipendijní programy, kterých byla účastna a finanční podporu, díky kterým ji bylo umožněno studovat. Stipendia čerpala již v období na střední škole a dále během studia na VOŠ i na vysoké škole v čerpání pokračovala. *Protože já jsem studovala, jako protože jsem měla stipendia. Protože, kdybych ty stipendia neměla, tak by to asi bylo horší... No na měsíc mi to vyšlo, asi tak... minimálně 4000 Kč, a já jsem měla stipendia z různých organizací, nadací a spolků a nevím od koho ty stipendia ještě. Tak to mi hodně pomáhalo.* I když ji samozřejmě finančně podporovala matka se svým přítelem a později na VOŠ a VŠ i Barbořin přítel, byla velmi vděčná za tuto možnost finanční podpory, velmi si ji vážila a podmínky účasti na stipendijním programu brala vždy velmi zodpovědně.

Barbora na VOŠ získala titul Dis. Nastoupila na jeden rok do práce a za další rok získala ve vysokoškolském studijním programu titul Bc.

Pracovní zkušenosti

Během bakalářského studia byla na praxi v jedné neziskové organizaci a po ukončení VOŠ v této společnosti začala pracovat. Práce ji bavila a naplňovala. *...A já celkově ráda vymýšlím nějaké aktivity a motivuju ty mladé ke studiu, a takže jsem... hlavně jsem řešila s něma jakoby tu školu a ty stipendia různý kurzy, takže to mě bavilo hodně.* Nicméně po nějakém čase vnímala touhu po návratu do školních lavic. *...Ale pak jsem vážně cítila, že chci do té školy a dál se rozvíjet.*

Navazující magisterské studium na vysoké škole

V současné době Barbora dokončuje poslední semestr studia, píše diplomovou práci a připravuje se na státní zkoušky. Během studia ji stále pomáhá přítel a také rodina. I když její matka by ji raději měla doma, aby nebyla po smrti svého přítele sama. Avšak Barbora si stojí za svým a je si pokračováním v navazujícím magisterském programu jistá. *Protože jsem jí řekla, že... já jsem řekla, abych měla vzdělání, nějakou práci a peníze a mohla zajistit rodinu, takže to dělám nejen kvůli sobě, ale kvůli nim. Že nechci žít z měsíce na měsíc a čekat až dostanu výplatu.*

Barbora i nadále čerpá finance ze stipendijního programu. Mimo to, přivydělává si na brigádách. *Mám brigádu. (Odmlka) Nepracuji... no jako protože, já jsem stipendistka a musím splnit další povinnosti, protože musím být dobrovolníkem, minimálně musím odpracovat 100 hodin. Potom musím mít stáž, taky 100 hodin. Plus musím ještě chodit...na....hm... cizí jazyk. Já chodím na angličtinu. Takže tohle musím jakoby do konce tohoto roku...myslím, že do srpna, všechno splnit.*

Budoucnost

Již nyní se Barbora pokouší aktivně hledat budoucí zaměstnání. Jejím snem je pracovat v mladém kolektivu, kde by uplatnila nejen své znalosti ze škol, ale také svou kreativitu. *Protože já jsem taková, která něco vymýšlí. Ale tu práci úplně nedotáhne do konce. A potřebuju mít kolem sebe lidi, kteří mě z toho vrcholu, nějak shodí...no zkritizujou... Jsem takovej snílek...tak být v takovém týmu a mít na starost nějaký projekt a něco realizovat...ale jako, aby to bylo zaměřené na tu romskou mládež...na jejich vzdělávání, uplatnění a tak...*

Také v oblasti osobního rodinného života má Barbora své plány.

Postinterview – zpětná vazba

Barboře byl poskytnut hrubý transkript do jednoho týdne od setkání. I když se v interview zmiňovala, že si určitě ještě na něco vzpomene a doplní, po přečtení přepisu napsala: *...děkuji za zasláný přepis. Nic doplňovat nebudu, to důležité jsem v rozhovoru řekla.*

Nicméně v průběhu analýzy dalších životních příběhů vyvstávaly otázky, na které jsem potřebovala přesnější odpověď. Formou e-mailu jsem Barboře položila ještě následující upřesňující otázky ohledně jejího dětství, na které mi obratem odpověděla.

Se všemi jsem mluvila romsky minimálně, protože ostatní členové rodiny věděli, že doma s rodiči mluvím česky. S kamarádkami jsme také mluvily česky, řekly jsme si něco romsky, když jsme nechtěly, aby nám někdo rozuměl. No často jsme se stěhovali. Když jsem ještě nechodila do školy, tak jsme bydleli v domě společně s dalšími romskými rodinami. Když už jsem začala chodit do školy, tak jsme bydleli kousek od náměstí, takže se dá říct, že v centru města. Žádná jiná romská rodina ve stejné ulici nebydlela. (Výzkumný deník, e-mail ze dne 17. 2. 2018)

SHRNUTÍ: Synopsis příběhu Barbory

Barbora vyrůstala v prostředí horského města a své dětství často trávila u svých prarodičů na vesnici, kde měla své kamarády. Navštěvovala běžnou základní školu a s přípravou na vyučování neměla téměř žádné problémy. Vztahy se spolužáky měla také téměř, až na pár incidentů, bezproblémové. Vždy cítila velkou podporu ze strany své rodiny i ze strany učitelského sboru. Také v třídním kolektivu našla své pevné místo. Vzhledem ke svému vynikajícímu prospěchu se přihlásila na střední odbornou školu s maturitou. Napříč počátečnímu nepříjemnému odloučení od rodiny, zvládala školní povinnosti velmi dobře a patřila k premiantkám třídy. Maturitu zvládla s vyznamenáním. Po nepřijetí na VŠ se rozhodla pokračovat dále ve studiu na vyšší odborné škole, obor sociální a charitativní činnost. Barbora studium úspěšně dokončila dosažením titulu DiS. a následně dosažením vysokoškolského titulu Bc. Během svých studií ji podporovala rodina i její přítel. Finance na studium čerpala především ze stipendijních programů, i když nepokryly všechny její finanční náklady. Po krátké pracovní zkušenosti v neziskové organizaci opět vnímala touhu rozvíjet se a vzdělávat, a tak nastoupila, po úspěšném složení přijímacích zkoušek, na studium navazujícího magisterského programu na VŠ. Barbora letos ukončí svá studia dosažením titulu Mgr. a ráda by našla pracovní uplatnění v organizaci, která se angažuje v podpoře a pomoci romským dětem a mládeži v jejich vzdělanostních drahách. Také by se v budoucnu ráda věnovala rodinnému životu a se svým přítelem mají v plánu založit rodinu.

Příběh třetí – DIANA

S Dianou jsem se setkala na jedné výstavě. Přesněji řečeno, byla jednou z těch, která vystavovala své umělecké fotografie. Sama v té době studovala poslední ročník vysoké školy. Už tehdy se mi jevila jako nadějná mladá žena. K účasti na výzkumu jsem ji poprosila prostřednictvím e-mailu a ona souhlasila, nicméně při osobním setkání, které předcházelo výzkumnému rozhovoru, byly z její strany znát menší rozpaky. Ty zmizely, když jsem jí osobně vysvětlila hlavní myšlenku výzkumu. Stejně jako v případě Barbory, uklidnilo ji, když jsem zmínila, že doslovný přepis jí bude zaslán k posouzení, a tak bude mít možnost vyjádřit se ještě ve zpětné vazbě k celému svému vyprávění. Předem domluvená schůzka se uskutečnila ve druhé půlce měsíce ledna v místě přechodného pobytu Diany. Na rozhovor se pečlivě připravila, byla klidná a vyrovnaná. Vyplnily jsme společně úvodní dotazník. Dianě jsem nabídla, aby si zvolila jméno, pod kterým bude

v příběhu vystupovat. V pořadí byla třetím participantem výzkumu, tudíž by ji podle abecedy náleželo písmeno jméno začínající písmenem „C“. Avšak podotkla, že by s jí líbilo „D“ jako Diana. Nic jsme proti této volbě nenamítala, a tak jsme po krátkém vysvětlení etických zásad a ujištění o anonymitě spustily nahrávací zařízení. Nutno ještě podotknout, že Diana pochází ze Slovenka, nyní žije zde v České republice. Perfektně zvládá oba jazyky, rodnou slovenštinu i češtinu. Domluvily jsme se, že pro potřeby interview bude mluvit česky. Jen občas se Dianě vloudila do příběhu slovenština, tak jak je zaznamenáno v přepisu. Nicméně souvislost příběhu tato skutečnost nenarušila. Na pobídku vyprávění o svém dětství začala plynule vypravovat. Její projev byl velmi kultivovaný, rozvážný a jistý. Jen místy, když se její vyprávění rozvětвило a odbočilo od hlavní linie, trochu znejistila a na chvíli hledala vhodná slova. Když se odmlčela a na chvíli nastal dojem, že se ve vyprávění ztratila, stačilo ji vybítnout otázkou k dalšímu vyprávění, nebo jen zopakovat obsah jejího posledního tématu a hned navázala a přirozeně pokračovala ve vypravování. Také je nutné podotknout, že Diana se v hlavním rozhovoru zdržela veškerých komentářů např. k romské otázce, nebo hodnocení situace Romů, ale držela se skutečně linky svého osobního životního příběhu. (Výzkumný deník, Diana)

Zrekonstruovaný příběh třetí: DIANA

Motto příběhu:

Zasáhlo mě to srdce... Romové. Stalo se to úplně srdcovou záležitostí.

Dětství a léta základní školy:

Dianu vychovávala pouze matka, která pocházela z dětského domova. I když měla údajně hodně sourozenců, s rodinou se její matka nestýkala. Svého otce Diana neznala. Bydlely s matkou samy dvě v malém bytě. Zázemí a druhou rodinu pro ně tvořila komunita evangelického sboru. *A ten evangelický sbor sehrál velikou rolu...v našem životě. Jako naše rodina to byla. Tak to aji říkali. A jak se dalo, tak nás podporovali a pomáhali v rámci možností, úplně tak jako rodina.* Tam měla Diana své kamarádky a kamarády. Popisuje, že byla aktivním dítětem. Ráda hrála hry, především v přírodě. Ráda běhala i lezla po stromech, na školních výletech byla jako ve svém živlu. Podle svých slov měla ráda vše, co bylo spojené s volností a přírodou. Na základní školu Diana vstupovala s obavami, ty však byly po setkání s budoucí kamarádkou, její jmenovkyní, trochu zažehnány. Její kamarádka se Diany zastávala i ve slovních posměšcích o jejím romském původu. O tom se Diana dozvěděla od svého dětského kamaráda, který navštěvoval stejný

sbor. *To bylo jako pro mě trochu šok. Že jsem se dozvěděla, že jsem Romka.* Také ze stran některých jejích spolužáků se jí dostalo občas nepřijetí, posměšků a nadávek. *Tak nějaká hra byla společenská... a nějaký kluk se štilil sednout vedle mě, že jsem byla cigánka. A to se mě dotklo, že jako teď celou třídou vykřikoval: „Cigánka, špinavá...tam si nesednu!“* No takže já jsem byla v té hře sama. Diana zareagovala stažením se a také v tu chvíli pocítila, že musí za sebe v kolektivu více bojovat. Pamatuje si na rady, které jí dávala matka. *Mamina hlavně mi často říkala, dobře si to pamatuji, když jsem jela do školy - do první třídy, když jsme jely po cestě, že mám se chovat jinak. Že ať jim nezavdávám příčinu, a nech jim dokážu, že se chovám slušně a...nech nekřičí, nenadávám...a kdyby se mi posmívali, nech jim to nevracím a nech jim dokážu, že jsem lepší, a že jim to jako oplatím dobrým. Že, když něco potřebují, tak ať jim pomůžu beze slov, jako i nepřátelům mojim..., nebo ji vychovávala slovy: Nikdy nenadávej, nikdy se neurážej, buď tichá.“... jako většinou..., aby neměli příčinu... mi nadávat, že jsem Romka... a tak. Takže to pořád se mnou jelo každý den.* Diana již v dětství snila o tom, že bude mít svou vlastní rodinu a také, že bude lékařkou. Ve škole měla výborný prospěch. V jednom okamžiku jen měla problém s učením nazpaměť a byla bezradná. Opět zasáhla matka a pomohla jí nalézt vhodný způsob, jak se učivo naučit a dobře se na vyučování připravit. Především díky její výborné vizuální paměti neměla s učením vážnější problémy.

Období studia na střední škole

Jak už bylo řečeno, Diana by ráda studovala zdravotnickou školu. To však nebylo v souladu s rozhodnutím představitelů sboru, do kterého Diana společně s matkou docházela. Na základě těch skutečností a obav z možné nepříznivé finanční situace, se Diana ocitla na střední škole, obor kulturně-výchovný pracovník, na škole, kterou jí doporučili představení sboru. Diana lituje, že v té době se nesetkala s projekty romského stipendia, které, jak podotýkala, je možno získat i na „neromské“ obory. Zřejmě by její cesta opravdu směřovala na zdravotní školu. Nicméně po čase si ji i tento obor získal. Nadchl ji také erudovaný učitelský sbor. *No a na té střední škole jsem si zvykla, protože, ehm... hned první den mě ta paní učitelka upoutala jako... jako taková osobnost to byla. Nebyla naše třídní, ale byla taková jako hodně vzdělaná a viděla jsem, že tu kulturu jako takto obecně bere velice vážně, tak mě jako nadchla. Ted' miluji kulturu...* Během této doby prožívala Diana také nelehké chvíle, především spojené s onemocněním matky, která byla hospitalizovaná v nemocnici a Dianě chyběla opora a lidská blízkost. *V té době to bylo jako těžké pro mě, protože maminka onemocněla, nechci říct jak, jako..., ale jako bylo to*

těžké a musela jsem být v těch rodinách toho sboru. A bylo mi těžce. A jsem se tak stáhla. Jsem byla tichá... Neměla jsem si ani s kým povídat a v té době... Ve třídním kolektivu se Diana necítila příliš dobře, ale po čase získala velmi dobrou kamarádku. S učiteli měla Diana velmi dobré zkušenosti. ...no a to díky Bohu, že ti učitelé mě vždy povzbuzovali. Vždy jsem měla s nimi dobrý vztah. Viděli, že se snažím a věřili mi. A to je důležité, že mi věřili. Maturitu složila bez problémů.

Období na vysoké škole

Po maturitě oslovila Dianu jedna paní, která ji informovala o existenci romských stipendií a možnostech studia na vysokých školách – především o oboru sociálně-misijní pracovník pro romskou komunitu. V období kolem maturit se Diana setkala s literaturou, kterou napsala romská autorka Alena Lacková, dozvěděla se tím více o romské kultuře. *Já jsem si to četla v tom období, kdy jsme měli maturitu, ale až po maturitě jsem se na ně zaměřila, jako co to je? Romka nebo co? Jsem nevěděla vůbec nic o Romech. Já jsem věděla, že jako holocaust byl romský...ale trochu... a víc nic. Jsme se nic neučili, takže to byl pro mě šok. Že něco takového existuje. Že víc o Romech. No a ráda bych se dozvěděla víc - jsem si říkala. Sice jsem mezi nima nevyrostala. Ale najednou jsem jako prostě, to se nedá popsat, ale prostě jsem to tak vnímala, když jsem o tom přemýšlela, že...o těch Romech... a když jsem pak šla... Současně našla v sobě touhu více proniknout do komunity Romů a potažmo do oblasti romské kultury. Začala se svou kamarádkou navštěvovat romskou lokalitu a tento bod je v Dianině životě zlomovým. *A já jsem se tam šla taky podívat a to ve mně... to byl takový šok. A...když jsem nad tím přemýšlela, neměla jsem vztah k Romům, ale jakoby něco se shora mi přiletělo do srdce, tak jsem to jako...a normálně mi to jako do srdce... jako zasáhlo mě to srdce... Romové jako. Stalo se to úplně srdcovou záležitostí, že prostě... I na základě tohoto prožitku se začala formovat její další cesta. Nastoupila na studium na vysoké škole. Pobírala stipendium pro romské studenty. V tomto období byla její matka opět často hospitalizovaná a Diana se ocitla bez tolik pro ni důležité opory. Východiskem pro rodinnou situaci bylo povolení individuálního studia a tak se mohla o nemocnou matku starat. Před státnicemi však nastala nečekaná událost. Matka si našla přítele a pod jeho negativním vlivem Dianu odhlásila z trvalého bydliště. Ta se ocitla bez podpory a pomoci. ...pak jsem si musela najít nějaké ubytování...což pro mě nebylo možné...kde si to já najdu teď? Pojedu někam? Kam? Nebo do nějaký firmy mám jít, kde mě budou nějakí muži otravovat nebo co? Diana baly nucena si, nejen kvůli této situaci, odložit státnice o rok.**

Stěhování do Čech

V tomto složitém období se seznámila s jednou osobou, která jí velice pomohla a která problém dočasně vyřešila. *Pomohl mi s bydlením. Mohla jsem mít svůj koutek, kde jsem měla své věci a mohla se učit... a prostě mohla jsem mít taký ten klid na všechno. Takže kdyby té opory nebylo, tak bych... tak to nezvládnou dokončit.* Diana se přestěhovala do České republiky. Bylo to velmi těžké období. *To je tak, že prostě jsem musela se vystěhovat do neznámé země pro mě a jsem neměla ani pojištění, doktora, takže když jsem byla nemocná, tak jsem to musela překonat sama...*

Stáž a zaměstnání

Před Dianinými státními zkouškami byl obnoven, díky předchozím událostem, její přerušovaný vztah s matkou. Po státnicích Diana pečlivě zvažovala, co dál. Dozvěděla se, že v jednom muzeu hledají stážisty. Neváhala a přihlásila se na výběrové řízení. Stáž získala a po čase i stálé pracovní místo jako průvodkyně a muzejní pracovník. Diana si našla podnájem v místě svého zaměstnání a po čase se za ní přestěhovala i její matka, která se rozvedla. Práce Dianu velmi baví. V současné se věnuje také umělecké činnosti – fotografování, filmování a také psaní.

Budoucnost

Svou životní cestu nechává otevřenou. Má spoustu zájmů a věří, že další její cesta se bude ubírat pozitivně. *No těch možností je velmi mnoho a stále si člověk musí věřit. Kdybych si nevěřila i na té stáži v tom muzeu..., tak nevíím.*

Postinterview – okamžitá zpětná vazba

Po rozloučení a ukončení nahrávání, jsme se ještě na chvíli zastavily nad okolnostmi příběhu. Najednou Diana sama od sebe požádala o znovu zapnutí nahrávacího zařízení, že by ráda ještě něco k vyprávění dodala. Vyhověla jsem a ona dodala pointu svému předchozímu vyprávění: *...kdybych někomu chtěla jako poděkovat za to, že vděčím, že jsem tady, tak jsou to učitelé... a hlavně má mamina. I když byla chorá, nemocná, tak mi dala ty základy, které mě... držela a vychovala mě k učení, a vždy mě pobouzela, a pak ještě ten jeden člověk významný v mém životě, který jedinej mi jako podal nezištně ruku, v té době, kdy jsem neměla u sebe nikoho. A to je jedno, jestli je to Rom nebo Nerom, prostě to byl v té době člověk... V té době za to nic nechtěl, nebylo to jako, že za něco. A prostě mi umožnil..., byl tou oporou, jako můj tutor, prostě ten jakoby ochránce..., který*

mi dal takové to potřebné... i ten lidský přístup..., mě dokázal vyslechnout, podpořit morálně, lidsky a dal mi podmínky, které mi pomohly to zvládnout nakonec. A překonat to nejtěžší v té době...v tom období. Takže bez té ruky, která mi reálně pomohla..., nejenom nějaké řeči, bych... bysme nebyly tady. Takže tak. (Výzkumný deník, Diana)

Postinterview – následná zpětná vazba

Dianě byl zaslán e-mailem transkript rozhovoru, jako i ostatním, do jednoho týdne po uskutečnění rozhovoru. Přílohou poslala zpět soubor přespaného rozhovoru, který byl červeným písmem doplněn o další skutečnosti, které Diana vnímá ve svém životě jako důležité a které chtěla doplnit k těm, o kterých vyprávěla v samotném rozhovoru. Zmínila především své sportovní aktivity v dětství, zájem o četbu knih, podrobněji vysvětlila bolestnou událost, při které se dozvěděla o svém romském původu a také popsala svůj prospěch na vysoké škole a u státních zkoušek. Popsala také mnohé své pocity, které ji při některých nepříznivých životních peripetiích doprovázely (např. onemocnění matky, její hospitalizace a následná Dianina samota). Taktéž své pohledy, zvažování a hodnocení různých událostí, především těch, které se vztahují k negativnímu vlivu evangelikálního sboru na život Diany a její maminky. Popisovala podrobně různé praktiky, které jejich myšlení i jednání poznamenalo. Mnohé z těchto pasáží byly opravdu niterné a hluboce bolestné a bylo znát, že se hluboce dotýkají nitra informantky. (Výzkumný deník, Diana)

SHRNUTÍ: Synopsis příběhu Diany

Diana vyrůstala spolu s matkou na Slovensku, svého otce neznala. Žily mimo romskou komunitu. Diana dokonce delší dobu netušila, že je Romka. S matkou docházely do jednoho evangelického sboru a zázemí tohoto sboru, se všemi pozitivy a negativy se stalo po čas jejího dětství jejich druhým domovem. V rámci sboru řešily všechny důležité otázky týkající se osobních životů. Všechno pečlivě zvažovaly a ve svých modlitbách a prosbách o nasměrování se obracely k Bohu. Víra v Boha tvořila pevnou součást jejich životů. Pro Dianu byl zlomový okamžik, dozvědět se, že je Romka. Stejně tak i okolnosti, za kterých se tuto informaci dozvěděla. Nicméně nástup na základní školu proběhl vcelku hladce. Diana se dobře učila, od dětství byla všestranná, bavilo ji čtení, malování, hrát na hudební nástroje, zpěv. Po ukončení základní školy se o jejím dalším směřování rozhodovalo v rámci evangelického sboru a tak nastoupila na střední školu, obor kulturně-pedagogický pracovník, i když jejím snem bylo studovat zdravotnickou školu. Nicméně brzy si její zájem tento obor, i učitelé, kteří na této škole vyučovali, získal. Po maturitě se Diana

začala více zajímat o romskou problematiku. S kamarádkou také docházela do romské lokality. Od jedné paní se dozvěděla o možnosti stipendijní podpory romských studentů na vysokých školách, a tak se přihlásila ke studiu. V posledním roce studia si její matka našla partnera a nastaly problémy v soužití. Pod negativním vlivem partnera ji matka odhlásila z trvalého bydliště a Diana se ocitla bez pomoci, nucena řešit problém s bydlením. V této nepříznivé situaci potkala osobu, která ji ochotně pomohla a nabídla ubytování. Diana se ocitla v České republice a na čas ztratila i kontakt s matkou. Po úspěšném ukončení studia Diana dostala možnost pracovat jako stážistka v muzeu a za čas se stává průvodkyní a muzejním pedagogem. Obnovila vztah s matkou a nyní obě bydlí ve společném bytě v Čechách. Diana je vděčná za svou práci, je také plná svých snů a osobních tužeb. Díky jejímu všestrannému nadání je směr její budoucí životní cesty stále otevřen.

Příběh čtvrtý – EVA

Na Evu jsem dostala kontakt prostřednictvím zaměstnanců jedné neziskové organizace. Komunikovaly jsme spolu nejdříve e-mailem. Po ověření kritérií podmiňujících výzkumné šetření a souhlasu s participováním na výzkumu jsem si s ní dohodla schůzku. Ta se konala v místě jejího zaměstnání, po skončení pracovní doby. Měly jsme tak klid na rozhovor a Eva se v jí známém prostředí cítila velmi dobře. Ochotně mi ukazovala prostory a se zaujetím vyprávěla o své práci. Po úvodním seznámení jsme se usadily ke stolu a po ujištění o anonymitě a etických zásadách výzkumu jsme vyplnily dotazník. Položila jsem první pobídku k vyprávění a spustila nahrávací zařízení. Musím říci, že Eva na mě působila velice mile, jistě až bezstarostně. Na úvodní pobídku začala směle vyprávět. Události, o kterých vyprávěla, podávala konkrétně a jasně, někdy až příliš stroze a tak jsem pokládala více upřesňujících otázek k jednotlivým tématům, na které Eva velmi bystře reagovala a s ochotou doplňovala vše potřebné. Po ukončení jednotlivého tématu se téměř pokaždé odmlčela, jakoby čekala další výzvu k následným tématům. Avšak stačilo opět jen pobídka „A co bylo pak...?“, či opakování poslední nejdůležitější myšlenky a ihned reagovala. Někdy jsem zopakovala jen jinými slovy její vlastní větu a ona opět chytla směr rozhovoru a pokračovala. Do rozhovoru jsem takto vstupovala více, než tomu bylo u jiných účastníků, nicméně nevnímám, že by to bylo na škodu. Naopak, Eva se jakoby cítila v takto vedeném rozhovoru bezpečněji a mými vstupy byla ještě více stvrzována o správném směru jejího vyprávění. (Výzkumný deník, Eva)

Zrekonstruovaný příběh čtvrtý: EVA

Motto příběhu:

...když zase někdy přijde nějaký impuls zvenčí, tak se toho třeba chytanu...

Dětství

Eva byla jedináček, a jak sama poznamenává, to není u Romů obvyklé. Její matka i otec pocházejí z početnějších rodin. Rodiče také měli Evu v pozdějších letech, především proto, že maminka studovala a pak ještě pracovala. Eva se vyjadřuje, že sourozenci ji dříve nechyběli, spíše to pociťuje v současné době. Její dětství naplňovaly vztahy s kamarády a kamarádkami. Celkově své dětství hodnotí jako hezké. *No rodiče se také zajímali o mě, od malička jako na dovolenou, na výlety... a tak jako... oproti ostatním, jiným, blízkým, kamarádům... Já můžu říct, že jsem měla pěkný dětství.*

Léta na základní škole

Eva nastoupila na běžnou základní školu, která byla blízko jejího bydliště a od první třídy tedy mohla do školy chodit sama. Měla od první třídy vynikající prospěch. Dokonce říká, že se v průběhu vyučování nudila. *...to jsem se tam nudila strašně, takže bezproblémové. No, tam jsem se vyloženě nudila. Navíc já jsem chodila na základku a tam bylo dost romských dětí se mnou... a tak se mi zdá, že u nás v tom ročníku byly i někteří slabší, a tak se to i uzpůsobovalo tak to vyučování i jako jim a fakt jsem se tam docela nudila.*

Ve třídě byla spousta romských spolužáků a spolužákyň, a tak s nimi Eva měla velmi dobré vztahy. Sama říká, že k nim tíhla. Nicméně ve třídě byly i neromské děti, se kterými měla vždy velmi dobré vztahy a tak přechod na osmileté gymnázium pro ni nebyl problém. Na osmileté gymnázium nastoupila z páté třídy. Sama poznamenává, že to bylo rozhodnutí matky. Ona sama dlouhou dobu nevěděla, jak svůj život směřovat. *...a vůbec celkově jsem strašně dlouho nevěděla, kam bych chtěla v tom vzdělání směřovat. Já jsem nebyla úplně vyhraněná něčemu. Mě tak bavilo i to i to i tam, spíš teda ta humanitní větev, ale úplně vyhraněná jsem nikdy nebyla.*

Samozřejmě, že pocítila náročnost učiva, oproti základní škole se již musela připravovat, ale, jak říká, bylo to úměrné a konečně se nenudila. Žádnou pomoc zvenčí nepotřebovala.

Léta na osmiletém gymnáziu

I přes občasné nemoci a komplikovanou zlomeninu nohy měla Eva prospěch s vyznamenáním. Od malička byla vedena k samostatnosti. *Ona mě vedla mamka*

k samostatnosti... Já jsem se připravovala sama. Mě mamka nikdy nějak nepomáhala, co se týče studia. Já jsem byla fakt samostatná, já jsem se připravovala sama. Já jsem takový ten typ... Eva se vždy chtěla vyrovnat ostatním. Chtěla „něčeho“ dosáhnout a hlavně v té době chtěla být dobrá ve škole. *Já jsem v té době... mi stačilo, že jsem chtěla být dobrá v té škole...* Byla spíše humanitně zaměřená. Šly jí dobře jazyky, angličtina a španělština. Dále jí bavila občanská nauka, dějepis i práva. I prospěch na gymnáziu měla Eva dobrý, i když zaznamenala drobné zhoršení v předmětech, jako je například matematika. Přípravu na maturitu Eva nechala na poslední chvíli, což bylo jejím zvykem. Když o přípravném týdnu zjistila, že už není tolik času, začala mít ze vzniklé situace stres a v celku na toto období špatně vzpomíná. Podle toho také její maturita dopadla. Cizí jazyk i čeština dopadly velmi dobře, ale z dějepisu dostala čtyřku. *No...ale mamka byla zklamaná..., mamka byla zklamaná z těch známek. Ta mě vůbec nepochválila: „Čtverku jsem u tebe ještě neviděla...a vidíš, matura za čtyři.“ Taky jsem byla zklamaná. Jako žádný úspěch to pro mě jako...* V posledním ročníku na gymnáziu Eva stále netušila, kam bude po maturitě směřovat.

Vysokoškolská léta – právní obor

Eva se setkala s jednou paní z jedné neziskové organizace. Po rozhovoru s ní si dává přihlášku na právnickou fakultu – obor v rámci celoživotního vzdělávání. *...a tam byl impuls od ní...a jako říkám, jako jo... to není špatný nápad, jakože mě by to bavilo, ale už v té době jsem měla strach, že... jestli to zvládnou.* Tato paní podporovala Evu během studia také finančně, neboť v té době se rodiče Evy rozvedli a finanční podpora byla potřebná. Financováno bylo především samotné studium, to bylo totiž placené. Během prvního ročníku však Eva zjistila, že je studium na ni příliš náročné. Začala se obávat toho, zda druhý ročník studia vůbec zvládne. *A už jsem vnitřně cítila, že jako na tolik nemám, takže jsem tam byla první rok, ještě první semestr ve druháku a pak jsem jako skončila.* Zhodnotila celou situaci a následně se rozhodla studium ukončit. Dnes ovšem Eva hodnotí celou tehdejší situaci trochu jinak. *No, když to vezmu zpětně, tak si myslím, že člověk k tomu musí vyspět, jako nevím, jak to mám nazvat, ale tak nějak vnitřně... Jako a já jsem se v té době zalekla toho, že to nezvládnou...a prostě jsem to vzdala, možná jako moc rychle. Když to vezmu, kdyby to bylo jako o dva roky později..., nebo teď, tak si myslím, že bych to jako i zvládla, že bych se těma překážkami nějak prokousala. Určitě bych to nevzdávala tak brzo. Trošku toho jako i lituji, že to jako nedopadlo...* Poté vystřídala několik brigád, ale

nic naplňujícího, jak tvrdí. Po čase dospěla k názoru, že by bylo dobré si přece jenom vysokoškolské vzdělání dodělat.

Vysokoškolská léta – pedagogické obory

Rozhodla se jít na pedagogickou fakultu na dvojbor – společenské vědy a výchova ke zdraví. Rozhodnutí studovat tyto předměty bylo náhlé, „ze dne na den“, jako impuls, který Eva následovala. Nicméně myšlenku jít studovat vysokou školu v sobě měla delší dobu. *No to jsem měla v sobě. Ehm. Jo. Já jsem si říkala v té době, co s gymplem. Jako maturita... jo super, ale není to nějak zaměřené, je to takové obecné na všechny strany. A říkala jsem si, co s tím gymplem, co bych si jako vzhledem k práci našla...jakou práci. Takže jsem přemýšlela takhle.* Studium na pedagogické fakultě zvládala dobře, neměla žádné kritické momenty. Pouze opět před ukončením studia pocítila stres, hlavně při psaní bakalářské práce a s blízcími se státními zkouškami.

Krátkodobé brigády během studia

Během studia na vysoké škole Eva pracovala občasně brigádně v několika různých organizacích, ale trvalé zaměstnání neměla a ani ji to neumožňovala povaha časově náročného denního studia.

Vztah s přítelem

Od třinácti let až dosud je se svým přítelem. I když vztah trval po celou dobu studia, neodklonilo jí to od její vzdělanostní dráhy, tak jak tomu bylo v případě Eviných kamarádek. *Takže v období toho studia jsem měla přítele, ale nějak mě to neovlivnilo při tom studiu. Což právě... No ale právě u těch kamarádek, ony taky začaly jako brzo..., no začaly mít jako taky vztah, tak je to odklonilo jako od toho studia.* Přítel, se kterým v době studia na vysoké škole již bydlela ve společné domácnosti, ji podporoval všemi směry. *On mě jakoby podporoval, jakoby dá se říct, finančně, nebo jako on tu domácnost, trochu tahal... Tak on to bral tak, že zase vystuduju a tím, že budu studovat, tak budu mít jednou lepší práci, tak...*

Trvalé zaměstnání

Po státnicích, kdy Eva ukončila jeden obor (druhý si odložila na další rok), se rozhodla najít si zaměstnání. Na internetovém portále ji zaujal jeden projekt, pro který bylo vypsáno výběrové řízení na volné pracovní místo do zařízení pro předškolní děti. Eva toto místo získala. Vyhovovalo jí, že bylo na zkrácený úvazek a tak se mohla při zaměstnání

připravovat na státní zkoušky druhého oboru. Eva je na tomto pracovním místě stále zaměstnaná. Pracuje s malými dětmi ze sociálně slabých rodin jako asistentka pedagoga a je velmi spokojená. Práce s dětmi ji naplňuje. *Jako já jsem tady moc spokojená. Jsou to děti ze sociálně slabých rodin, což jako mi je taky hodně blízké, takže jsem strašně ráda, že jsem se tady dostala. I kolektiv tady je parádní, takže...* Eva pracovala a zároveň si dodělávala druhý obor vysokoškolského studia. Bylo to pro ni náročnější, ale neměla problémy v této situaci obstát. *A tak to si pamatuji, že to bylo těžší jako. A pak už se to jako všechno uvolnilo, státnice jsem zvládla. V práci jsem se taky zapracovala, a tak to už šlo jako všechno samo no.*

Současnost

Také v zaměstnání měla možnost se dále vzdělávat, složila kurz v Montessori pedagogice a nedávno i první části Feuersteinovy metody - instrumentální metody vzdělávání. Tvrdí, že se vlastně stále vzdělává. Navštěvuje kurz, který je ukončen dosažením titulu MPP. Eva také částečně pracuje jako koordinátorka dobrovolníků. Její čas je poměrně vyplněn prací, studiem i dalšími povinnostmi v rodině. Bydlí společně s přítelem a rodiči v domě, tak je vytížena i starostmi o domov.

Evě se také naskytla příležitost moderovat romskou akci a velmi si to užila. Letos ji to čeká opět. Přemýšlí o tom, že kdyby dostala impuls, tak by se podobným zkušenostem v budoucnu nebránila.

Budoucnost

Eva také zvažuje, že si dodělá další vysokoškolské vzdělání. *Akorát jsem jakoby na vážkách, nejsem jako rozhodnutá, jestli si dodělat to magisterské studium v tom oboru jako mám, anebo úplně něco jiného. Jako přemýšlím o disku⁶...sociální práce.* Nicméně budoucnost nechává otevřenou. *Ted' momentálně, to mám jako otevřené. Spíš, když to řeknu upřímně, tak...i jako přemýšlíme s partnerem o tom, že by... jako i to mateřství třeba...* K tomuto tématu Eva dodává, že všechny její kamarádky už mají děti. Že ona jediná ne, ale nijak ji to nevadí, ví, že i to má svůj čas.

⁶ titul DiS. na vyšší odborné škole

Eva by se v budoucnu ráda věnovala práci s dětmi, především se sociálním znevýhodněním, nebo s celými rodinami. Nebrání se ani myšlence zůstat na své nynější pracovní pozici, jen by chtěla pracovat na plný úvazek. V současné práci však nalézá smysl. *Fakt, já jsem teď spokojená tam, kde jsem..., a když si člověk uvědomí, z jakých rodin ty děti pochází... a prostě, ehm...nemají tam... nejsou v prostředí, kde by se mohly nějak vyvíjet a posouvat dál... Jak je to důležité, když jsou u nás...já vidím ty pokroky, a jak je to důležité v tom jejich životě...třeba tady ten mezikrok..., že vlastně připravujeme je do běžných mateřských škol. Aby prostě nějak se začlenily, a aby to nebyl pro ně takový šok, když jdou z toho rodinného prostředí rovnou do těch klasických mateřských školek. No jako fakt to vnímáme jako důležitou práci s těma dětma. To určitě.*

Nicméně svou budoucnost Eva nechává otevřenou, nemá o ni strach, dává věcem volný průběh a věří, že pokud přijde impuls, chytne se ho. *No, že když zase někdy přijde nějaký impuls zvenčí, tak se toho třeba chytnu...*

Postinterview – zpětná vazba

Evě byl zaslán transkript e-mailem dne 14. 2. 2018 a spolu s ním i doplňující otázky, na které Eva obratem odpověděla. (Výzkumný deník, Eva)

SHRNUTÍ: Synopsis příběhu Evy

Eva vyrůstala v úplné rodině jako jedináček. Její matka je vysokoškolsky vzdělaná a učí na základní škole. Eva kolem sebe měla mnoho kamarádek a kamarádů z řad Romů, se kterými si velmi dobře rozuměla. S některými se stýká doposud. Na základní školu nastoupila kousek od jejího bydliště. Díky svému výbornému prospěchu, od páté třídy pokračovala na osmiletém gymnáziu. Její cestu směřovalo rozhodnutí matky. Velmi brzo si našla přítele, se kterým dnes společně bydlí. Ten a samozřejmě rodiče ji velmi podporovali v její vzdělanostní dráze (zvláště matka, vysokoškolsky vzdělaná). Podporovali, ale nepomáhali příliš s učením. Byla vedena celkově k samostatnosti a v této oblasti především. V posledním ročníku gymnázia, dlouho nevěděla, jakým směrem se dát. Byly jí blízké humanitní předměty, ale i práva a historie. Pod vlivem jisté osoby nastoupila studium na právnické fakultě, avšak po zhodnocení svých možností i životního směřování ukončila studium ve druhém ročníku. Po krátkodobých brigádách si řekla, že je čas opět nastoupit na vysokou školu a dodělat si vzdělání. Nastoupila na pedagogickou fakultu a studovala rovnou dva obory najednou. Studium probíhalo velmi hladce. Během studia si vydělávala na občasných brigádách, finančně ji podporoval i přítel, se kterým již bydlela

ve společné domácnosti. Poté nastoupila na místo asistentky pedagoga do zařízení pro předškolní děti. Tam pracuje doposavad a je velmi spokojená. Dodělává si, v rámci celoživotního vzdělávání, kurz MPP. Přemýšlí také, že bude studovat magisterský obor na pedagogické fakultě, nebo že začne studovat obor více sociálně zaměřený. Do budoucna by si ráda našla práci, kde by byl více využit její potenciál a také vzdělání. Také přemýšlí o založení rodiny. Svou budoucnost nechává otevřenou, čeká na impulsy, kterými by se mohl ubírat její následný život.

Příběh pátý – FRANTIŠEK

O Františkovi jsme se dozvěděla od jednoho z participantů výzkumu. Kontaktovala jsem ho e-mailem, ve kterém jsem mu vysvětlila hlavní myšlenku výzkumu. Zmíněný informant již mu podal reference na mou osobu i projekt, který uskutečňuji, a tak neváhal a ochotně s účastí souhlasil. Schůzku jsme si domluvili v restauraci v centru města, do kterého jsem přicestovala. František působil velmi příjemně, klidně a rozvážně. Vyplnili jsme úvodní dotazník a atmosféra již vybízela k prvnímu narativnímu impulsu směřujícímu k Františkovu dětství. Ten se slova ihned ujal. Jeho vyprávění bylo sebejisté a velmi celistvé. Jeho výpovědi byly velmi obšírné a dokonale popisující situace a prostředí. Bylo třeba velmi málo pobídek k dalšímu tématu. František přecházel zcela přirozeně a chronologicky od jednoho období k následujícímu, od jednoho tématu k druhému. Druhou půlku rozhovoru jsem více méně jen naslouchala jeho kompaktnímu vyprávění a do výpovědi nezasahovala – nebylo třeba. František vyprávěl se zájmem a bylo znát, že si čas užívá. Důkazem toho je také pořízení nejdelšího záznamu, přes téměř jednu a půl hodinu. (Výzkumný deník, František)

Zrekonstruovaný příběh pátý: FRANTIŠEK

Motto příběhu:

... jsem byl strašně moc rád, že tady takhle jsem to zvládl a můžu pokračovat v tom, co jsem si vysnil...

Dětství

František prožil úžasné dětství. Vzpomíná na spoustu legrace a zábavy, kterou zažil v rodinném kruhu. Vzpomání své prarodiče, kteří se mu velmi věnovali a se kterými trávil velké množství času. Sám vypovídá, že právě až idylické dětství je základem jeho budoucnosti. *...my jsme vyrůstali dohromady. S babičkou, dědečkem. Jsme měli rodinný*

domek, který byl dvougenerační a přízemí jsme obývali... já a rodiče a ten vrch prarodiče. Takže všechno to dění a takhle to jakoby...trávilo se s nimi. A zážitky se sdílely. Takže. To je takhle krásné. Ten základ potom pro budoucnost.

Předškolní období a období základní školy

Rodiče Františka byli zaměstnaní, takže navštěvoval mateřskou školu a tam ho to velmi bavilo. Po nástupu do první třídy začal více chápat také potřebu řádu v životě. První půlrok v první třídě byl podle Františka krušný. Zaznamenal drobné potíže v češtině. S tímto problémem mu ochotně pomáhali rodiče, kteří s ním procvičovali čtení, slabiky a postupem času se vše začalo zlepšovat. František měl vždy snahu vyrovnat se ostatním. I přes náročnější období přechodu na základní školu, ale nakonec úvodní problémy společně s rodiči ustál, na vysvědčení obdržel vytouženou velkou jedničku a dále až do šesté třídy měl vždy na vysvědčení samé jedničky.

Přechod na druhý stupeň nějak negativně nezaznamenal. Přirozeně, že nároky na osobní přípravu i výkon se zvýšily, střídalo se více předmětů i učitelů na jednotlivé předměty. Pamatuje si, že přípravě na některé předměty, např. fyzice, musel věnovat více času. *A abych tu vydřenou jedničku měl..., tak musel jsem proto teda dost dělat.*

V kolektivu František problémy neměl. Stýkal se se spolužáky i ve volném čase po skončení vyučování a dodnes s některými udržuje přátelské vztahy. *Věděli o mě, že jsem romského původu a na druhou stranu taky věděli, že nějakým způsobem se asi odlišuji, že nejsou prostě ten, který by nechodil pravidelně do školy, jo..., nebo nějakým způsobem tu školu zanedbával, nebo jeho rodiče... já nevím, tak jako různě...* František tedy měl vztahy se spolužáky velmi dobré a kamarádil a bavil se téměř s každým. *A když už se něco naskytlo, nebo měl někdo nějaký narážky, tak ten kolektiv se zastal, že Vás dokázal podržet, když už se teda jako ve škole objevila... jako... já nevím, třeba krádež nebo tak něco..., nebo že by začali podezřívat mě... tak to vůbec.* Je velmi rád, že situace, které běžně zažívají romské děti v neromském kolektivu, jako jsou např. nadávky, ponižování či jiné forma útlaku, nemusel zažít. *Nikdy se to nestalo. Takže ty problémy se mi nějak vyhly. A ještě na to vzpomínám..., su i rád, že jsem tohleto nemusel zažít. Protože opravdu to tu atmosféru v hodině hodně usnadní a pak se tam cítíte i dobře a do té školy chodíte s úsměvem a víte, že tam máte kamarády, a při tom se i něco naučíte...*

V sedmé třídě si František podal přihlášku na gymnázium. Zdůrazňuje, že volba tohoto kroku byla na něm, nicméně samozřejmě jej konzultoval s rodiči. Přípravu na přijímací

zkoušky však podcenil a na gymnázium se nedostal. Drobný neúspěch bral velmi sportovně a přihlášku na gymnázium si podal opět v deváté třídě. Rozhodnutí jít na gymnázium potvrzovalo jeho dětský sen – stát se učitelem. *...já jsem prostě věděl, že chci jít na gympl. Můj sen prostě jako... To mě chytlo asi jako ve druhé třídě a drželo mě to strašně dlouho. I na střední škole. Prostě... já jsem chtěl být učitel. ... Takže ta volba v té deváté třídě byla jasná, že chci jít na gympl a pokud mě jako to bude držet, tak na vysokou školu na pedagogickou fakultu, nebo na filosofickou... Popisuje své cíle jako „velké“.* V deváté třídě přípravu na přijímací zkoušky na gymnázium již vzhledem k jeho cíli nezanedbal a připravoval se zodpovědně a pečlivě. Využil i možnosti doučování a učitelka matematiky mu v přípravě velmi pomohla. *A shodou okolností jsem na to doučování měl tu učitelku, která učila v té osmé a deváté třídě, takže jsem věděl, že prostě s ní... mě to dokáže vysvětlit tak, že to chápu, a ona byla ochotná to doučování poskytnout, takže to bylo super.* Samotné přijímací zkoušky pro něj byly náročné a vyčerpávající, však přinesly zasloužený výsledek. Byl přijat. *Tak to mě vyhrkly slzy a spadl mě kámen ze srdce. To muselo být slyšet... joo... to jsem byl strašně moc rád, že tady takhle jsem to zvládl a můžu pokračovat v tom, co jsem si vysnil. Protože já jsem se tam fakt chtěl dostat...a že tam jako nastoupím.*

Léta na gymnáziu

Přechod na gymnázium František nesl poněkud rozporuplně. Byl si vědom toho, že vkročil do neznámého prostředí. *S nikým se neznáte, každý je tam sám za sebe a teď vy jste ten ještě, který se nějakým způsobem odlišuje, že... tak o to je to ještě horší.* Avšak musel přijmout nové vyšší nároky na přípravu i samotné studium. Stejně tak, jako se seznámit s novým prostředím i kolektivem. *No musím říct, že mě hodně dlouho trvalo, než jsem se jakoby se všema seznámil, jo... a než i oni poznali mě. Jako... vím, že tam určitě hráli roli předsudky...ze začátku..., že jste neměla základ z té základky, že už mě znali..., že to je ten jedničkář a ještě jako Rom.* A tak ze začátku František zažíval nepříjemné situace, např. že seděl v lavici sám. Situace se však zlepšila tím, že postupem času se spolužáci vzájemně blíže poznávali. Také zaznamenal zhoršení prospěchu. Nicméně měl velkou podporu doma u rodičů, kteří ho podporovali a motivovali v rozhodnutí jít dál. I přesto si však v průběhu gymnazijních let František kladl otázky směřující k jeho budoucí vzdělanostní trajektorii. *...a já si ale kolikrát říkal... Já chci jít někde jinde...a jako to máte tendenci to vzdát. A říkáte si, co jako když se na tu vysokou nedostanu a co budu s tím gymplem dělat? To já nebudu nijak zaměřenej... a stojí mi to za to? Co když se vlastně ani do toho druháku*

nedostanu? I přes tyto své obavy se František nevzdal a pilně se připravoval. Byl si vědom toho, že bez aktivního přístupu to nepůjde. Takže vždycky jako na písemku z matematiky jsem věděl, že se musím učit, tak jako ze dne na den se nepřipravím. Musím si furt ty příklady opakovat a takhle. I to, že měl tendenci stále se srovnávat s ostatními, posilovalo jeho touhu gymnázium úspěšně dokončit. V druhém ročníku byl František nucen kvůli svému zdravotnímu stavu a nutnosti operativního zákroku přerušit studium. S touto situací se vypořádával těžce, nicméně zklidnění jeho zdravotního stavu bylo jeho prioritou. Po absolvování operace, následných rehabilitacích i další rekonvalescenci, opět pokračoval ve studiu a nastoupil znovu do druhého neukončeného ročníku. Nástup pro Františka nebyl přílišným problémem. Ale ten kolektiv byl jakoby o něco lepčí, že mě nějak rychle mě vzali mezi sebe a že jsem nastoupil do toho rozjetého vlaku. Ani nevím. A tak bylo to lepčí. A možná i to, že jsem byl trochu dospělejší, že jsem to tak neřešil tak. Spíše měl výhodu v tom, že měl náskok, věděl, co se bude ve druhém ročníku vyučovat apod. Také v průběhu třetího ročníku se ozvaly u Františka zdravotní obtíže a často chyběl. O to více musel věnovat samostatné přípravě a učení. Zaznamenal také drobný problém s vyučujícím dějepisu, z předmětu, ze kterého chtěl původně maturovat. Díky těmto problémům si na poslední chvíli změnil dějepis raději za matematiku. No, a takže jsem maturoval nakonec z matematiky a musím říct, že teda, ještěže jsem to tak udělal. Maturitu zvládl František velmi dobře a jeho cesta kráčet směrem na vysokou školu byla opět pravděpodobnější.

Vysokoškolská léta

František nenechal nic náhodě a podal si přihlášky hned na několik vysokých škol. Na fakultu filosofickou i pedagogickou, rovnou na několik oborů. Po úspěšně složených přijímacích zkouškách jej přijali na pedagogickou fakultu na obor angličtina a společenské vědy. Začátek studia byl pro Františka bezproblémový. Nicméně ve druhém ročníku opět začal trpět zdravotními potížemi. Byl nucen podstoupit další operativní zákrok a opět přerušit studium. Další rok, vzhledem k tomu, že neměl ukončené některé předměty z druhého ročníku, nastoupil opět do něj. Avšak záhy poznává, že ho studium nenaplňuje. *Pak jsem jakoby nastoupil znovu do toho druhé ročníku, protože jsem neměl uzavřené víc těch předmětů, tak jsem znovu nastoupil do druhého ročníku. A tam vím, že po tom roce mě to jako tak nějak opustilo. Né ten jazyk, ale tím, že to bylo jakoby ten druhej obor a že mě nenaplňoval a nějak jsem se jakoby... Celý jsem to zhodnotil, že jako to není pro mě. Jo. A pak už jako sám jsem věděl, ...sám za sebe jsem podat žádost o ukončení studia. Takže jsem to ukončil po těch dvou letech.*

Zaměstnání a další vysokoškolské studium

František se během studia na gymnáziu i při studiích na vysoké škole věnoval (brigádně) sociální práci v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. V době, kdy ukončil studia na pedagogické fakultě, ho tato práce ještě více zaujala. *A pak jsem se věnoval jenom tomu zaměstnání, a tím, že jsem pracoval v těch sociálních službách, tak mě to jakoby chytlo a věděl jsem, že proto, abych mohl dělat jako kvalifikovanýho sociálního pracovníka, tak na to potřebuju minimálně bakalářský vzdělání.* Tak si podal přihlášku na obor blízký jeho zaměstnání – na charitativní a sociální práci. Byl přijat na dálkové studium, což se dalo dobře skloubit s jeho zaměstnáním. Ze začátku bylo studium pro něj náročné. *Samozřejmě to byl nápor, protože, co není při denním studiu, tak se to snaží natlačit do toho dálkového a spoustu si toho musíte jako dostudovat sama.* Velmi si chválil kolektiv a také to, že i ostatní spolužáci byli z praxe a tak měli toho spoustu společného. *Ale ten kolektiv byl strašně dobrej. To byl jako nejlepší kolektiv, co jsem zažil.* První i druhý ročník podle jeho slov ubíhal velmi rychle. I přes náročnost studia a faktu, že téměř polovina studentů ukončila studium, většinou proto, že neudělali nějakou zkoušku, František se na studiích držel a zvládal je. Také období psaní bakalářské práce pro něj bylo krušné, ale vybral si vedoucí, která pro něj byla podporou a inspirovala jej. S její pomocí si zvolil velmi zajímavé téma, které zajímavě zpracoval a které také zvládl úspěšně obhájit. *A měl jsem to za Áčko, což mě strašně jako potěšilo. A vím, že pak jsem odcházel a tohle mám... a ještě udělat ty státnice.* Také jeho vedoucí ho velmi pochválila za vystupování u obhajoby, což Františka povzbudilo. *Tak mi to dodalo..., že jsem jako udělal dobrou práci.* Státnice také absolvoval úspěšně. Již ke konci bakalářského studia podal přihlášku na navazující magisterské studium.

Hledání zaměstnání

I po čas bakalářského studia František stále pracoval v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, kde začínal jako dobrovolník v době, kdy studoval na gymnáziu. Nicméně snažil se najít si nové zaměstnání, které by bylo např. na úřadě, nebo na odboru sociálně právní ochrany dětí. Ze zkušeností věděl, jak nejistá je práce v neziskovém sektoru, proto jeho volba směřovala právě tam. I když se na několik takových míst hlásil a prošel výběrovými řízeními, nikdy ho nepřijali. Po čase si začal klást otázku, z jakého důvodu je stále v hledání nového pracovního místa neúspěšný. *...tak si začínáte říkat, že jestli neděláte pořád něco špatně, nebo třeba blbě neodpovídáte na ty otázky, a co stojí za tím, že Vás jako nevezmou... A nějak jsem nad tím přemýšlel a dospěl jsem k tomu názoru, že buď je to*

jakoby kvůli etnicitě, a v případě třeba toho úřadu, nebo úřadu práce, nebo magistrátu, nebo takových těch úřednických míst, je to asi zřejmě z toho důvodu... Dále František vypravuje událost, která ho v jeho domněnkách ztvrzuje. Z této situace je František velmi zklamaný až skeptický, avšak v hledání nového zaměstnání pokračuje i nadále, přes všechna zklamání. No mám i docela pochybnosti, že se mi to ani nepodaří, že už je to taková skepse, že už se mě bojí, nebo já nevím...

Současnost a budoucnost

František tedy stále zůstává na svém pracovním místě, nicméně nevzdává se svých snů, naopak nalézá sám v sobě nové cíle a touhy. *Ehm... mě chytla zase jako myšlenka toho... a to je zas jako cíl, který je fakt jako velkej. (Směje se) Náročnej. No mě zaujalo, to, že bych se mohl jakoby upíchnout třeba na univerzitě. Že by to... jako někdy v budoucnu...jako rozhodně nechci hned po magisterském studiu pokračovat v dalším studiu...to ne. Ale za nějaký čas, že bych jako zkusil jakoby doktorandský program a vyzkoušet si práci na té akademické půdě... Tak to by byl ten sen, který je tak jako v nedohlednu a uvidíme, jestli se mě to bude držet dál, ale jako bylo by to skvělý, protože... jednak je tam to, že bych mohl učit, a teda mám i ty teoretický znalosti a můžu do toho vnést i jakoby tu praxi... Předávat to dál a předávat ty zkušenosti s tou prací jakoby o tom romském etniku a jak jako pracovat s tímto etnikem...a tak...tak si myslím, že bych mohl být nějakým způsobem užitečný pro tu univerzitu. Ale s nikým jsem to neprobíral, tak to mě tak napadlo. A uvidíme, jak to bude v budoucnu dál.*

František se velmi dobře cítí v práci s dětmi a mládeží, s nimiž má letité zkušenosti. Nebránil by se také práci s celými rodinami.

Dalším Františkovým cílem je koupě rodinného domku s menší zahrádkou (v současnosti žije v bytě), kde by se usadil a založil rodinu.

Postinterview – zpětná vazba

Františkovi byl přepis poskytnut do jednoho týdne od přepisu. K transkriptu se vyjádřil souhlasně a zároveň odpověděl na doplňující otázky, které upřesňovaly období dětství:

Bydleli jsme v činžovním domě, který patřil prarodičům, první podlaží obývali prarodiče a druhé my a teta s dcerou. Jiné rodiny tam nebydlely. Jinak kamarády jsem měl většinou z majoritní společnosti, děti od sousedů z vedlejších domů v ulici.

Já sám romsky nemluvíím, i když rozumím. (Výzkumný deník, e-mailová komunikace dne ze dne 19. 2. 2018)

SHRNUTÍ: Synopsis příběhu Františka

František vyrůstal v podnětném rodinném prostředí. Má na dětství velice příjemné vzpomínky a plno zážitků s rodiči i prarodiči. Po mateřské škole začal navštěvovat základní školu, ve které neměl vážnější studijní problémy. Od dětství se držel snu stát se učitelem a tak po základní škole zamířil na gymnázium. Během studia začal pracovat v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Studium zkomplikoval Františkům špatný zdravotní stav. Kvůli, s touto situací spjatým dlouhodobým absencím, opakoval ročník. Nakonec se Františkovi podařilo bez větších studijních problémů gymnázium úspěšně absolvovat a nastoupit na studium na pedagogické fakultě. Po opětovných zdravotních obtížích i ztráty zájmu o obor, který studoval, František studium na vlastní žádost ukončil a začal studovat jemu bližší obor v oblasti sociální práce. Ten dokončil velice úspěšně. V současné době je studentem navazujícího magisterského oboru. Během studií František stále pracuje v nízkoprahovém zařízení, avšak aktivně si hledá jiné pracovní uplatnění, kde by více naplnil svůj potenciál. Svou budoucnost vidí pozitivně, je plný plánů v oblasti dalšího vzdělávání i zaměstnání a má své sny i v osobní oblasti.

Příběh šestý – GUSTAV

Gustav se k participaci na výzkumném šetření přihlásil sám, reagoval na výzvu ve skupině na sociálních sítích. Po e-mailové komunikaci a ověření splnění kritérií výzkumu, jsme se sešli v místě jeho přechodného bydliště, v zázemí studentského klubu. Gustav upoutal svým kultivovaným, klidným a rozvážným projevem. Hlavní ideu výzkumu jsem mu již předem popsala v e-mailu, Gustav se s ní velmi pečlivě seznámil, a tudíž věděl, co je od něj očekáváno. Také již v minulosti, jak mě upozornil, podobný rozhovor absolvoval pro zahraniční výzkumné šetření, a tak byl připravený. Ujistil mě, že o tématech předem přemýšlel. Po vyplnění úvodního dotazníku a seznámení s etickými zásadami výzkumu byl Gustav vybídnut k vyprávění. Chopil se slova a velmi přirozeně vyprávěl o podstatných skutečnostech ze svého života. Ve výpovědích byl velice věcný a konkrétní, jednotlivá období chronologicky popisoval a témata na sebe navazovala. Z důvodu jeho připravenosti nebylo prakticky třeba ho vybízet dalšími narativními impulsy k vyprávění. Držel se dějové linky a hlavní ideji. Na konci svého vyprávění také sám vše shrnul a jmenoval

hlavní pilíře svého úspěchu ve vzdělanostní dráze. Musím říct, že setkání bylo velmi inspirující a příjemné. (Výzkumný deník, Gustav)

Zrekonstruovaný příběh pátý: GUSTAV

Motto příběhu:

... to, že jsem Rom, neznamená, že se nic nemůžu naučit...

Dětství

Gustav svůj příběh začal popisem rodinného prostředí, ve kterém vyrůstal. Jeho otec i matka byli vyučeni a oba dva pracovali. Matka si v průběhu dalšího zaměstnání dodělávala dálkově maturitu. Gustav byl jedináček. Jeho otec vyrůstal v dětském domově, matka byla z vícečetné rodiny, ve které měl hlavní slovo otec. Peripetie životního osudu se Gustavův děda ocitl v Rusku. Po návratu do České republiky a narození dcer, z nichž jedna je Gustavova matka, velmi přísně dohlížel na jejich výchovu. *A právě děda, nevím, jestli to bylo tím, že jel to toho Ruska, chtěl, aby máma se chovala tak, aby nebyla v očích ostatních viděna jako prostě...typická Romka, nebo něco takovýho. Byl hodně striktní, nechtěl, aby se doma mluvilo romsky, takže se mluvilo česky, nebo rusky. Ale romsky rozhodně ne, ačkoli on perfektně romsky uměl. Von chtěl sám od sebe, že oni nebudou mluvit romsky, aby tady dobře zapadli.* Na základně tohoto životního postoje k výchově dcer se ani v rodině Gustava nemluvalo romsky. Sám Gustav tvrdí, že je z asimilované rodiny. Nicméně, popisuje některé zvyky a obyčeje, které jejich rodina dodržuje. V jejich rodině, byla matka tou, která uměla hospodařit, jednat s úřady apod. Také ve výchově syna měla hlavní slovo. Její výchovu popisuje jako přísnou. Gustav navštěvoval mateřskou školu. Již od této doby líčí, že byl spíše stranou dětského kolektivu. Tato skutečnost je následně zmiňována i v dalších životních etapách.

Období základní školy

Na základní škole se Gustavovi velmi věnovala matka. *Ona na tý základní škole... ona se mi hodně věnovala. Nicméně neměl jsem samí jedničky, to ne. Zásadní událost přišla, když Gustav díky vysokému platu matky, dostal vytoužený počítač. To nasměrovalo jeho vzdělanostní dráhu. ...to bylo, myslím že, jedna z těch věcí, co mě hodně ovlivnila, nebo pomohla nastartovat se do toho technickýho směru. Z počátku hrál na něm hry. Některé i s matkou, která měl základní kurz obsluhy PC. Jedna konkrétní hra, vzbudila na čas*

v Gustavovi zájem o historii. Tohoto jeho zájmu si všimly také učitelky na druhém stupni. Gustav si tak uvědomil, že když bude mít zájmy navíc, tak se setká s pozitivní odezvou ze stran učitelek i spolužáků. *No takže to byl vlastně první okamžik, kdy jsem si uvědomil, že když budu mít zájmy navíc, nebo něco extra, tak že ty učitelky si mě všimnou a budou si mě vážit. Tak nějak jsem si obecně uvědomil, že... abych udělal dojem na ty své spolužáky a abych je přesvědčil, že nejsem typickéj Rom, tak musím mít nadstandardní výkony, nebo mít něco navíc prostě.* Toto nazývá svou strategií. Jednak potřebnou k tomu, aby zaujal učitelky a začlenil se více do kolektivu (cítil se již od začátku základní školy stranou třídního kolektivu) a jednak, aby dokázal ostatním, že není *typický Rom*. Od té doby chtěl Gustav v něčem vynikat. Brzy ho však zájem o dějepis a historii opustil. Avšak zájem o počítače přetrval a jeho zaujala tato oblast, která začala být ve společnosti i mezi vrstevníky velmi populární. Gustav navštěvoval knihovnu, kde měl přístup k internetu. Jednoho dne narazil na programovací balíček a k němu česky napsaný manuál. Ten si stáhl a nainstaloval do svého domácího PC. Velmi ho to zaujalo a brzy se pokusil vytvořit vlastní program. *...naprogramoval jsem program, který počítá obsah obdélníku. Byla to strašně primitivní věc, ale na to, že jsem byl v sedmé třídě, tak dobrý...* Další zlomem pro něj bylo zavedení internetu do domácnosti v jejich rodině. *No a potom v osmý třídě, jsem uprosil rodiče, aby mi zavedli internet.* Díky tomu nastal skutečně obrat v jeho životě. *A díky tomu, jsem se začal učit programovat už od osmý třídy a vytvářet webové stránky a takový základní věci. A furt jsem u toho byl a furt jsem v tom ležel a dokonce už na základní škole jsem byl schopen vytvořit něco takového, že jsem byl schopen po internetu si sehnat miniaturní práci, jako upravit nějaký stránky, a dostal jsem za to nějaký peníze...* Do souboru skutečností, které měly vliv na jeho životní směřování, přispělo také to, že jeho děda byl elektrikář a snažil se Gustava od mala seznámit s tímto oborem. To mu pomohlo ve fyzice a opět vzbudil zájem u učitelky, která dříve pracovala ve vědeckém týmu. Ta se mu poté začala individuálně věnovat a po čase ho povzbudila k účasti na olympiádě ve fyzice, kde Gustav zaznamenává velký úspěch v podobě postoupení do krajského kola. *Takže jsem jeden krátkej okamžik byl nejlepší v okrese z fyziky.* Gustavovo směřování po základní škole na střední průmyslovou školu bylo vcelku jasnou volbou, ještě navíc podpořeno matkou.

Období na střední průmyslové škole

Pro Gustava byl nástup na střední školu náročný. Zhoršil se mu prospěch z jedniček a dvojek na čtyřky. Nicméně, Gustav se snažil a o to více byl usilovný. I přes nastavení

školy i učitelů, které vnímal jako přísné. *On nás učil základy elektřiny a z toho jsem měl čtyřku, ale protože jsem chtěl tomu učiteli ukázat, že mám navíc...* Gustav se po čase „vypracoval“ na dvojky z některých předmětů – např. elektrotechnické, k čemuž i notnou měrou přispěl učitel, který dokázal učivo velmi dobře přednášet a vzbudil v Gustavovi zájem o předmět. Ale z matematiky měl stále zhoršený prospěch. Bojoval i ve třetím a čtvrtém ročníku, kdy z předmětů, které ho tak bavily, nedosáhl na známky, o které usiloval. *...softwarový systémy a tam jsem si říkal, že to umím, v tom bych mohl být dobřej. Ale jako i tak jsem tam měl snad čtyřku nebo trojku, to mě úplně zdrtilo, že prostě jako...dyť jsem tomu věnoval tolik času a beztak to nebylo tak dobrý.* Svě špatné studijní výsledky připisoval částečně tomu, že si neuměl organizovat čas. Však ve čtvrtém ročníku se mu podařilo známky z profilových předmětů vylepšit. *Ale ve čtvrtáku jsem to vyladil a měl jsem snad jedničku ze všech těch počítačových předmětů.* Gustav již během střední školy učil programovat žáky z nižších ročníků. Byl velice aktivní, přesně podle své strategie, kterou si nesl ze základní školy. V kolektivu, stejně jako na základní škole, měl problém se začlenit. Vypráví o tom, že nikdy nebyl opilý, a stál stranou společenského dění (diskotéky apod.). *...jsem si myslel, že když budu pít alkohol a budu se chovat nějak nevhodně, tak ostatní ve mně zas budou vidět nějakýho toho Roma. Nevím. Možná. To je spekulace. Takže jsem nechodil na žádné diskotéky, nic takovýho, tak možná bylo pro mě těžký navázat kontakty s lidma.* Velký úspěch zaznamenal u maturity, kterou složil s vyznamenáním. Touto skutečností byl Gustav velmi povzbuzen a potvrdilo se mu znova pravidlo ze základní školy, že když vynaloží úsilí, tak to nakonec zvládne. Toto jeho uvědomění velmi ovlivnilo i jeho následnou cestu. *...když si na to dám čas, a když se budu snažit, tak to vlastně zvládnou. To bylo pro mě strašně důležitý uvědomění. Né, že to je tak, že fyziku můžou dělat jen nějaký géniové, kteří se tak narodí a že to je o talentu, ale o tom, že když si k tomu sednu a budu u toho sedět, tak se to nakonec naučím. A to bylo pro mě strašně důležité zjištění.* Gustav se také během studia na střední škole seznámil s dívkou, nynejší partnerkou, se kterou v současné době bydlí na kolejích. I přes čtyřky z matematiky se Gustav rozhodl podat si přihlášku na VŠ, kde je tento předmět s těžejší.

Období na vysoké škole

Podal si přihlášku na více oborů a fakult. Všechny obory byly velmi náročně, avšak Gustav se považuje za ambiciózního člověka, popisuje, že tuto vlastnost zdědil po matce. *Takže já jsem podal přihlášky na těžký školy, protože jsem byl hodně ambiciózní a říkal jsem si, že chci to nejlepší, a jedna z těch škol, na kterou jsem chtěl nejvíc, to byla ta fakulta elektro*

a ta fakulta elektro má hodně programů a ty programy ještě obory. Gustav se na přijímací zkoušky pečlivě připravoval, nicméně na výběrovém oboru je zvládl pouze na 8 bodů z 20. Tato hodnota byla hraniční pro přijetí, takže Gustava nakonec na vysněný obor přijali. Poté Gustav zjistil, že na tomto oboru je více matematiky, než programování. Ale díky tomu, že matematika zde byla zajímavá a spíše o logickém uvažování, než o počítání, byl jeho prospěch dobrý. Během studia na vysoké škole Gustav pracoval. *...už od prvého jsem pracoval, takže jsem tomu nemohl věnovat tolik času. A pracoval jsem, abych nemusel po rodičích chtít tolik peněz, prostě..., abych jim ušetřil a ulehčil od už tak napjatého rozpočtu. Rodiče mě každopádně podporovali, ale kdyby mě měli podporovat úplně, tak by snad neměli nic jist...* Také pobíral stipendium pro romské studenty, které mu částečně pomáhalo pokrýt náklady na bydlení. I když některé zkoušky skládal na více pokusů, neodradilo ho to a byl velmi optimistický a také usilovný. *Vždycky jsem si říkal, že jako vždycky jsem k tomu přistupoval tak, že když jsem dostal test, který byl špatnej, tak jsem se na něj podíval a řekl jsem: „... jo kdybych se na tohleto a to... podíval trochu jinak nebo líp, tak bych to vlastně dal.“ Že když jsem ten předmět neudělal, tak jsem si říkal, já jsem ten předmět sice neudělal, ale vím, proč jsem to zvorál, a vím, co jsem zvorál. Tak jak budu příště opakovat, tak budu vědět... příště líp.* Bakalářské studium absolvoval úspěšně. Přihlásil se na navazující magisterské studium, kam se dostal bez přijímacích zkoušek. Posléze změnil obor, z jednoduššího na těžší. Gustav to komentoval slovy, že ambice u něho opět převládla. Během studia si našel stálé zaměstnání na zkrácený úvazek. Státní zkoušky zvládl velmi úspěšně.

Současnost a budoucí plány

V současné době Gustav pracuje ve firmě, kde začal pracovat už během studií, na plný úvazek (Gustav státnicoval pár týdnů před uskutečněním rozhovoru). Jeho cílem je vyřešit bydlení a koncentrovat se na práci. Jeho prioritou je: *Získat praxi... pracovat rok nebo dva. Později poprosit šéfa, nebo si to nějak vydupat, že chci jeden den volna, nebo prostě nepracovat, každý pátek třeba, a to využít na rozvoj sebe, nebo svých projektů a začít budovat svůj projekt..., nějaký svůj podnik, nebo... webová aplikace, která někomu pomáhá, nebo má nějakou klientelu a tak. A postupně ukrajovat práce v té firmě a přidávat na tom vlastním projektu. Takže postupně vybudovat něco vlastního... a pracovat sám na sebe. Takže založit svůj vlastní podnik, a jakmile to bude nějak fungovat a bude to nějak prospěšný, doufám, tak bych z toho chtěl vzít finance a financovat, nějaký sociální podnik.* Takže má jasno v tom, čeho chce docílit – postarat se sám o sebe a také založit podnik,

kteřej nevydělá tolik, nebo nevydělá vůbec, ale vrací něco komunitě a má trošku vyšší cíl, než jen vydělat peníze.

Osobní shrnutí příběhu

Na konci svého příběhu Gustav shrnul klíč svého úspěchu: *Já myslím, že to se stalo tím, že jsem se snažil vždycky jako... snažil dokázat ostatním, že jsem lepší...to je nějaký můj způsob...no a časem samozřejmě mě to nalhávalo, ale asi to vyplynulo z té potřeby ukázat ostatním, že jsem dobřej, nebo že nejsem takovej, jakej si mohou myslet, že jsem.* Dále jmenoval tři pilíře, které přispěly jeho úspěšné vzdělanostní dráze. Jako důležité osoby uvedl učitelku fyziky, která do něj investovala čas a energii, a matku, která se mu věnovala. Za třetí uvedl stipendijní podporu. Důležitým uvědoměním pro něj bylo to, *že to, že jsem Rom, neznamená, že se nic nemůžu naučit. To s tím tak moc nesouvisí. Je spousta jiných studentů, co si myslí, že matematiku, nebo fyziku nemůžou dělat, protože, je to jen pro pár vyvolených. Ale není to pravda. Když člověk tomu dá to úsilí, tak mu to jde.*

Postinterview – zpětná vazba

Gustav obdržel přepis do tří dnů od uskutečnění rozhovoru. V odpovědi na e-mail poskytl datový soubor v anglickém jazyce, ve kterém již v minulosti sepsal svá životopisná data, sled událostí i své postřehy a komentáře k podpoře romských studentů na SŠ a VŠ. S tímto souborem jsem mohla data komparovat. (Výzkumný deník, Gustav)

SHRUTÍ: Synopsis příběhu Gustava

Gustav vyrůstal, podle jeho vlastních slov, v asimilované romské rodině. Již jeho děda dbal na přísnou výchovu dcer, tak aby z nich nevyrostly „typické Romky“. Dokonce proto v rodině nemluvili romsky, ač uměli velice dobře. Gustavova matka se velice starala o přípravu svého syna do školy. Na základní škole měl Gustav velmi dobrý prospěch a brzo si získal svým zájmem o předměty nad rámec výuky náklonnost učitelek. Ve třídním kolektivu však zůstával stranou. Zlomovou událostí se pro něj stalo získání PC a následně přístup k internetu. Také jeho děda – povoláním elektrikář, mu dal základy, které Gustav zúročil v hodinách fyziky. Věnovala se mu také fyzikářka. Úspěch Gustav zaznamenává v krajském kole olympiády z fyziky. Jeho cesta dále směřovala na střední průmyslovou školu, kde se mu prospěch sice zhoršil, ale ukončil studium úspěšně. Pevně rozhodnutý jít studovat na vysokou školu, Gustav nastoupil na obor, ve kterém je stěžejní matematika, ze které měl na střední škole čtyřky. Díky svému úsilí a pozitivnímu nastavení

zvládl dokončit bakalářský stupeň a posléze i náročný obor magisterského studia. Získal titul inženýr a jeho snem je budovat kariéru ve svém vlastním projektu a zároveň podporovat sociální podnik, či aktivity.

6.2 Modus kategoriálně - obsahový

Představili jsme konkrétní příběhy jednotlivých účastníků výzkumu a v následujících pasážích se budeme věnovat interpretaci sledovaných kategorií napříč příběhy. Z důvodu výskytu velkého množství kategorií je budeme analyzovat přímo ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám.

VO 1 Jaká témata se v životních příbězích vysokoškolsky vzdělaných Romů vyskytují?

Příběh, který informanti vyprávěli, mapoval (více či méně chronologicky) jejich určitá specifická období a životní etapy. Během popisu konkrétních období zmiňovali různá témata, která usoudili za důležité podrobně vylíčit, či se jich alespoň dotknout. V našem souhrnu jsme jednotlivá témata/kategorie seskupily podle období, ve kterém byly vzpomínány. (Křížkem je v tabulkách zaznamenán výskyt daného sledovaného tématu v příběhu konkrétního účastníka výzkumu).

DĚTSTVÍ

Tabulka 5 Témata a kategorie v období dětství

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
Dětství	1 Prokreační rodina	X	X	X	X	X	X
	Rodiče	X	X	X	X	X	X
	Prarodiče	X	X			X	X
	Sourozenci	X	X		X		
	Životní podmínky	X	X	X	X	X	X
	Výchova	X	X	X	X		X
	2 Vrstevníci	X	X	X	X	X	X
	3 Komunita věřících			X			
	4 Prostředí MŠ					X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

Všechny naše osoby uváděly, že měly bezproblémové, bezstarostné až idylické dětství. Až na Dianu, která žila jen s matkou, pocházeli všichni z úplných rodin. Rodinné prostředí, které je obklopovalo, shodně popisovali jako podnětné, funkční a naplňující jejich potřeby.

V případě Barbory, Františka i Gustava jsme mohli zaznamenat také důležitost role prarodičů. Životní podmínky nebyly informanty popisovány jako negativní. Naopak. Adam a Barbora se však často stěhovali. Adam s rodiči a sourozenci bydlel v romských lokalitách, o kterých se sám vyjádřil, že mnohé splňovaly kritéria vyloučené lokality. Avšak zároveň uvedl, že materiálním nedostatkem v dětství netrpěli. Barbora popisuje, že bydleli v městských bytech na různých místech města. Ne v ryze romské lokalitě, ale kolem sebe další romské rodiny měli. Mimo romské lokality bydleli Diana, František - ten uvedl, že bydlel s rodiči v jejich vlastním dvougeneračním domě, a Gustav (i když v jeho případě do lokality, ve které vyrůstal, postupně další Romové byli přestěhováni, takže v současnosti se byt jeho rodičů v romské lokalitě nachází). Kromě Františka (ten se o rodičích příliš nezmiňoval) všichni popisovali vesměs pozitivní roli jejich rodičů ve výchově. V příběhu Adama, Barbory, Diany, Evy i Gustava je kladně hodnocena role matky. Barbora přímo popisovala vliv matky, terénní pracovnice, na její vzdělanostní dráhu. Eva zase vyzdvihla fakt, že sama její matka je vysokoškolsky vzdělaná, a tak přirozeně následovala její vzor, Gustav vyzdvihl matčinu přísnost a ambicióznost. S vrstevníky a kamarády z řad Romů se stýkali a vztahy měli především Adam, Barbora a Eva. Kamarádské vztahy jim vydržely dodnes. Diana a František byli obklopeni v dětství spíše neromskými kamarády.

Shrnutí:

Společné znaky: Funkční a podnětné rodinné prostředí, vyhovující životní podmínky, pozitivní vzory v rodině.

Individuální specifika:

Adam – časté stěhování, bydliště v romských lokalitách, které měli znaky vyloučené lokality, vztahy s romskými vrstevníky a kamarády.

Barbora – časté stěhování, vztahy s romskými vrstevníky a kamarády.

Diana – soužití pouze s matkou, jedináček, významný vliv komunity věřících, které byla Diana a její matka součástí, nevědomost o svém romském původu.

Eva – jedináček, VŠ vzdělaná matka, vztahy s romskými vrstevníky a kamarády.

František – jedináček, bydlení ve vlastním dvougeneračním domě, sdílené mezigenerační zážitky.

Gustav – jedináček, asimilovaná rodina, důležitá role prarodičů.

OBDOBÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Období na základní škole prožívaly naše ústřední postavy různorodě. Nicméně všichni navštěvovali běžnou základní školu, až na Adama, který sice díky silnému vlivu matky do běžné základní školy nastoupil, nicméně, byl několikrát přerazován ze školy na školu a to i na určitý krátký časový úsek do tehdejší základní školy zvláštní. S učením a přípravou na vyučování z počátku (na 1. stupni ZŠ) nezaznamenal nikdo z námi oslovených osob problém. U Adama se prospěch na druhém stupni zhoršil, ostatní měli prospěch výborný a i učivo zvládali samostatně, či s občasnou pomocí zvenčí formou doučování. V třídním kolektivu kvůli svému etnickému původu zaznamenal nadávky, posměšky, urážky a ponižování Adam, který se s těmito zážitky těžce vyrovnával, a zraňovaly ho. Také Barbora měla podobné zkušenosti, nicméně vyrovnala se s nimi rychleji, především díky svému vynikajícímu prospěchu a schopností získat si „své“ místo v kolektivu. Také Diana vyprávěla o svých negativních zkušenostech spjatých s jejím romstvím, o kterém až do zhruba 6 let netušila, a s jejími spolužáky ve třídě. Také ona se s těmito zážitky vyrovnávala těžce a její snahou bylo především se odlišit v chování, ve způsobu myšlení i v prospěchu od těch Romů, ke kterým původem sice patřila, ale od jejichž typických projevů chování se distancovala. Eva ani František podobné události sice nezažili, i když jsou si vědomi toho, že se obecně dějí, nebo se s takovými zážitky setkali jejich vrstevníci v jiné škole. Gustav byl stranou kolektivu. Kromě Evy, všichni informaci vyprávěli o učitelích na základní škole, kteří jim pomohli, podpořili je, zastali se jich apod. Nicméně Adam se setkává nejen s pozitivním vlivem učitelů, ale i s negativní etiketizací ze strany jedné učitelky (více bude popsáno v oddíle „události“). Naše osoby se také shodly v oblasti podporujícího rodinného prostředí ve vztahu k učení, v přípravě na vyučování a studia celkově. Velmi výrazně tuto podporu zažívala Barbora a Diana, ta také jako jediná upozorňuje na silný vliv komunity křesťanského sboru, která ji pomáhala v učení a motivovala ji k překonávání překážek i se v konečném důsledku podílela na rozhodnutí týkající se další vzdělanostní dráhy.

Tabulka 6 Témata a kategorie v období ZŠ

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
ZŠ	1 Popis významných událostí ZŠ	X	X	X	X	X	X
	Nástup na ZŠ	X	X	X	X	X	X
	Přestup na GY		X		X	X	
	Ukončení ZŠ	X					
	2 Klima třídy/školy	X	X	X	X	X	X
	Popis prostředí třídy/školy	X	X	X	X	X	X

Vztahy se spolužáky	X	X	X	X	X	X
Xenofobní nálady ve třídě	X	X	X			X
3 Prospěch	X	X	X	X	X	X
4 Příprava na vyučování, učení	X	X	X	X	X	X
Domácí příprava	X	X	X	X	X	x
Doučování	X	X	X		X	
Učivo, předměty	X	X	X	X	X	X
5 Učitelský sbor	X	X	X		X	X
Učitelské kvality	X	X	X		X	X
Podpora od učitelů	X	X	X		X	x
6 Rodina (podpora, pomoc, přístup)	X	X	X	X	X	X
7 Komunita sboru (pomoc)			X			
8 Popisy ostatních událostí	X	X	X	X	X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí:

Společné znaky: Běžná základní škola.

Individuální specifika:

Adam – změna škol, určité období v základní škole zvláštní, negativní zážitky (xenofobní) ve třídním kolektivu, zhoršený prospěch, pozitivní i negativní vliv učitelů, ukončení povinné školní docházky sedmou třídou.

Barbora – výborný prospěch, negativní zážitky (xenofobní) v třídním kolektivu (pouze na prvním stupni), pozitivní vztahy v třídním kolektivu, podpora ze strany rodičů i učitelů.

Diana – výborný prospěch, negativní zážitky (xenofobní) ve třídním kolektivu, podpora ze strany matky, komunity sboru i učitelů.

Eva – výborný prospěch, bezproblémové zvládnutí učiva, od 2. stupně na gymnáziu.

František – výborný prospěch, podpora od učitelů

Gustav – výborný prospěch, úspěch na olympiádě ve fyzice, podpora od učitelů i rodiny, události směřující vzdělanostní dráhu.

OBDOBÍ STŘEDNÍ ŠKOLY

Témata a kategorie v období, kdy chodily hlavní postavy příběhů na střední školu, byly velmi podobné těm, o kterých vyprávěly v předchozím období. Nástup na střední školu popisovaly osoby shodně. Byl velmi „těžký“. Jednak co do náročnosti učiva, časové intenzity domácí přípravy i celkové adaptaci na „nové“ podmínky a prostředí. Však i v této

životní etapě jsme našli podporující prostředí – rodinné i školní (jak učitelé, tak i spolužáci). Diana opět vyzdvihla roli komunity sboru, nicméně už ji nezmiňuje v tak pozitivním světle. Vlivem určitých osob z těchto kruhů se ocitla na jiné střední škole, než kterou si vysnila. Učivo naši informanti shodně zvládali více či méně dobře a všichni maturovali taktéž v řádném termínu. Témata, která se nově začala objevovat v tomto období, byla: občasná brigády, zaměstnání či finanční podpora v podobě stipendia pro romské studenty. Také se nově vyskytlo téma partner (Eva, Gustav). Zcela jinak se po základní škole odvíjel příběh Adama, který začal pracovat v oblasti pozemních staveb a po nějaké době se rozhodl odjet do Anglie. Po příjezdu se setkal s osudovou osobou, která přímo ovlivnila jeho životní a vzdělanostní dráhu. Na střední škole se tedy ocitl až po několika letech.

Tabulka 7 Témata a kategorie v období SŠ

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
SŠ	1 Popis významných událostí SŠ/GO	X	X	X	X	X	X
	Přijímací zkoušky na SŠ/GY					X	
	Přestup na SŠ/GY		X	X	X	X	X
	Maturita	X	X	X	X	X	X
	2 Klima třídy/školy	X	X	X	X	X	X
	Popis prostředí třídy/školy			X		X	X
	Vztahy se spolužáky	X	X	X	X	X	X
	Xenofobní nálady ve třídě			X			
	3 Prospěch		X	X	X	X	X
	4 Příprava na vyučování, učení	X	X	X	X	X	X
	Domácí příprava	X	X	X	X	X	X
	Doučování	X				X	
	Učivo, předměty	X	X	X	X	X	X
	5 Učitelství sboru		X	X		X	X
	Učitelství kvality		X	X		X	X
	Podpora od učitelů		X	X		X	X
	6 Rodina (podpora, pomoc, přístup)		X	X	X		
	7 Komunita sboru (pomoc)			X			
	8 Zaměstnání, brigády, praxe	X			X	X	X
	9 Vztah s partnerem				X		X
10 Stipendijní podpora		X	X				
11 Podpora a pomoc od jiných osob	X		X				
12 Popisy ostatních událostí	X	X	X	X	X	X	

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí:

Společné znaky: Náročnost studia.

Individuální specifika:

Adam – dálková forma studia při zaměstnání, silná motivace a podpora od osob zvenčí.

Barbora – velmi těžký nástup na střední školu, odloučení od rodiny, pozitivní vztahy v třídním kolektivu, pozitivní vliv kamarádek, podpora ze strany matky i učitelů.

Diana – výborný prospěch, negativní zážitky v třídním kolektivu, podpora ze strany matky i učitelů, negativní vlivy komunity sboru.

Eva – výborný prospěch, podpora ze strany přítele (partnera).

František – dobrý prospěch, špatný zdravotní stav a v důsledku toho operace a opakování ročníku.

Gustav – zhoršení prospěchu, ale maturita s vyznamenáním.

OBDOBÍ NA VYSOKÉ nebo VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE

Nad lety strávenými na vysoké a vyšší odborné škole se hlavní aktéři zastavili nejdéle. Popisovali podrobně rozhodnutí, která je vedla k podání si přihlášky na VŠ, přijímací zkoušky, období studia i samotné ukončení studia. Všichni shodně hodnotí studium jako náročné. Naprosto bezproblémově ho zvládala snad jen Diana, i když výběr oboru, na který se nakonec přihlásila, nebyl opět její volbou (podobně jako v období rozhodování o výběru střední školy, byla ona a její matka pod vlivem osob z komunity věřících). Volba studia práv, v případě Evy, a volba učitelského oboru, v případě Františka, nebylo to „pravé“ a tak oba z vlastního rozhodnutí studium ukončili a následně se přihlásili na studium pro ně více vhodné. Eva, ve šlépějích matky, na pedagogickou fakultu a František, motivován prací v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, na obor sociální a charitativní práce. Gustav přestoupil na jiný obor až v průběhu navazujícího magisterského studia. Důležitosti nabývá i téma finanční a jiné praktické podpory po čas studia. Zmiňovali se o ní ve svých výpovědích shodně všichni informanti. Adam, František a Gustav finance na studium získávali ze svého zaměstnání. Barbora (mimo občasných finančních zdrojů z brigád), Diana i Gustav čerpali finanční podporu ze stipendijního programu pro romské studenty. Evu při studiu práv finančně podporovala jedna osoba z neziskové organizace a velmi ji podporoval partner, se kterým již v té době bydlela ve společné domácnosti.

Tabulka 8 Témata a kategorie v období VŠ

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
VŠ	1 Popis významných událostí VŠ	X	X	X	X	X	X
	Přijímací zkoušky na VŠ/VOŠ	X	X	X	X	X	X
	Přerušeni/ukončení studia				X	X	X
	Opětovný nástup na jiný obor VŠ				X	X	X
	Státní zkoušky	X	X	X	X	X	X
	Promoce		X			X	
	2 Klima třídy/školy		X			X	
	Popis prostředí třídy/školy		X				
	Vztahy se spolužáky					X	X
	Popis výuky, předmětů					X	X
	3 Pospěch	X	X	X	X	X	X
	4 Příprava na vyučování, učení		X	X	X	X	X
	Domácí příprava	X	X	X	X	X	X
	Učivo, předměty	X	X		X	X	X
	5 Učitelský/akademický sbor	X				X	X
	Učitelské kvality	X				X	X
	Podpora od učitelů	X				X	
	6 Rodina (podpora, pomoc, přístup)		X	X	X		
	7 Komunita sboru (negativní vliv)			X			
	8 Zaměstnání, brigády, praxe	X	X	X	X	X	X
	9 Podpora partnera		X		X		
	10 Stipendijní podpora		X	X			X
	11 Společenský život		X				
	12 Podpora a pomoc od jiných osob	X		X	X		
	13 Víra		X	X			
	14 Popisy ostatních událostí	X	X	X	X	X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí:

Společné znaky: Náročnost studia, řešení finanční otázky studia.

Individuální specifika:

Adam – dálková forma studia při zaměstnání, silná motivace a podpora od osob zvenčí,

Barbora – kopírování profesní dráhy matky, čerpání stipendia pro romské studenty, krátkodobé brigády.

Diana – výborný prospěch, podpora ze strany matky i učitelů, negativní vlivy komunity sboru, nemoc matky, ztráta bydlení, stěhování do Čech.

Eva – změna VŠ oboru, výborný prospěch, podpora ze strany přítele – partnera, zaměstnání.

František – nemoc, opakování ročníku, změna VŠ oboru, zaměstnání.

Gustav – změna VŠ oboru, zaměstnání.

Současnost

Zajímavé je, že společným znakem hlavních aktérů příběhu, kteří již získali minimálně titul Bc. je další vzdělávání a profesní rozvoj. V současné době studují navazující magisterský obor Barbora a František. Oba na částečný úvazek pracují, Barbora navíc pobírá stipendium pro romské studenty a také ji podporuje partner, se kterým společně bydlí. Adam a Eva se dále profesně vzdělávají (různé kurzy a další vzdělávání v rámci svého zaměstnání). Současně zvažují možnost dalšího vysokoškolského studia – magisterský obor. Gustav pracuje na svém profesním rozvoji a má jasné cíle do budoucna. Přirozeně, že hlavním tématem v tomto období bylo zaměstnání a kariéra. Významnou skutečností je, že téměř všichni informanti (kromě Gustava, který nestudoval humanitní obor) pracují (na plný úvazek, nebo částečný) s cílovou skupinou Romů, nebo jinak jsou při své práci zapojeni v romské problematice.

Tabulka 9 Témata a kategorie v období současnost

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
Současnost	1 Další nebo navazující VŠ studium		X			X	
	2 Jiné vzdělávání	X			X		
	3 Zaměstnání a kariéra	X	X	X	X	X	X
	4 Partnerský život		X		X		X
	5 Popisy ostatních událostí		X	X	X	X	

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí:

Společné znaky: Další vzdělávání a rozvoj, uspokojující zaměstnání v oboru studia (alespoň na částečný úvazek), zaměstnání spojené s cílovou skupinou Romů (ti, kteří studovali humanitní obor), nebo romské problematiky, profesní růst.

Individuální specifika:

Adam – profesní vzdělávání a kurzy, zaměstnání – kariérní poradce a terénní pracovník.

Barbora – studentka nMgr. VŠ oboru, čerpání stipendia pro romské studenty, zaměstnání na částečný úvazek – brigády, dobrovolnictví, partnerský život.

Diana – zaměstnání a profesní růst (muzejní pedagog a průvodce), vyřešení nepříznivé životní situace, bydlení společně s matkou.

Eva – uspokojení v zaměstnání (asistent pedagoga), profesní růst a další vzdělávání, partnerský život.

František – student nMgr. VŠ oboru, zaměstnání na částečný úvazek (sociální pracovník), hledání nového zaměstnání.

Gustav – osobní profesní růst.

Budoucnost

Tabulka 10 Témata a kategorie v období budoucnost

OBDOBÍ	TÉMATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
Budoucnost	1 Zvažování dalšího VŠ, VOŠ studia	X			X	X	
	2 Zvažování dalšího vzdělávání - kurzy				X		
	3 Zaměstnání a kariéra	X	X	X	X	X	X
	4 Partnerský život a založení rodiny		X	X	X	X	

Zdroj: Vlastní výzkum

O své budoucnosti mluvili informanti vesměs otevřeně a velmi pozitivně. U každého jsme mohli zaznamenat osobní plány, životní cíle a touhy. Přirozeně prioritou u těch, kteří v současnosti studují (Barbora a František) je úspěšné dokončení navazujícího vysokoškolského studia. Adam a Eva velmi silně zvažují návrat do vzdělávacího systému. Rádi by si dodělali buď navazující magisterský stupeň, nebo začali studovat příbuzný obor. Nicméně, společnou indicií všech příběhů je touha po uplatnění se ve společnosti, seberealizace. Toto vidí zejména prostřednictvím svého zaměstnání a profese, případně svých osobních zájmů. Je zajímavé, že téměř všichni informanti mají na srdci podporu a pomoc lidem z romské minority. Cítí se zavázání jim předat své zkušenosti, povzbuzení a vidí velmi silně potřebu se jim ve své práci věnovat. Gustav, který jediný neabsolvoval humanitní obor, chce založit/financovat sociální podnik. Nutno podotknout, že všichni svou budoucnost vidí velice pozitivně, jsou otevření novým výzvám, šancím

a příležitostí. Až na Adama, který již rodinu má, také všichni plánují partnerský a rodinný život.

Shrnutí:

Společné znaky: Zvažování dalšího vzdělávání a profesního růstu, silná touha uplatnit se v pomoci a podpoře lidem z romského etnika, nebo jinak být prospěšný a podporovat sociální oblast, partnerský a rodinný život.

Ambice, plány, touhy a životní cíle našich informantů jsou velice individuální, jasné, vysoké, otevřené a jejich směřování velmi pozitivní, proto dokládáme v tomto období jejich doslovnými citacemi.

Individuální zvláštnosti:

Adam – možné další vysokoškolské studium, výrazné specifické směřování profese.

Rád bych pokračoval v nějaké sociální práci, tam kde bych mohl pomoci a kde bych mohl udělat kus práce pro lidi, kteří potřebují zastání, anebo, kteří vůbec potřebují pomoc. (Adam, ř. 320-322)

Vidím se jako nějakého školitele, který si něčím prošel a dělá nějaké přednášky. Né pro Romáky, ale jak tu zkušenost předává pracovníkům z úřadů, na různých místech...prostě tam, kde může vysvětlit to, že opravdu za všechno Romáci nemůžou. (Adam, ř. 375-378)

Barbora – úspěšné dokončení nMgr. studia a získání zajímavé práce v oboru, rodinný a partnerský život.

...chtěla bych pracovat v nějakém mladém kolektivu a vymýšlet něco. Protože já jsem taková, která něco vymýšlí. Ale tu práci úplně nedotáhne do konce. A potřebuju mít kolem sebe lidi, kteří mě z toho vrcholu, nějak shodí...no zkritizují... (Barbora, ř. 381-384)

Jsem takovej snilek...tak být v takovém týmu a mít na starost nějaký projekt a něco realizovat...ale jako, aby to bylo zaměřené na tu romskou mládež...na jejich vzdělávání, uplatnění a tak... (Barbora, ř. 395-398)

...a chtěla bych právě do práce a potom jako plánujeme dítě, protože on má už svůj věk a z mojí strany ta rodina... taky si říkám, že ti je 25 let, už to dítě taky bys mohla mít...takže jo. (Barbora, ř. 393-396)

Diana – profesní růst, výrazná otevřenost novým výzvám a šancím, věnování se svým uměleckým zájmům, partnerský a rodinný život.

...hlavně mít dobrou práci, určitě bych chtěla. Dobře placenou. Na úrovni práci. (Diana, ř. 451-452)

...rodinný život. Ale jako. Nevím, mít děti až potom, když si jsem jistá, že mám dlouhodobou perspektivu, jako že jich užívám. Zatím jenom sbírám roky praxe. (Diana, ř. 453-455)

A ještě bych chtěla možná podnikat. Alek uvidím...možná v politice...ale možná později. (Diana, ř. 473-474)

Eva – nalezení nového zaměstnání na plný úvazek, možné další vysokoškolské studium, otevřenost novým impulsům, rodinný a partnerský život.

Že bych si dodělala tu sociální práci a byla v nějaké neziskové organizaci. A to mi je jako ještě..., když tak přemýšlím, jako ještě bližší. Prostě pracovat s tou romskou komunitou, pomoci překonat nějakým rodinám... (Eva, ř. 321-324)

František – úspěšné dokončení nMgr. studia a získání zajímavé práce v oboru, zvažování dalšího možného studia, rodinný a partnerský život.

... jako někdy v budoucnu...jako rozhodně nechci hned po magisterském studiu pokračovat v dalším studiu...to ne. Ale za nějaký čas, že bych jako zkusil jakoby doktorandský program a vyzkoušet si práci na té akademické půdě. A pak třeba, že bych tam mohl pracovat. Pokud se to podaří. Tak to by byl ten sen, který je tak jako v nedohlednu a uvidíme, jestli se mě to bude držet dál, ale jako bylo by to skvělý, protože... jednak je tam to, že bych mohl učit, a teda mám i ty teoretický znalosti a můžu do toho vnést i jakoby tu praxi... Předávat to dál a předávat ty zkušenosti s tou prací jakoby o tom romském etniku a jak jako pracovat s tímto etnikem... (František, ř. 658-667)

Aktuální...aktuální zas jakoby velký cíl je získat své vlastní bydlení. Jo, že bych chtěl asi hypotéku na dům. Jo což zatím jakoby s mým příjmem nejde, to si nemůžu dovolit, ale to je takové, že bych chtěl strašně rodinný dům. (František, ř. 690-693)

Gustav – jasné směřování k vlastnímu projektu, či podniku, touha podporovat/financovat sociální podnik.

Takže v první řadě postarat se sám o sebe a v druhém plánu, mít druhéj podnik, kterej nevydělá tolik, nebo nevydělá vůbec, ale vrací něco komunitě a má trošku vyšší cíl, než jen vydělat peníze. (Gustav, ř. 421-424)

Úvahy a komentáře

Napříč všemi obdobími se informanti dotkli různých obecných témat a událostí, některé více komentovali a hodnotili. Nejvíce takových pasáží ve svém vyprávění měl Adam. Přemýšlel o některých politických tématech, o situaci romských dětí a mládeže, o životních

podmínkách Romů a dalších tématech. Jednotlivé okruhy úvah a připomínek jsou sledovány v tabulce níže. Gustav zase zvažoval faktory úspěchů vysokoškolských studentů a nastavení jejich myslí.

Tabulka 11 Témata a kategorie – Úvahy a komentáře

OBDOBÍ	TÉMATATA	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
Napříč	1 Úvahy a komentáře	X	X	X	X	X	X
	O zařazování dětí do běžných ZŠ	X	X				
	O startovacích čarách (Romů/Neromů)	X					
	O motivaci k dalšímu vzdělávání	X					
	O vztazích Romové/majorita	X		X		X	
	O životních podmínkách Romů	X		X			
	O xenofobii					X	
	O důležitosti podnětného prostředí				X		
	O faktorech úspěchů VŠ studentů						X
	2 Popis ind. zájmů a charakteristik	X	X	X	X	X	
	Zájmy, aktivity	X	X	X	X	X	X
	Osobní charakteristiky	X	X	X	X	X	X
	Víra v Boha		X	X			
	Touhy, sny, přání, cíle	X	X	X	X	X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

Dalším vedlejším tématem bylo popisování svých vlastních zájmů, zálib a aktivit, osobních charakteristik, náboženského přesvědčení a vyslovení různorodých tužeb, přání a snů. Ty byly velice individuální a jmenovali jsme je především v souvislosti s obdobím budoucnosti.

VO 2 Jaké osoby sehrály důležitou roli ve vzdělanostních trajektoriích vysokoškolsky vzdělaných Romů?

Osoby, se kterými se participantů našeho výzkumu setkali na své životní cestě a o kterých vypráví, bylo přirozeně velmi mnoho. Nás zajímali především ty, které nějakým způsobem měly vliv na jejich rozhodnutí týkajících se studia, přípravy na vyučování, či ty, které přímo determinovaly jejich vzdělanostní dráhu.

Vliv osob z rodinného prostředí
--

V období dětství, ale nejen v tomto období, informanti nejčastěji vyprávěli o svých blízkých – rodičích, prarodičích, sourozencích i širší rodině. Již jsme upozorňovali na fakt, že společným znakem příběhů a vzdělanostních drah je podnětné a funkční rodinné prostředí hlavního aktéra. V tabulce níže shrnujeme vliv (pozitivní nebo negativní) a oblast vlivu specifických osob.

Tabulka 12 Kategorie důležité osoby a jejich vliv - RODINA

Osoby	Informant	Vliv pozitivní + negativní -	Oblast vlivu
Rodiče - matka	Adam	+ + + + +	Zařazení syna do běžné ZŠ Autoritativní výchova Výchova k samostatnosti Výchova k cílevědomosti Přímé směřování vzdělanostní dráhy syna
	Barbora	+ + + + +	Výchova k samostatnosti Pomoc s doučováním Aktivní řešení problémů dcery v kolektivu Zapojení dcery do pracovních aktivit Nepřímé směřování vzdělanostní dráhy dcery
	Diana	+ + +	Silný výchovný vliv a podpora Velmi blízký a intenzivní vztah Praktická pomoc v učení, během studia
	Eva	+ + +	Vedení k samostatnosti v učení Přímé směřování vzdělanostní dráhy dcery Společné trávení volného času
	František	+	Společné trávení času a sdílení zážitků
	Gustav	+	Silný výchovný styl
	- otec	Adam	+ - - + - +
Barbora		+ -	Dohlížení na přípravu na výuku Úmrtí otce v 9. letech dcery
Diana		-	Absence otce
Eva		+	Vedení k samostatnosti v učení

	František	+	Společné trávení volného času Společné trávení času a sdílení zážitků
Prarodiče	Barbora, František Gustav	+	Společné trávení času Vliv na profesní zaměření
Sourozenci	Barbora (sestra)	+	Psychická podpora a motivace
Partner	Barbora, Eva	+	Materiální a finanční podpora Psychická podpora a motivace

Zdroj: Vlastní výzkum

Vybrané citace týkající se vlivu osob z rodiny:

...v té době hodně dávali děti do zvláštních škol. A samozřejmě mě chtěli dát taky, ale maminka už byla taková obezřetnější a tak si dupla a řekla: Nééé (zdůrazňuje a ukazuje prstem), syn bude na běžné škole. A dostuduje. (Adam, ř. 39-42)

Ale do té doby, když ještě žil táta, takže do devíti let...takže dbal jako kdyby, nebo se zajímal o to, jaký mám známky. Vždycky jsem musela ukazovat žákovskou knížku a bála jsem se, bála jsem se...(opakuje). Musela jsem si ty známky hlídat, nebo bych dostala... Ale zas bylo dobré to, že když jsem měla dobré známky na vysvědčení, tak mě nějak odměnil. No odměnil, vždycky mi dal nějaký peníze... (Barbora, ř. 50-55)

Mamka nějak začala pracovat jako terénní sociální pracovníce a pořádala i pro děti různé výlety, tábory a nějaký návštěvy muzeí, kin a jeskyní a takový... a já jsem s ní automaticky chodila... zapojovala a už jsem se automaticky dala tou její cestou...a už jsem v osmé třídě věděla, že musím mít dobré známky a vyznamenání, abych se jako dostala na tu školu... sociální školu v tom Brně... (Barbora, ř. 118-124)

...a hlavně má mamina. I když byla chorá, nemocná, tak mi dala ty základy, které mě... držela a vychovala mě k učení, a vždy mě pobouzela. (Diana, ř. 527-529)

...a mamina se jednou nazlobila, že tam pláču a řekla mi, že jako: „Prosím tě, přestaň tu plakat a...tady si sedni a prostě musíš změnit svůj přístup k tomu. Jako né, že ty na to nemáš, ty na to máš, ty ráda čteš, ehm...“ Jako mnoho knih jsem si vypůjčila, z knihovny, když jsem už uměla číst, pořád jsem byla v knihovně... A ty to umíš číst, ty si to jenom čti dokola jako knížku. A třikrát za sebou si to v klidu čti a...co si zapamatuješ, to si zapamatuješ. Pak když budeš chtít, tak si to ještě jednou připomeneš, jako to co si zapomněla..., se jenom podíváš.“ No a šlo mi to. Takže od tehdy, mám vděka Bohu... jak dar, že jsem

to objevila díky mamince, že si zapamatuju všechno, co si přečtu, dvakrát... tak to už určitě. A jenom potřetí si to připomenu. (Diana, ř. 127-138)

Hlavně, když jsem dojížděla na vysokou školu. Takže mamina mě musela budit a přinutit odejít. Takže když by nebylo jí, tak kolikrát to nezvládnou. (Diana, ř. 212-214)

Ona mě vedla mamka k samostatnosti. I když tam byl tlak od rodičů, tak já jsem to brala přirozeně, že jsem sama chtěla. Tak jsem to měla dobré. Já jsem se připravovala sama. Mě mamka nikdy nějak nepomáhala, co se týče studia. Já jsem byla fakt samostatná, já jsem se připravovala sama. (Eva, ř. 45-49)

S tím, že to teda bylo tak jako rozhodnutí mamky.... v té době jako... .. jít na ten gympl... (Eva, ř. 28-29)

Ano, my jsme vyrůstali dohromady. S babičkou, dědečkem. Jsme měli rodinný domek, který byl dvougenerační a přizemí jsme obývali... já a rodiče a ten vrch prarodiče. Takže všechno to dění a takhle to jakoby...trávilo se s nimi. A zážitky se sdílely. Takže. To je takhle krásné. Ten základ potom pro budoucnost. (František, ř. 14-18)

Jednak můj děda je elektrikář a už jako malýho se mě snažil učit nějaký ty... kreslit nějaký obvody... vypínač... žárovka... a takový základní věci. (Gustav, ř. 175-177)

Možná já bych chtěl ještě jmenovat nějaký ty základní pilíře mého studijního úspěchu..., tak bych jmenoval tu učitelku tý fyziky, která do mě vkládala energii, čas a tak to bylo strašně důležité, pak ta moje máma, která se mi věnovala, tak to bylo taky no...(Gustav, ř. 438-441)

Vliv osob ze školního prostředí

Dále jsme se v příbězích setkali s dalšími postavami, které měly pozitivní vliv na vzdělanostní dráhu informantů. Nicméně zaznamenali jsme i negativní vliv některých osob. Samozřejmě jsou velmi často jmenováni učitelé.

Tabulka 13 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – UČITELÉ

Osoby	Informant	Vliv Pozitivní + negativní -
Učitelé	Adam	+ -
	Barbora	+
	Diana	+
	František	+ -
	Gustav	+

Zdroj: Vlastní výzkum

Velmi podrobně o vlivu učitelů vypráví např. Adam. Nicméně s jejich pozitivní rolí jsme se setkali napříč téměř všemi příběhy, kromě příběhu Evy. Nejčastěji byly zmiňovány jejich **oborově předmětové kompetence**, kterými zaujaly, nebo přímo nadchly některé informanty.

...hned první den mě ta paní učitelka upoutala jako... jako taková osobnost to byla. Nebyla naše třídní, ale byla taková jako hodně vzdělaná a viděla jsem, že tu kulturu jako takto obecně bere velice vážně, tak mě jako nadchla. (Diana, ř. 238-241)

Takže po skončení vyučování jsme si dali schůzku a ona (učitelka) mi ve svém vlastním čase... si mě pozvala do kabinetu a učila mě fyziku. A chtěla, abych šel na olympiádu z fyziky. Tak já jsem šel. (Gustav, ř. 194-197)

Dále byli učitelé zmíněni v souvislostech kompetencí **didaktických/psychodidaktických**.

A pak jsme říkali, že ta by dokázala naučit matematiku i mravence A ta byla jediná za dobu toho studia, i na střední škole... tahle učitelka byla ta, která to dokázala podat tak, abyste tomu rozuměli. (František, ř. 93-97)

Informanti oceňovali učitele také za jejich **sociální a prosociální kompetence**, či **komunikační kompetence**.

Ale měli jsme novou učitelku, která při mně stála a věděla jaká je ta situace. A tak mě chodila doučovat domů. A říkala mně a mojí mamince: Nic si z toho nedělejte, my víme, jak to bylo. A ať se necítím špatně a ať se normálně učím dál. (Adam, ř. 78-81)

A hlavně chci...říct...chválím, svoji třídní učitelku na tom prvním stupni, protože to byla taková silná podpora. (Barbora, ř. 24-26)

Od té doby jako si dobře pamatuji to jméno té učitelky. Byla ke mně vždy jako slušná a milá. Neměla jsem s ní nějaké osobní rozhovory jako, ale brala mě tak vážně. Jsem cítila, že mě bere. (Diana, ř. 87-89)

...kdybych někomu chtěla jako poděkovat za to, že vděčím, že jsem tady, tak jsou to učitelé... (Diana, ř. 526-527)

Nicméně zaznamenali jsme také **negativní vlivy** učitelů, jako například v příběhu Adama.

Nevnímal jsem ty slova, ale vnímal jsem ten její postoj ke mně: „Adame, já nevím, proč se snažíš, stejně skončíš u krumpáče a u lopaty. Takže na co si tu hraješ?“ A něco se ve mně zlomilo, ale nevím co. (Adam, ř. 98-104)

Drobnější **negativní vlivy** zmiňuje i František.

Vliv osob z širšího prostředí – náhodně potkané osoby

Tabulka 14 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – NÁHODNÉ POTKANÉ OSOBY

Osoby	Informant	Vliv Pozitivní + negativní -
Ředitel NO	Adam	+ přímý vliv na vzdělanostní dráhu Podpora psychická i praktická
„člověk“ - tutor	Diana	+ přímý vliv na její životní dráhu Podpora psychická i praktická

Zdroj: Vlastní výzkum

Kromě rodinných příslušníků a učitelů jsme v některých případech identifikovali silný vliv osob zvenčí – náhodně potkaných osob, které měli přímý vliv na vzdělanostní dráhu některých participantů výzkumu. V případě Adama, byl takovou vlivnou osobou ředitel jedné neziskové organizace, který mu náhodně vstoupil do života a totálně změnil nejenom jeho vzdělanostní, ale i životní dráhu. Byl to on, který ho povzbuzoval, motivoval k dalšímu vzdělávání, byl tím, který se o něj zajímal po čas studia a prakticky se snažil řešit jeho situaci a vše potřebné. Adam si tohoto podpůrného přístupu ředitele byl vědom a cítil se mu velmi zavázán. I to bylo jeho hnací silou na cestě a jeho „motorem“ v překonávání překážek.

A jednou mě vzal na nějakou, co to bylo...(přemýšlí)... no nějaký seminář, kde právě... tam byl..., ředitel jedné pobočky... (Adam, ř. 161-162)...Ten ředitel mi řekl: „Fajn, teď jsi to udělal. Gratulovat ti k tomu samozřejmě nebudu, ale půjdeš dál.“ (Adam, ř. 195-196)...On byl vynikající. Bych ho zradil, kdybych to neudělal..., pro mě to bylo tak zavazující! Asi bych z té práce odešel, kdybych tu školu nedal. (Adam, ř. 223-225) ...A on řekl: „Jsi dobrý, teď ti můžu pogratulovat, ale běž dál...zkus nějakou vysokou“. (Adam, ř. 234-235)

Osobu, která zásadním způsobem nasměrovala životní dráhu, potkala i Diana, v době, kdy byl následkem bolestných událostí přerušen její vztah s jediným blízkým člověkem – matkou, v době, kdy ztratila bydlení a ocitla se ve velmi tíživé životní situaci. Potkala člověka, který ji nezištně pomohl a na základě tohoto setkání se Diana stěhuje do Čech. Následuje sled událostí, které pozitivně přispěly k řešení Dianiny tíživé životní situace (nové bydlení, úspěšné ukončení studia, získání stáže a posléze vysněného zaměstnání).

Kdyby se v té době neobjevil jeden člověk, který mi pomohl, tak nevím. Nevím, jak to nazvat... Pomohl mi s bydlením. Mohla jsem mít svůj koutek, kde jsem

měla své věci a mohla se učit... a prostě mohla jsem mít taký ten klid na všechno. Takže kdyby té opory nebylo, tak bych... tak to nezvládnou dokončit. (Diana, ř. 425-430) ...ten jeden člověk významný v mém životě, který jedinej mi jako podal nezištně ruku, v té době, kdy jsem neměla u sebe nikoho. A to je jedno, jestli je to Rom nebo Nerom, prostě to byl v té době člověk... V té době za to nic nechtěl, nebylo to jako že za něco. A prostě mi umožnil..., byl tou oporou, jako můj tutor, prostě ten jakoby ochránce..., který mi dal takové to potřebné... i ten lidský přístup..., mě dokázal vyslechnout, podpořit morálně, lidsky a dal mi podmínky, které mi pomohly to zvládnout nakonec. A překonat to nejtěžší v té době...v tom období. Takže bez té ruky, která mi reálně pomohla..., nejenom nějaké řeči, bych... bysme nebyly tady. (Diana, ř. 529-538)

Vliv osob z širšího prostředí – ostatní osoby

V příbězích vystupují také další osoby, které v té době informanty obklopovaly a které měly své významné místo. Byli to především kamarádi, spolužáci a spolupracovníci, kteří hlavní aktéry našich příběhů podporovali, motivovali a prožívali s nimi jejich úspěchy i drobné neúspěchy, procházeli společně různými životními situacemi a otiskli svou specifickou stopu na jejich životní cestě. Ovšem ne vždy, měly všechny osoby, o kterých informanti vyprávěli, pozitivní vliv. Setkali jsme se s osobami, které negativně formovaly jejich život, jejich rozhodnutí, jejich další strategie a mnohdy dokonce nechali šrámy na jejich duši. Například v životě Diany sehrála velkou roli komunita evangelikálního sboru. Na jednu stranu se stal jejich druhou rodinou, kterou Diana a její maminka (původem z dětského domova) postrádala, avšak s odstupem času Diana vlivy sboru na její (jejich) života hodnotí velmi negativně.

V následující tabulce uvádíme souhrnně vlivy významných ostatních osob z širšího prostředí informantů

Tabulka 15 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – OSTATNÍ OSOBY

Osoby	Informant	Vliv Pozitivní + negativní -
Komunita ev. sboru	Diana	+ Pomoc s praktickými záležitostmi - Negativní zásahy omezující osobní svobody
Spolužáci, spolupracovníci a kamarádi	Adam, Barbora, Diana, Eva, František	+ Psychická – motivační + Pomoc s doučováním

Zdroj: Vlastní výzkum

Vybrané citace týkající se vlivu ostatních osob:

No ale nastoupil jsem s mým kamarádem, se kterým jsem pracoval na X. Už to bylo dobře, že jsme byli dva a mohli se společně učit. (Adam, ř. 201-203)

Pomáhala mi moje účetní. Měli jsme tam i chemii... a matematika mi nešla a musím říct, že já jsem z té mé účetní měl takový strach, že udělám chybu! Ona po mě fakt řvala: „Cože???“ Já jsem byl tak našprtanej, že jsem to dával za jedna, za dva. Tak mě naučila. (Adam, ř. 212-216)

To bylo dobré, že jsme se spolu hlásily a byly jsme na tom intru společně. (Barbora, ř. 128-129)

A tam jsem se seznámila s kamarádkou Karlou. Ona je Češka a ta mě hodně jako nějak podržela. Mě i tu moji sestřenicí. (Barbora, ř. 133-135)

Právě to bylo to, že jsme se těšily, upřímně a...ehm...a vzájemně jsme si vypomáhaly, když jsme byly starší děvčata, tak mě doučovaly. (Diana, ř. 212-216)

Právě z té doby mám kamarádku, se kterou udržuju kontakt až do teď. Já jsem vždycky tíhla jako k Romákům. (Eva, ř. 131-132)

Protože opravdu to tu atmosféru v hodině hodně usnadní a pak se tam cítíte i dobře a do té školy chodíte s úsměvem a víte, že tam máte kamarády, a při tom se i něco naučíte... (František, ř. 130-133)

A ten evangelický sbor sehrál velikou rolu...v našem životě. Jako naše rodina to byla. Tak to aji říkali. A jak se dalo, tak nás podporovali a pomáhali v rámci možností, úplně tak jako rodina. (Diana, ř. 10-13)

...že jsem se dobře učila v první třídě... jsem byla šikovná..., no samozřejmě to bylo spojené s tím, že v tom sboru jsme si procvičovali všechno. Písmenka jsem dopředu uměla... (Diana, ř. 81-84)

Času, který mi věnovali lidé z toho společenství, si vážím, přesto, jak mi mnoho ublížili. Vážím si je, že přispěli i k mému rozvoji a mám je stále ráda, ze srdce, které mně při vzpomínce na nich zabolí... mají myšlení a jednání sekty. Celkově teď ještě často nedokážu stále vést normální život svobodně, jak bych chtěla, co se týče i kamarádů, zálib, budoucnosti se často bojím... omezovali mé myšlení, dokonce mi omezili mou zálibu v čtení a vymýšlení pohádek, příběhů, které jsem začala psát jako dítě, ale musela jsem se modlit za

odstranění fantazie, představivosti, a tak nemohu být spisovatelkou. (Diana, z. v.⁷, ř. 123-135)

VO 3 Jaké významné události prožívali vysokoškolsky vzdělaní Romové?

Události a životní momenty, které prožívali hlavní aktéři, byli velice individuální. Můžeme však sledovat také podobné události, které ve svých příbězích zdůrazňují. Přirozeně dominovaly události spjaté se školním prostředím. Nicméně mohli jsme sledovat i další události, které se vyskytovaly napříč některými příběhy. Zmíníme takové, které informanti ve svých výpovědích vyzdvihovali. Mohli jsme sledovat, že některé pozitivně, či naopak negativně ovlivnili jejich životy, vnímání, myšlení i následné chování. V následujících řádcích se koncentrujeme právě na tyto významné události.

1. Události a momenty popisující školní mezníky

Společnou linkou byly události spojené s nástupem, přestupem a ukončením škol – základní školy, gymnázia, střední školy, vyšší odborné či vysoké školy. Tyto momenty popisovali informanti velice podrobně.

2. Události a momenty popisující prožívání etnické identity

Ve všech příbězích se shodně setkáváme s událostmi, které souvisejí s etnickým původem informantů. Ti hovořili o svém romství, co to pro ně znamenalo a znamená, jak se s faktem své etnicity vypořádala jejich prokreáčnická rodina a následně i oni, jak se cítili v třídním kolektivu jako „Romové“, jaké negativní zážitky prožívali kvůli své etnické příslušnosti ve společnosti, při hledání partnera či při hledání zaměstnání. Velmi podrobně popisovali jednotlivé události, které je poznamenaly, a taktéž vyprávěli o vyrovnávacích strategiích⁸ a taktikách, kterými by se začlenili do kolektivu či společnosti. Ve svém příběhu je velmi dominantní téma romství u informatky – Diany, která o své etnické příslušnosti nevěděla, až do nástupu na základní školu. O to více tato událost a související okolnosti byly pro ni traumatizující.

To bylo jako pro mě trošku šok. Že jsem se dozvěděla, že jsem Romka. (Diana, ř. 71)

Moc o Romech nevěděla (Dianina matka), nevyrostala mezi nimi, ale v dětském domově, ale pamatuju si, že mi říkala, jak žijí, a že lidi je mají za zlé, odsuzují je. Prosila mě, abych jsem se nikdy už s nikým nebila, nekopala a tak. Ani

⁷ z. v. = zpětná vazba, doplnění hlavního interview

⁸ Strategie dále podrobněji popisujeme v samostatném oddíle.

kdyby mně ubližovali, abych dokázala, že jsem lepší, a ne jako ostatní cikáni, které jsme znali z okolních ulic a žili v horších podmínkách. (Diana, z. v., ř. 31-36)

Také Gustav popisoval téma romství velmi významně ve svém příběhu. V této souvislosti zmiňoval strategie, již svých prarodičů, kteří vychovávali své dcery tak, aby nebyly *typickými Romkami* a např. nemluvili romsky.

A právě děda, nevím, jestli to bylo tím, že jel to toho Ruska, chtěl, aby máma se chovala tak, aby nebyla v očích ostatních viděna jako prostě...typická Romka, nebo něco takovýho. Byl hodně striktní, nechtěl, aby se doma mluvilo romsky, takže se mluvilo česky, nebo rusky. Ale romsky rozhodně ne, ačkoli on perfektně romsky uměl. Von chtěl sám od sebe, že oni nebudou mluvit romsky, aby tady dobře zapadli. (Gustav, ř. 79-85)

3. Události a momenty popisující diskriminaci ve školním prostředí

Nejčastěji se objevily události popisující posměšky a nadávky ze stran spolužáků. Informanti uváděli, že se jich dané situace velmi dotýkaly, nebo že jej zraňovaly, nicméně někteří si časem si na ně zvykli, přizpůsobili se.

Posměšky, nadávky, projevy diskriminace

Se slovními útoky se ve školním kolektivu setkali Adam, Barbora i Diana. Gustav zažíval vyčlenění z kolektivu i na střední škole.

Když mi třeba nadávali: „Cigirigi mastné ryby!“...a „...vy, cigáni, kradete!“... a takové věci, tak mi to jako kdyby...(odmlka) (Adam, ř. 62-64)

...pak nastal zlom v tom, že my jsme tam měli takový...(odmlka),...prostě...co se ztratilo, cokoliv bylo špatně, tak se to hned svalilo na mě. (Adam, ř. 59-61)

Nakonec jsme tu žloutenku dostali taky. Ale... No a samozřejmě řekli, že to dostali ode mě. Což bylo to nejhorší pro mě, co se mi mohlo stát na základní škole. (Adam, ř. 72-74)

Ta první, druhá třída se řešilo, že mi nadávali: „Cigánko, smrdíš!“ (Barbora, ř. 91-92)

A ve škole... spolužáci... Tak nějaká hra byla společenská... a nějaký kluk se stítil sednout vedle mě, že jsem byla cigánka. A to se mě dotklo, že jako teď celou třídou vykřikoval: „Cigánka, špinavá...tam si nesednu!“ No takže já jsem byla v té hře sama. (Diana, ř. 77-80)

Zklidnění ve vztazích v třídním kolektivu zažívala postupně Barbora.

I spolužáci, jak byli starší, tak změnili to svoje chování a už to bylo lepší. (Barbora, ř. 73-74)

Naopak, výrazný problém ve vztazích díky etnicitě nepozorovala Eva a František.

Ale jako myslím, že nebyl problém pro mě přejít do prostředí neromského. Protože jsem se tam i setkávala s neromskými dětmi... (Eva, ř. 139-141)

Nálepkování na základě etnické příslušnosti

Pro Adama bylo velice nepříjemnou událostí na základní škole situace, kdy měli popsat profese, které by chtěli v budoucnu dělat. Vyjádření učitelky, které po splnění úkolu následovalo na jeho adresu, ho velmi zranilo.

„Adame, já nevím, proč se snažíš, stejně skončíš u krumpáče a u lopaty. Takže na co si tu hraješ?“ Takže to bylo něco, co se mě dotklo. Ale spíš se mě dotklo to, že řekla, na co si tu hraju...jako, kam se chci dostat. To bylo, co jsem pochopil. Pak už jsem v podstatě přestal řešit známky. Už mě to přešlo. Jako mě se fakt to dotklo. A něco se ve mně zlomilo, ale nevím co. (Adam, ř. 99-104)

Adam popisuje i další podobné události, které zažíval ze strany třídního kolektivu.

Projevy diskriminace v širší společnosti

Adam, František a částečně Gustav se setkali také s diskriminací v oblasti hledání partnera, partnerství, hledání zaměstnání, i v širší společnosti (např. návštěva diskotéky).

4. Události a momenty popisující pochvaly od učitelů

Společnými událostmi v příbězích se staly naopak pochvaly vesměs ze stran učitelů. Pochvala jako důležitý prvek při vytváření kladné a otevřené atmosféry ve třídě, jako motivační element i jako prvek a budování sebeúcty. Mohli jsme ji sledovat téměř ve všech příbězích a velmi pozitivně se otisky do vzpomínek informantů.

Fakt mě pochválili a já byl za to moc rád. (Adam, ř. 272-273)

Pamatuju si, že když byly třídní schůzky, tak jsem byla s maminkou taky jako na třídních schůzkách, tak tam mě jako velmi chválila a říkala mamince, že když se mi chce, tak mám hezké známky a že jsem šikovná. A nooo...(zdůrazňuje) a to bylo pro mě hezké. (Barbora, 28-31)

Když mamina přijela, na shromáždění rodičů..., třídní schůzky, tak přede všema moji maminu vyzvedla, že: „Vaše dcera je nejšikovnější... jako..., že se dobře učí a jde jí to.“ Tak tím zahanbila ostatní rodiče. (Diana, ř. 84-87)

Právě, že mě učitele vždy vyzdvihovali ve škole: „Podívejte se tady na Dianu, ona chyběla několik hodin a několik dní a dohnala to. A ví víc, než vy!“ (Diana, ř. 201-203)

5. Události a momenty popisující finanční podmínky studia

Všichni respondenti se nějakým způsobem dotkli ve svých výpovědích i finančních podmínek studia. Popisovali finanční možnosti své i možnosti prokreační rodiny, která je při studiu podporovala. Podrobněji se věnujeme finanční podpoře studentů v pasáži, která mapuje formy pomoci a podpory hlavních aktérů během studia.

6. Tíživé životní situace (smrt, nemoc, ztráta bydlení)

Informanti popisovali také různorodé události, které nepříznivým způsobem zasáhli do jejich života. U Barbory to byla smrt jejího otce v dětství. Dlouhodobá nemoc a nutnost rekonvalescence zasáhla do života Františka, který byl tím pádem nucen odložit a několikrát přerušit studium a opakovat ročník. O nemoci matky hovořila i Diana, která toto období, odloučení od matky z důvodu její hospitalizace, nesla velice těžce.

Takže mamina byla do toho nemocná. Takže ona byla hospitalizovaná častokrát a to bylo... Takže jsem tam byla v bytě sama...a...prostě bez nějaký lidský opory. Úplně. Úplně bez kamarádů, s nikým jsem si nemohla povídat. Když mamina přijela, tak to bylo ještě těžší, já jsem ji po nocích musela hlídat, jsem se o ni bála. (Diana, ř. 402-406)

Diana si následně procházela i další tíživou situací, kdy ztratila bydlení a odstěhovala se do Čech

Přišla jsem o bydlení na Slovensku. Protože moje maminka si našla přítele, pak to byl její manžel. A to byl jistý bezdomovec, který ji namluvil, aby mě odhlásila z trvalého bydliště. A ona mě odhlásila pod tím vlivem. (Diana, ř. 384-388)

To je tak, že prostě jsem musela se vystěhovat do neznámé země pro mě a jsem neměla ani pojištění, doktora, takže když jsem byla nemocná, tak jsem to musela překonat sama... (Diana, ř. 415-417)

7. Ostatní události ovlivňující vzdělanostní a profesní dráhy informantů

V příbězích se objevily i další události, které se nepojí s žádnými jinými tématy, které podrobněji zpracováváme, a ani se nepojí s vlivem konkrétní osoby. Avšak některé přímo ovlivnily směřování dráhy hlavního aktéra příběhu. Tak tomu bylo například v případě Gustava, pro kterého bylo zásadní koupě PC a zavedení internetu v jejich rodině, což následně formovalo jeho další kroky.

Ke všem situacím se informanti stavěli individuálně, vesměs je však pozitivní události motivovaly v rozhodnutích i výkonech, směřovaly jejich cestu a formovaly jejich osobnost.

Můžeme pozorovat, že v těch negativních převažoval aktivní přístup k řešení problémů. O konkrétních strategiích se zmiňujeme následně.

VO 4 Jaké životní strategie můžeme identifikovat v příbězích?

V životních příbězích jsme mohli vysledovat několik modelů řešení situací, jednání, chování či přemýšlení. Tyto modely jsme nazvali „životními strategiemi“. Participantů výzkumu o nich vyprávěli spontánně, či o nich zvažovali při určitých událostech, nebo je zmínili jako výsledek – reakce na určitý sled událostí.

Tabulka 16 Kategorie strategie a taktiky

Strategie „překonávat problémy“	Adam, Barbora, Diana, Eva, František, Gustav
Strategie „učit se, učit se, učit se“	Adam, Barbora, Diana, Eva, František, Gustav
Strategie „vyrovnat se ostatním“	Adam, Diana, Eva, František, Gustav
Strategie „vzájemné pomoci“	Adam, Barbora, Diana

Zdroj: Vlastní výzkum

Strategie „překonávat problémy“

Tuto strategii jsme identifikovali ve všech příbězích. Někteří informanti o ní přímo hovořili, v jiných příbězích jsme ji vysledovali za slovy, jakoby „mezi řádky“, jako způsob reakce na problémy.

No ještě mě napadá, že ráda překonávám nějaké překážky... (Eva, ř. 357)

... Samozřejmě všude jsou nějaké problémy a je to vo tom je řešit. (Diana, ř. 349-350)

...že prostě jsem musela se vystěhovat do neznámé země pro mě a jsem neměla ani pojištění, doktora, takže když jsem byla nemocná, tak jsem to musela překonat sama... (Diana, ř. 415-417)

Typickými problémy, se kterými se museli informanti vypořádat a překonávat je, bylo především náročnost studia, především toho vysokoškolského. Způsob vypořádání se a nalezení řešení problémů v této oblasti se lišila. Společná strategie v náročnosti studia byly přirozeně následné investice do přípravy, a to časové, co se týče intenzity i hloubky, někdy byla také potřeba vyhledat pomoc zvenčí.

Strategie „učit se, učít se, učít se“

Tak jsem se opravdu tak učil, že jsem do toho dal všechno. Ale některým věcem jsem vůbec nerozuměl a bylo to pro mě těžké se učit tyto věci. (Adam, ř. 262-264)

...a na tý škole... to bylo dost náročný a musely jsme se připravovat, dá se říct denně. (Barbora, ř. 236-237)

A na tom druhém stupni jsem se více učila. Vždycky jsem přišla domů a připravovala jsem se. Učila jsem se... a bavilo mě to. (Barbora, ř. 62-64)

...hodně jsem se učila a no...hodně jsem se učila i jakoby nevím... strýcové, tety, upozorovaly, že se hodně učím, že mě to baví...a jako, že se nemám tolik učit a já že musím... (Barbora, ř. 66-68)

...já vydržím do rána být vzhůru a učit se...nemám problém...jako nespát (směje se) a učit se. (Diana, ř. 209-210)

Tak jsem to měla dobré. Já jsem se připravovala sama. Mě mamka nikdy nějak nepomáhala, co se týče studia. Já jsem byla fakt samostatná, já jsem se připravovala sama. (Eva, ř. 47-49)

A vím, že jako bojoval jsem sám, že jsem jako doučování žádný neměl. Takže vždycky jako na písemku z matematiky jsem věděl, že se musím učit, tak jako ze dne na den se nepřipravím. Musím si furt ty příklady opakovat a takhle. A to jsem se učil i dva tři dny předem. (František, ř. 275-278)

Když člověk tomu dá to úsilí, tak mu to jde. (Gustav, ř. 448)

Strategie „vyrovnat se ostatním“

Další taktikou pro to, aby informanti obstáli v těžkých situacích, bylo vyrovnat se ostatním, přizpůsobit se kolektivu, adaptovat se, najít si své místo, bojovat za sebe, či následně také dokázat, že jsem „lepší“.

Chtěl jsem se adaptovat mezi ostatní, tak jsem se učil ještě víc. Chtěl jsem se podobat těm ostatním. Ale vždycky přišlo něco, co mě srazilo na kolena... (Adam, ř. 90-92)

Musel jsem si najít svoje místo a taky na sebe upozornit, ale nelíbilo se mi to... (Adam, ř. 55-57)

...když se mi začli takto posmívat, tak jsem tak zvažnila. Jako už jsem cítila, že už musím víc bojovat za sebe a musím dát... (Diana, ř. 89-91)

...a kdyby se mi posmívali, nech jim to nevracím a nech jim dokážu, že jsem lepší, a že jim to jako oplatím dobrým. (Diana, ř. 94-95)

...chtěla jsem být vždycky prostě..., abych se vyrovnala ostatním, nebo být i lepší. (Eva, ř. 50-51)

...jakože jsem v tom dobrej moc nebyl, ale vím, mě to hodně vadilo, že jsem jakoby chtěl mít lepší známky, chtěl jsem se vyrovnat těm ostatním. (František, ř. 28-30)

Tak prostě jsem si řekl, že né, já jim ukážu, já budu lepší než voni. Takže jsem chtěl v něčem vynikat. (Gustav, ř. 145-147)

...abych udělal dojem na ty své spolužáky a abych je přesvědčil, že nejsem typickejš Rom, tak musím mít nadstandardní výkony, nebo mít něco navíc prostě. Takže to byla ta moje strategie, jak zapadnou do kolektivu... (Gustav, ř. 140-143)

Strategie „vzájemné pomoci“, aneb „ve dvou se to lépe táhne“

Velkou pomocí byla skutečnost, že v náročné situaci se nenacházejí informátoři sami, ale mají někoho – spolužáky, se kterými se mohou společně připravovat či vzájemně se doučovat. Tento způsob řešení využili během svých studií téměř všichni.

Musím říct, že některý předměty mi dělaly velký problémy, tak jsme se s tím kámošem učili navzájem. (Adam, ř. 205-207)

No ale nastoupil jsem s mým kamarádem, se kterým jsem pracoval... Už to bylo dobře, že jsme byli dva a mohli se společně učit. (Adam, ř. 201-203)

Vzájemně si pomáháme. (Barbora, ř. 354)

A co bylo zajímavý, že jak to viděla ta moje sestřenice, jak se připravujeme a že nemáme čas si jako povídat, tak si sedla a taky se učila. Tak to bylo hezký. (Barbora, ř. 148-150)

...vzájemně jsme si vypomáhaly, když jsme byly starší děvčata, tak mě doučovaly... (Diana, ř. 46-47)

Strategie „stát si za svým“ (studiem):

Tuto strategii zmínila ve svém příběhu Eva, když popisovala situace, kdy se nenechala ve svých rozhodnutích jít studovat ovlivnit různými skutečnostmi, ať už předčasným odchodem ze vzdělanostní dráhy svým kamarádek apod.

Já jsem docela brzo měla vztah teda, jako s přítelem jsme spolu začali chodit...taková ta dětská láska... ve třinácti letech..., no a jsme spolu do dneška. Takže v období toho studia jsem měla přítele, ale nějak mě to neovlivnilo při tom studiu. Což právě... No ale právě u těch kamarádek, ony taky začaly jako brzo..., no začaly mít jako taky vztah, tak je to odklonilo jako od toho studia. (Eva, ř. 53-58)

Výchovné strategie rodičů

Informanti ve svých vyprávěních popisovali také výchovné strategie svých rodičů. Například Diana uvádí, že matka ji vždy vedla k tomu, aby se chovala „jinak“ než ostatní Romové, nebo než spolužáci. I v příběhu Gustava jsme podobnou ideu našli. Můžeme sledovat, že rodiče, především matky vedly informanty k samostatnosti, cílevědomosti, bojovnosti i k sebeovládání.

Maminka zase byla ta, která chtěla, abych si nějakou cestu proboujel a stál si za svým. (Adam, ř. 28-29)

Ona mě vedla mamka k samostatnosti. (Eva, ř. 45)

Prostě otec vybíral pro mě tu nejsnazší cestu, abych se nemusel trápit a zažívat nic špatného. (Adam, ř. 26-27)

Mamina hlavně mi často říkala, dobře si to pamatuji, když jsem jela do školy - do první třídy, když jsme jely po cestě, že mám se chovat jinak. Že ať jim nezavdávám příčinu, a nech jim dokážu, že se chovám slušně a...nech nekřičím, nenadávám...a kdyby se mi posmívali, nech jim to nevracím a nech jim dokážu, že jsem lepší, a že jim to jako oplatím dobrým. Že, když něco potřebují, tak ať jim pomůžu beze slov, jako i nepřátelům mojim. Takže jako třeba ten kluk, co se mi posmíval, tak neměl tužku, tak jsem mu jí půjčila, aby nedostal poznámku. No a tak se to udobřilo. Takže mamina mi hovořovala: „Nikdy nenadávej, nikdy se neurážej, buď tichá.“... jako většinou..., aby neměli příčinu... mi nadávat, že jsem Romka... a tak. Takže to pořád se mnou jelo každý den. (Diana, ř. 91-101)

...máma samozřejmě nechtěla..., prostě aby se říkalo, že Romové jako kradou a něco takového. (Gustav, ř. 30-31)

Motivační strategie učitelů

I motivační strategie učitelů jsme v příbězích mohli sledovat.

A jedna paní učitelka taky řekla na střední škole první den, že: „Vaše mozky jsou jako jedna velká encyklopedie!“ Že: „Vy ani sami nevíte, čeho je mozek schopen.“ Že tam je jako spousta možností, nekonečně mnoho...si tam zachovat informací jako. A jenom o to třeba pečovat. Tak. Takže tomu jsem uvěřila. (Směje se) A funguje to! I před státnicemi jsem vlastně všechno takto brala, že jsem si to opakovala, jako dávala do té encyklopedie a vždy jako s tím porozuměním. Samozřejmě, pak jsem se naučila rozlišovat vizuální paměť, na základě slyšení, čtení a tak dále... (Diana, ř. 150-158)

Další strategie a taktiky:

Nacházeli jsme i další individuální strategie a taktiky především související nastavením osobnosti hlavního aktéra.

Strategie „neusnout na vavřínech“

...tak prostě jsem si uvědomovala, tohle nesmím dopustit, že teď jako zaspím na vavřínech... ať už z různých důvodů. (Diana, ř. 247-248)

Strategie „věřit si“ a „nebát se“

No těch možností je velmi mnoho a stále si člověk musí věřit. Kdybych si nevěřila i na té stáži v tom muzeu... (Diana, ř. 476-477)

Strategie „vkročit do nových věcí“

No tak si říkám, jako... No, že když zase někdy přijde nějaký impuls zvenčí, tak se toho třeba chytну... (Eva, ř. 368-369)

Strategie „být dobrá“

...v té době... mi stačilo, že jsem chtěla být dobrá v té škole... (Eva, ř. 71)

Strategie „grow mind set“⁹

Když se něco nepovede tomu, kdo má grow mind set, tak ten si řekne, dobře, tak teď jsem udělal něco špatně, ale můžu se z toho poučit a jít dál. Takže jsou takoví otevření, nevadí jim, když se jim něco nepovede. A nevadí jim do něčeho dát námahu. Nevěří v to, že někdo má úspěch jen na základě talentu a věří, že úspěch je na základě námahy. A já si myslím, že to byl jeden ze zásadních důvodů, proč já jsem vlastně uspěl. (Gustav, ř. 455-461)

VO 5 Jaké formy pomoci a podpory a směrem od koho můžeme identifikovat v příbězích?

V jednotlivých příbězích se vyskytovala témata podpory a pomoci velmi shodně. Nejčastěji hlavní aktéři vyprávěli o podpoře a pomoci směrem od rodiny – matky, otce i širší rodiny, v případě dívek i směrem od jejich životních partnerů. Velmi často byla zmíněna podpora učitelů. Ve výpovědích se však vyskytly i další osoby, které podporovaly informanty psychicky nebo materiálně a finančně. Formy podpory a pomoci jsou sumárně zobrazené v následující tabulce.

⁹ Fixed mind set a grow set – pojmy z knihy americké psycholožky Carol S. Dweck, o které se informant zmiňoval.

Tabulka 17 Kategorie pomoc a podpora

Podporující osoby	Informant	Forma podpory a pomoci
Rodina	Adam, Barbora, Diana, Eva, Gustav	Materiální, finanční Psychická - motivační, inspirativní Praktická pomoc při řešení problémů spojených se studiem (zajištění doučování apod.)
Partner	Barbora, Eva	Materiálně, finanční Psychická - motivační, inspirativní
Učitelé	Adam, Barbora, Diana, Gustav	Psychická - motivační, inspirativní Pomoc s přípravou na vyučování Pomoc v řešení problému v kolektivu
Spolužáci	Adam, Barbora, Diana, František	Pomoc s přípravou na vyučování
Kamarádi	Adam, Barbora	Pomoc s přípravou na vyučování
Komunita sboru	Diana	Praktická – pomoc s praktickými záležitostmi Psychická – pomoc v rozhodování
Spolupracovníci	Adam	Psychická – motivační Pomoc s doučováním
Vedoucí pracovníci zaměstnání	Adam	Psychická – motivační Jiná praktická – poskytování volna na studium
Náhodně potkané osoby	Adam, Diana, Eva	Materiální, finanční Psychická – motivační Pomoc v hledání zaměstnání

Zdroj: Vlastní výzkum

Vybrané citace týkající se podpory a pomoci:**Podpora od rodiny**

...no...jsem chtěla říct, že můj přítel Šimon, mě hodně podporoval, v tom, abych pokračovala ve studiu. Ten mi vyprávěl i svůj životní příběh, jak to měl taky těžký se studiem a tak a tím mě inspiroval. (Barbora, ř. 231-233)

A hodně mi pomáhal i přítel od mamky. Protože on chodil do práce, mamka taky, ale to bychom nevystačili. Takže přítel mamky mi pomáhal... (Barbora, ř. 269-271)

On (partner) mě jakoby podporoval, jakoby dá se říct, finančně, nebo jako on tu domácnost, trochu tahal... Tak on to bral tak, že zase vystuduju a tím, že budu studovat, tak budu mít jednu lepší práci, tak... on mě v tom podporoval... v tom studiu celou dobu. (Eva, ř. 224-227)

Podpora od komunity křesťanského sboru

A ten evangelický sbor sehrál velikou rolu...v našem životě. Jako naše rodina to byla. Tak to aji říkali. A jak se dalo, tak nás podporovali a pomáhali v rámci možností, úplně tak jako rodina. (Diana, ř. 10-13)

Podpora od učitelů

Hodně tam byla podpora učitelů. (Barbora, ř. 76)

Tam, když byly nějaký problémy se spolužáky, tak to se nás vždycky zastala (učitelka) a řešila tu situaci. Nenechala to jen tak běžet. (Barbora, ř. 26-28)

A ti učitelé, nóó (zdůrazňuje), mě hodně podrželi. Do teď. Si pamatuji...jsem měla na druhém stupni učitelku z českého jazyka, takovou starší paní, a ta jako hodně dbala na to, abych se učila a připravovala. (Barbora, ř. 102-105)

Tam mi opravdu pomáhali i kantoři a profesoři. (Adam, ř. 249-250)

...ti učitelé mě vždy povzbuzovali. Vždy jsem měla s nimi dobrý vztah. Viděli, že se snažím a věřili mi. A to je důležité, že mi věřili. Že když jsem chtěla..., nebo nepřijela, nebo jsem se nějak úkol nepřipravila, tak věřili mi, že to dvojnásobně napravím. A to jsem vždy udělala. Takže jsem se učila navíc. (Diana, ř. 268-272)

Jako vždy mi pomohl ten přístup, když jsem prožívala cokoli v životě i na osobní bázi. Že jsem byla v jakémkoli rozpoložení, tak mi pomohlo, že ti učitelé mi věřili, že mám něco v sobě a prostě ten výkon podán a že jsem odpovědná jako. Byli to jakoby takoví nevlastní rodiče. Že mnohokrát někteří se mnou si povídali, co prožívám. I na té střední škole, když viděli, že jsem smutná, tak často si mě zavolali a povídali si se mnou o životě, co jsem oceňovala a vážila. (Diana, ř. 274-280)

Podpora od kamarádů a spolupracovníků

Ale podpora profesorů i kamarádů byla úžasná. (Adam, ř. 273-274)

Pomáhala mi moje účetní. (Adam, ř. 212)...Ale pomáhaly mi kolegyně... (Adam, ř. 264-265)

Podpora od vedoucích pracovníků

Ale musím říct, moje motivace byl můj ředitel. On se mě co týden ptal: „Jak ve škole? Potřebuješ něco?“ On mi dával navíc studijní volna... „Kolik platíš školu? Tak to my ti pomůžem, ale musíš se učit.“ (Adam, ř. 215-218)

Finanční podpora během studia

Participantů výzkumu, jejichž rodinné zázemí je finančně nezvládalo podporovat během studií a byla potřebná v tomto směru pomoc zvenčí, také vyprávěli, že jim ve studiu na SŠ

a VŠ pomáhaly stipendijní programy různých organizací. Podpora jim byla nabídnuta při náhodných setkání (Eva, Diana), nebo si ji aktivně vyhledávali (Barbora). Také Gustav čerpal stipendijní podporu pro romské studenty. O stipendiích pro romské studenty se velmi kladně zmiňuje i Adam, ačkoli jich on sám, jako „dálkový“ student nevyužíval. Tato forma finanční podpory byla v mnohých případech pro naše aktéry klíčová, někteří totiž uváděli, že bez této formy podpory by zřejmě nedostudovali.

Tabulka 18 Finanční podpora během studia VŠ

Stipendijní podpora (stipendium pro romské studenty financované z různých projektů)	Adam, Barbora, Diana, Gustav
Jiná finanční podpora (osoba z NO)	Eva

Zdroj: Vlastní výzkum

Stipendijní podpora během SŠ

Protože já jsem studovala, jako protože jsem měla stipendia. Protože, kdybych ty stipendia neměla, tak by to asi bylo horší, v tom Brně bych nebyla, ale byla bych v tom Šumperku. No na měsíc mi to vyšlo, asi tak... minimálně 4000 Kč, a já jsem měla stipendia z různých organizací, nadací a spolků a nevím od koho ty stipendia ještě. Tak to mi hodně pomáhalo. (Barbora, ř. 264-269)

Stipendijní podpora během VŠ

...já jsem studovala, jako protože jsem měla stipendia. Protože, kdybych ty stipendia neměla, tak by to asi bylo horší... (Barbora, ř. 264-265)

Pak už jsem si zařizovala ty stipendia. Jako bez těch stipendií bych to nedala. (Barbora, ř. 303-304)

Takže jedna paní z evangelického sboru sledovala televizi a všimla si, že ponukají romské stipendia. Takže mi dala o tom vědět a to bylo až po skončení střední. Škoda, že to nebylo dřív. (Diana, ř. 178-181)

... pak taky ta finanční podpora těch stipendií, bez toho bych neodstudoval, to bylo pro mě takový taky zásadní, i když těch peněz není moc, ale i tak. (Gustav, ř. 441-443)

Mě se...nic ted' nepropagují, ale strašně se mi líbí program ... ty stipendia. Jen kdyby někdo poslal stovku, tak už je to pomoc pro středoškoláky a vysokoškoláky... (Adam, ř. 369-371)

Finanční podpora od jiných osob – náhodně potkaných

Tam mi dopomohla jedna paní z jedné neziskové organizace, takže prostě pomohla mi i finančně jako..., protože vlastně v té době, jako potom už v dospělosti..., mamka jako s taťkou se rozvedli, takže mamka byla samoživitelka a takže...takže i finančně mi ta organizace pomohla, protože to bylo finančně náročné... (Eva, ř. 79-84)

VO 6 Jaké individuální zvláštnosti hlavních aktérů můžeme identifikovat?

Napříč jednotlivými příběhy jsme mohli zmapovat také individuální zvláštnosti a osobnostní specifika našich informantů, kteří ochotně vyprávěli o svých vlastnostech, zájmech, cílech i životních plánech.

Tabulka 19 Kategorie individuální zvláštnosti osobností

Osobnostní specifika	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
1. Vlastnosti aktivačně-motivační	X	X	X	X	X	X
Zájmy, záliby	X	X	X	X	X	X
potřeby – seberealizace	X	X	X	X	X	X
2. Vlastnosti vztahově-postojové	X	X	X	X	X	X
3. Vlastnosti výkonové	X	X	X	X	X	X
4. Vlastnosti seberegulační a dynamické	X	X	X	X	X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

1. Vlastnosti aktivačně-motivační

Mezi tyto vlastnosti osobnosti obecně řadíme pudy, zájmy/záliby a potřeby, aspirace i životní cíle a plány. Ve svých příbězích je v souvislosti se svou vzdělanostní trajektorií zmínili všichni participanti výzkumu. Napříč příběhy jsme mohli sledovat zájem o studium, učení i jednotlivé konkrétní předměty. Někteří informanti mluvili o svých aspiracích, o tom, čeho chtějí dosáhnout, nebo např. o svém humanitním či technickém zaměření, nebo o zaměření pracovat s lidmi. Někteří si svých cílů byli vědomi už od dětství (Barbora, František, Gustav), někteří si je uvědomovali až v průběhu dalších životních událostí. Přirozeně, že tyto faktory silným způsobem ovlivňovali vzdělanostní dráhu informantů.

Zájem o studium, učení a předměty, zájem o práci, záliby

Ve všech příbězích jsme mohli zaznamenat, že informanti měli zálibu ve studiu, či v určitých předmětech, což se projevovalo trvalou snahou, úsilím a aktivitou spjatou s

tímto předmětem. Často shodně vyjadřovali kladný vztah a postoj zájmu, především slovy, že je to či ono „baví, bavilo“. Silně profilované zájmy a záliby spojené s určitými studijními předměty jsme mohli vidět u všech informantů.

A musím říct, že mě to strašně bavilo. (Adam, ř. 270)

A mě strašně bavilo, že jsem mohl chodit na různé přednášky. (Adam, ř. 220-221)

Takže to už šlo samo. A bavilo mě to. (Barbora, ř. 65-66)

Mě to bavilo. Mě bavily ty předměty, ti učitelé byli hodně dobří. (Barbora, ř. 144-145)

Vždy mi šlo učení. A mě to bavilo... (Diana, ř. 114)

Jako nějak se mi to začlo líbit, ta historie a ty památky kulturní a všechno, co jsme se učili... (Diana, ř. 251-252)

Mě tak bavilo i to i to i tam, spíš teda ta humanitní větev, ale úplně vyhraněná jsem nikdy nebyla. (Eva, ř. 33-35)

Mě se to tak jako pořád drželo a právě..., když nějak mě hodně bavily jazyky, angličtina, němčina a takhle. (František, ř. 148-149)

No mě na té práci baví opravdu to, že můžu růst, né, jako že bych byl nějaký kariérista, ale informacemi. Dozvídat se nové věci, setkávat se s novými lidma. (Adam, ř. 218-220)

Aspirace, cíle a životní plány

Přirozeně, že pokud byli hlavní aktéři osobnostně vyhranění humanitním či technickým směrem, v jejich příbězích jsme našli silné aspirace, ambice dosáhnout úspěchu, a jejich vzdělanostní dráha byla směřována zaměřením na jisté hodnoty, vytyčené v cílech a plánech. Typickými slovními spojeními bylo „chci, chtěl jsem“.

...ona do teď říká, že se se mnou nemusela moc učit. Já jsem vždycky přišla domů a sama jsem se chtěla učit, tak se nemusela starat. (Barbora, ř. 34-35)

Já jsem byla od základní školy už úplně na to připravená, že prostě jsem si šla jenom za tím studiem... (Diana, ř. 265-267)

No... zodpovědnost. Jako k rodičům taky, ale sama k sobě hlavně. Já jsem jako chtěla vždycky něčeho dosáhnout. Jako úspěchu dosáhnout. Ano.... Vždycky jsem to tak měla. (Eva, ř. 67-68)

No asi jsem k tomu měla nějaký dispozice v rodině, ...no ta mamka. No asi jo. No myslím si, že mám k tomu nějaký predispozice sama v sobě...jsem cítila, že jsem jako chtěla... (Eva, ř. 307-309)

A byl jsem v tom dobřej, tak jsem si říkal jako, že bych chtěl pokračovat v tomhle. Takže ta volba v té deváté třídě byla jasná, že chci jít na gympl a pokud mě jako to bude držet, tak na vysokou školu na pedagogickou fakultu, nebo na filosofickou... Jo jo, moje cíle byly vždycky velký asi v tomhle tom směru. (František, ř. 145-155)

Například... já jsem se nikoho neptal, jestli na tu vysokou školu mám jít se čtyřkama z matematiky. Já jsem tam prostě šel. A nakonec jsem uspěl. A bylo to nakonec v pohodě. (Gustav, ř. 461-464)

2. Vlastnosti vztahově-postojové

S předchozím bodem pak úzce souvisí také vztahově postojové vlastnosti osobnosti, mezi které řadíme charakter, postoje, vzory, ideály, hodnoty a hodnotové orientace. Teoreticky vzato jsme se přímo se jmenovanými hodnotovými preferencemi v příbězích nesetkali, až na vyjádření Evy, která upozorňovala, že „na prvním místě je zdraví“. Ta také v příběhu komentovala volbu předčasného odchodu ze vzdělávacího systému (ze střední školy) jejich vrstevnic a kamarádek (Romek) kvůli založení rodiny, což je hodnota preferovaná v romské kultuře. Nicméně, Eva se podle svých slov nenechala ovlivnit a stála si za svým – dále se vzdělávat. Jejím vzorem v tomto byla zřejmě matka, která také kvůli dokončení vysoké školy odkládala rodičovství. Mohli jsme ovšem spatřovat skutečnosti/hodnoty, kterým jedinci dávali přednost a kterými se řídili ve svém jednání a chování. V souhrnu můžeme říci, že všichni upřednostnili hodnotu vzdělání, která v jejich životě vysoce postavená, což se projevilo vynaloženou aktivitou v tomto směru. Přirozeně postoje ke škole, k jednotlivým předmětům, postoje ke společnosti, k uplatnění se ve společnosti apod. jsme mohli pozorovat (především jejich konativní komponentu) v jejich jednání, chování a strategii. Typickými charakterovými vlastnostmi, které jsme identifikovali, byly cílevědomost, zodpovědnost, samostatnost, vytrvalost, ambicióznost. Fakt, který jsme ani v jednom příběhu nenašli, bylo přímé následování vzorů. Pouze Barbora zmínila, že když její matka získala zaměstnání jako sociální a terénní pracovnice, tak pak už přirozeně následovala její životní cestu.

Cílevědomost

Já jsem si říkala v té době, co s gymplem. Jako maturita... jo super, ale není to nějak zaměřené, je to takové obecné na všechny strany. A tikala jsem si, co s tím gymplem, co bych si jako vzhledem k práci našla...jakou práci. Takže jsem přemýšlela takhle. (Eva, ř. 113-116)

Samostatnost

Jsem byla jakoby samostatná. Vždycky jsem byla vedena k samostatnosti. (Eva, ř. 24-25)

Zodpovědnost a vytrvalost

Tak jsem se opravdu tak učil, že jsem do toho dal všechno. Ale některým věcem jsem vůbec nerozuměl a bylo to pro mě těžké se učit tyto věci. (Adam, ř. 262-264)

...hodně jsem se učila a no...hodně jsem se učila i jakoby nevím... strýcové, tety, zpozorovaly, že se hodně učím, že mě to baví...a jako, že se nemám tolik učit a já že musím... (Barbora, ř. 66-68)

a jako jsem cítila, že se musím učit, že musím být zodpovědná. (Barbora, ř. 260-261)

Denně jsem se připravovala do té školy... (Barbora, ř. 147)

Protože já jsem se vždy učila doma. Doma jsem si celou učebnici prostudovala, když jsem něčemu nerozuměla, tak jsem poprosila někoho, aby mi to vysvětlil. Doučovatel ze sboru, nebo někdo ze školy, učitel...ehm...takto jsem byla samostatná jako. (Diana, ř. 203-207)

Ambicióznost

Takže já jsem podal přihlášky na těžký školy, protože jsem byl hodně ambiciózní a říkal jsem si, že chci to nejlepší... (Gustav, ř. 302-304)

Náboženské přesvědčení - role víry

...pamatuji si, že ten den, když jsem byla na těch přijímačkách, tak jsme tam měli nějakou pauzu, tak jsem se šla projít do centra a tam blízko náměstí, je tam kostel a tam jsem se šla pomodlit. Modlila jsem se a myslím si, že mně to pomohlo. Protože jsem se asi po dvou hodinách dozvěděla, že mě přijali... (Barbora, ř. 216-219)

...z Bible jsem se ptala na slovo, jestli mám jít do Bratislavy přímo na školu. A tam bylo, že budu nedaleko nějaké řeky. A že zvuk mnoha kol... a já jsem tam pořád cestovala. A pak po vysoké škole jsem pořád cestovala, takže ty kola...pořád je mám v uších. A nedaleko té školy byla řeka. Hned za školou. Takže...takové podivné. Nikdo to nevěděl, to já jsem dostala to slovo na mysl. Takže já to respektuji, že prostě, i když jsem nechtěla, tak to nějak... to je v mém srdci. (Diana, ř. 333-339)

3. Vlastnosti výkonové

V průběhu svého vyprávění hlavní aktéři samozřejmě zmiňovali také svůj prospěch, vesměs měli dobré, či přímo výborné studijní výsledky. Pokud studium z určitých důvodů

hlavní aktér nezvládal, nebo nebyl dostatečně motivován, tak dříve nebo později toto studium ukončil a nastoupil na jiný obor, který více odpovídal jeho specifickému zaměření, nebo jeho schopnostem (např. Eva a František). Vesměs však informanti vyzdvihli důležitost svých výkonových vlastností, svého prospěchu a výsledků studia a jejich roli v jejich (další) vzdělanostní dráze. Gustav sice v průběhu střední školy a také vysoké školy neměl vynikající průběžné výsledky. V některých předmětech dokonce „bojoval“, nicméně jeho úsilí bylo veliké a proto nakonec úspěchu u maturity nebo státnic dosáhl. Velmi úspěšně své vysokoškolské studium zvládla Diana. I ostatní zaznamenali úspěchy při jednotlivých zkouškách, státních zkouškách či při obhajobě svých prací.

A to, že jsem bakalářku obhájil a... opravdu mi bylo do breku...oni ze mě byli nadšení a říkali, tohle jsme tady ještě neměli. Fakt mě pochválili a já byl za to moc rád. (Adam, ř. 170-173)

Vysokoškolské studium jsem ukončila s oceněním rektora na I. stupni a s vyznamenáním na II. stupni. Ze zkoušek na státnicích jsem měla samé A. (Diana, z. v., ř. 84-86)

...já jsem z toho měl strašně dobrej pocit. A měl jsem to za Áčko, což mě strašně jako potěšilo. A vím, že pak jsem odcházel a tohle mám... a ještě udělal ty státnice. A jak jsem odcházel, tak ta vedoucí mě doběhla a říkala: „Františku, počkejte!“ a strašně mě chválila, že jsem působil jako profesionál při té obhajobě. Tak mi to dodalo..., že jsem jako udělal dobrou práci. (František, ř. 546-551)

4. Vlastnosti seberegulační a vlastnosti dynamické

O svém vlastním sebepojetí, sebeuvědomování, sebekritice, sebehodnocení a dalších vlastnostech, které vyjadřují postoje jedince k sobě samému, se informanti zmiňovali napříč svým vyprávěním v různých životních etapách a vzhledem k různým událostem, které prožívali. Ty významné jsme zmínili u jednotlivých témat a událostí již dříve. Podobně tomu bylo také s mapováním dynamických vlastností a temperamentu hlavních aktérů, které byly velmi individuální. Hlavní aktéři se o nich zmiňovali jen částečně, když komentovali své konkrétnímu chování a jednání.

6.3 Shrnutí praktické části

V následující pasáži shrneme všechny specifické momenty životních příběhů sledovaných osob a pokusíme se odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

VO Jaké specifické momenty formovaly vzdělanostní trajektorii vysokoškolsky vzdělaných Romů?

V životních příbězích vysokoškolsky vzdělaných Romů můžeme sledovat přítomnost některých specifík, vlivů, podmínek, faktorů či osob, které formovaly (více či méně) jejich vzdělanostní dráhu. Tyto činitele jsme souhrnně nazvali **prvky/elementy** a v tabulce níže jsme se je pokusili zaznamenat, přičemž jsme vliv klíčových prvků (patrných z výpovědi samotných informantů) zdůraznili červeně barevným políčkem:

Tabulka 20 Významné prvky formující vzdělanostní dráhy

Determinační faktory a specifika	ADAM	BARBORA	DIANA	EVA	FRANTIŠEK	GUSTAV
RODINNÉ PROSTŘEDÍ						
Podnětné a příznivé rodinné prostředí	X	X	X	X	X	X
Vzdělání či profese rodičů, prarodičů		X		X		X
Bydliště mimo segregovanou romskou lokalitu		X	X	X	X	X
Silný vliv matky	X	X	X	X		X
Sourozenecké konstelace - jedináček, nebo prvorozený		X	X	X	X	X
Neznalost romštiny			X	X	X	X
Romští vrstevníci a kamarádi	X	X		X		
Individuální události		X	X			X
ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ						
Negativní xenofobní projevy	X		X			
Pozitivní vliv učitelů	X	X	X		X	X
Negativní vliv učitelů	X					
Finanční podpora a romská stipendia		X	X	X		X
Individuální události	X		X			X
ŠIRŠÍ SPOLEČNOST						
Významný vliv osob	X		X			
Individuální události formující vzd. směřování	X					
OSOBNOSTNÍ SPECIFIKA						
Jasně cíle a vzdělanostní aspirace	X	X	X	X	X	X
Vypořádání se s etnickou identitou	X	X	X			X
Schopnosti a úsilí	X	X	X	X	X	X

Zdroj: Vlastní výzkum

Na základě analýzy životních příběhů, vyhodnocení dotazníků osobních údajů, zpětné vazby otázek a odpovědí i dalších informací zaznamenaných ve výzkumném deníku, následně vymezujeme prvky pozitivního a negativního působení, které se podílely na formování vzdělanostní dráhy našich hlavních aktérů. **Nutno podotknout, že tyto prvky jsou shrnovány na základě kvalitativního přístupu ke zkoumané problematice a tudíž**

jsou velice individuální a zachyceny v perspektivě vlastního vnímání a žité empirie samotných informantů.

RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Toto prostředí je pro formování životní (i vzdělanostní) dráhy jedince přirozeně rozhodujícím. Je prvotním místem socializace a enkulturace a nás velmi zajímalo, jaké prvky, ovlivňující budoucí život zkoumaných osob, byly v příbězích zmiňovány, vyzdvihovány a popisovány.

✓ Prvek příznivého a podnětného rodinného prostředí

Tento prvek jsme mohli vysledovat analogicky u všech osob. Lišila se jen míra a intenzita jeho popisu. Informanti zmiňovali prostředí, ve kterém vyrostli, jako prostředí podnětné, pozitivní, inspirující, jako to, na které měli kladné vzpomínky, a celkově jej hodnotili velmi kladně, až idylicky. Ani v jednom případě jsme nezaznamenali negativní hodnocení, i když jsme samozřejmě našli skutečnosti, které negativně působit mohly (např. absence otce, časté stěhování apod.). Taktéž materiální a ekonomické podmínky, když byly zmíněny, tak v pozitivním světle. Vyzdvihovány byly výchovné styly rodičů, prarodičů, společné zážitky a fungující vztahy.

✓ Prvek vlivu vzdělání či profese rodičů, prarodičů

I když je z teoretické části patrný silný vliv dosaženého vzdělání rodičů na vzdělanostní trajektorie jejich potomků a reprodukce sociálního statusu, ne u všech našich informantů jsme tento fakt mohli pozorovat. Naopak. Pouze u jednoho účastníka výzkumu se dosažené vzdělání (alespoň jednoho z rodičů) rovnalo dosažené úrovni vzdělání potomka. V tomto případě se jednalo dokonce o stejně zaměřené dosažené vzdělání v oboru učitelství. U všech ostatních jsme byli svědkem silné vzdělanostní mobility. Rodiče některých účastníků výzkumu dosáhli pouze základního vzdělání, či základní školu ukončili předčasně. Kopírování profesní dráhy rodiče jsme zaznamenali také v jednom případě.

✓ Prvek bydliště mimo segregovanou romskou lokalitu

Bydliště v dětství mimo lokalitu, kterou bychom mohli vymezit (alespoň na základě určení a popisu hlavních postav) jako segregovanou nebo sociálně vyloučenou, či vyloženě romskou, jsme registrovali pouze v jednom případě. Zajímavé, že právě v tomto příběhu jsme zaznamenali jiný sled dalších událostí, než v příbězích ostatních (předčasně ukončená základní škola a následný návrat do vzdělávacího systému v pozdějším věku).

✓ **Prvek silného vlivu matky**

Téměř ve všech případech byla vyzdvížena role matky, její výchova a péče jako žádoucí a vlivná, jednak ve formování osobností aktérů, tak i v pozitivním dopadu na vzdělanostní dráhu, i v aktivním praktickém zapojení se do dění ve vztahu *participant jako žák a škola*. V jednom případě nebyla taková role matky popisována, což ovšem neznamená, že by role aktivního vlivu matky absentovala.

✓ **Prvek sourozeneckých konstelací (jedináček, nebo prvorozený)**

Fakt, že účastníci výzkumu jsou buď „jedináčci“ (ve 4 případech z 6), nebo prvorození – starší ze dvou sourozenců (1 případ), je pro nás nejvíce překvapivým zjištěním. V jednom jediném případě byla zkoumaná osoba druhorozeným potomkem a opět v tomto případě můžeme sledovat zcela jinak formující se vzdělanostní dráhu, vzhledem k ostatním případům. V teoretické základně vztahné ke zkoumanému tématu, ani ve jmenovaných výzkumech jsme se s tímto možným působícím faktorem ve vzdělanostních drahách romských žáků přímo nesetkali, či nebyl vůbec sledován, nicméně teorie obecně pracující se strukturou rodiny, s rodinnými a sourozeneckými konstelacemi a jejich vlivem na úspěch potomka ve vzdělání přirozeně existují.

✓ **Prvek neznalosti či nepoužívání romštiny v rodině**

Zajímavá je také zjištěná skutečnost, že v 5 případech z 6 se v rodinách, kde hlavní aktéři vyrůstali, romsky prakticky nemluvílo, nebo ji rodiče (a tím pádem i děti) vůbec nepoužívali, či dokonce neznali. Otázkou tak zůstává, do jaké míry se podílela čeština jako mateřský jazyk na úspěšném startu při vstupu do vzdělávacího systému.

✓ **Prvek vztahů s vrstevníky a kamarády z romského versus neromského prostředí**

Vztahy s vrstevníky a kamarády z romského prostředí jsme mohli nalézt u poloviny zkoumaných osob. Stejně tak polovina z nich neměla žádné blízké kamarády z tohoto prostředí, pouze z prostředí neromského. Z popisu informantů se zdá, že tento činitel neměl zásadní vliv na jejich vzdělanostní dráhu.

✓ **Další prvky zasahující do vzdělanostní dráhy**

Další prvky, které zasahovali ať už pozitivně či negativně do života sledovaných osob a určitým způsobem se dotkly vzdělanostních drah, byly velice individuální a specifické.

Jednalo se například o absenci, či úmrtí otce a z toho vyplývající skutečnosti. Avšak zásadně kladně či negativně formující vliv tyto události (v případech našich osob) neměly.

ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Ve školním prostředí dominoval v příbězích popis pozitivního (ne ovšem vždy) vlivu učitelů, přičemž tento vliv můžeme nazvat přinejmenším působením povzbuzujícím či motivujícím ve vzdělanostní cestě.

✓ Prvek pozitivního vlivu učitelů

Tento prvek vyzdvihlo 5 účastníků výzkumu. V některých případech byl tento vliv velmi silný, že sami participanti jej uznávají jako jeden z klíčových vlivů v jejich vzdělanostní dráze, nebo ve směřování jejich oborové profilace.

✓ Prvek negativního vlivu učitelů

Tento negativní činitel byl zmíněn v souvislosti s „nálepkováním“ jedním z participantů, pro kterého tato zkušenost ve výsledku znamenala zaujetí negativně orientovaného postoje ke vzdělání a škole, který dále nepříznivě ovlivnil jeho vzdělanostní dráhu.

✓ Prvek finanční podpory v podobě romských stipendií (nebo podpory od jiných subjektů)

Této kladné invence do vzdělanostních drah si byly vědomy 4 výzkumné osoby, 3 z nich tvrdily, že by bez této podpory nevystudovaly, nebo by to bylo pro ně, či jejich rodiče, přinejmenším neúnosně zatěžující. Další dvě osoby se ve svých výpovědích o tomto druhu podpory v souvislosti se sebou sama zmiňovaly, respektive jedna osoba se zmiňovala o jejich důležitosti pro druhé studenty, i když tohoto druhu podpory sama nevyužívala, a v příběhu druhé osoby se zmínka o stipendiích pro romské studenty nevyskytovala.

✓ Prvek negativních zkušenosti s xenofobními projevy

Ve školním prostředí působily velmi negativně zkušenosti s xenofobními projevy ze stran spolužáků na dva naše participanty. Z jejich popisu lze vyčíst, že se silně otiskly do jejich nitra a nepříjemně ovlivnili vzdělávací proces. Na druhou stranu jsme však mohli registrovat úsilí na straně hlavních aktérů se s těmito událostmi vyrovnat a nalézt možnosti adaptace a strategie chování i mechanismy, které by zabránily opakování těchto situací.

✓ Další prvky zasahující do vzdělanostního směřování

Tyto prvky jsou opět vysoce individuální. V jednom případě jsme sledovali získání počítače a zavedení internetu do domácnosti jako zásadně formující prvek vzdělanostní dráhy, v dalším případě navštívení romské lokality a následné touhy být angažovaný v práci s romským etnikem.

ŠIRŠÍ SPOLEČNOST

✓ Prvek pozitivního vlivu významných osob

Velmi silně ovlivnění osobami zvenčí byly především dvě naše osoby. V obou případech můžeme hovořit o zásadním vlivu do vzdělanostní dráhy, přičemž rozdíl je pouze v čase působení tohoto vlivu. V prvním případě to byl silný vliv osoby zvenčí, jež nastartoval pokračování již ukončené vzdělanostní dráhy, a druhém případě to byl vliv osoby na samém konci vzdělanostní dráhy, nicméně stejně důležitý.

✓ Další prvky formující vzdělanostní směřování

V jednom případě jsme byli svědky vnější okolnosti, která motivovala naši osobu k opětovnému zapojení se do vzdělanostní dráhy.

OSOBNOSTNÍ SPECIFIKA

✓ Prvky silných vzdělanostních aspirací a životních cílů

Tyto prvky byly v příbězích dominantní a mohli jsme je sledovat ve všech příbězích. Aspirace, cíle i touhy účastníci jasně formulovali a mnozí je vnímali velmi silně od svého dětství, či od období na základní škole. V tomto směru byla touha jít cestou kupředu za svým cílem tak důležitá, že jí neváhali věnovat velké úsilí i oběti. Jejich vlastní aspirace byly v některých případech podporovány aspiracemi ze stran rodičů, učitelů a dalších osob.

✓ Prvek vlastních schopností a úsilí

Také prvek vlastních schopností a úsilí jsme mohli pozorovat ve všech příbězích. V této kombinaci se vlivně podílely na vzdělanostním úspěchu jednotlivců. Mohli jsme jen sledovat, jako na stranách vah, míru jednotlivých komponent ve dvojici. Tam, kde na náročné studium nestačily schopnosti, dorovnávalo tento deficit úsilí. Naopak někde jsme mohli zaznamenat výborný prospěch a nadání pro studium (či spíše některých předmětů).

✓ Prvek vypořádání se s etnickou identitou

Všichni účastníci výzkumu se otevřeně hlásili k etnické skupině Romů. Mluvili o sobě jako o Romovi/Romce. Avšak v jejich smýšlení o vlastním romství (prezentovaném v příbězích) jsme mohli sledovat, že ne vždy bylo přijetí tohoto faktu jednoduché. Silné komentáře, ve kterých jsme mohli zaznamenat určitá dilemata v této oblasti, nalézáme u čtyřech osob z šesti. Vesměs se participanti distancovali od romství v pojetí „typických“ (jak je shodně nazývali) představ o Romech – jako např. negativní projevy chování, špatné sociální a ekonomické prostředí (až patologické), další negativní specifické znaky. Ve vztahu se svou vlastní etnickou identitou užívali spojení jako „asimilovaný“ Rom/Romka/rodina, „jiný“ Rom/Romka, „odlišný od těch druhých Romů“ a podobná označení, ve kterých zdůrazňovali svou rozdílnost. Vesměs jsme v příbězích mohli zaznamenat pozitivní vypořádání se s vlastní etnickou identitou.

Ve výčtu výše uvedených elementů, jsme se chtěli záměrně vyvarovat kategorizování jednotlivých prvků podle důležitosti, či podle míry jejich vlivu na vzdělanostní dráhy, neboť náš výzkum, tak jak byl od počátku koncipován a jak k němu bylo přistupováno, nebyl vlastně schopen tyto charakteristiky odlišit. Ani si nekladl takové ambice. Proto jsme jednotlivé prvky/elementy vlivu záměrně pouze jmenovali a kladli za sebou, neboť míra vlivu byla velice individuální a specifická v každém jednotlivém příběhu navíc podaná z pojetí vlastní žité reality informanta, a tak objektivní míra působení jednotlivých faktorů v celém spektru příčin, okolností a podmínek je velice těžce měřitelná.

6.4 Způsob zajištění validity výzkumu

Jak již vychází ze samotného zaměření výzkumu a jeho specifičností – máme zde na mysli kvalitativní přístup ke zkoumané problematice umocněný úhlem narativní perspektivy, ve kterém je pravda/realita pravdou/realitou konstruovanou, otázka validity výzkumu není jednoznačná, a proto se ji pokusíme krátce vysvětlit. V rámci zajištění validity výzkumného šetření, jsme se snažili o co nejpřesnější deskripci všech dílčích kroků – výběru výzkumné metody (metod), výběru vhodných informantů, sběru dat, o popis samotné analýzy i podrobnou interpretaci dat. Také jsme předkládali vlastní předporozumění dané problematice, ať už v podobě metodologických či koncepčních úvah. (např. o volbě vhodné metody). Dále jsme se snažili podat vysoce podrobnou analýzu i interpretaci dat s cílem přispět k přesvědčivosti a důvěryhodnosti (coby komponent credibility výzkumu). Přičemž s cílem zvýšení credibility šetření jsme se snažili diskutovat

metody, postupy i samotné příběhy a jejich jednotlivé části, včetně interpretací, s odborníky a konzultanty. (V tomto případě jsme měli k dispozici 3 konzultanty, kteří se zabývají problematikou edukace romských žáků, nebo jsou jinak činní v oblasti sociální a terénní práce s romskými rodinami.) V rámci zajištění reliability výzkumné studie jsme se přísně drželi modelu NOI i standardního způsobu přepisu dat. I jednotlivé nalezené kategorie byly často diskutovány s výše uvedenými odborníky. V rámci triangulace pomocí kombinace výzkumných metod či kombinace výzkumných perspektiv jsme se snažili zachytit data nejdříve v dotazníku. Jeho záměrem však bylo pouze nashromáždit základní informace o zkoumaných osobách (dosažené vzdělání, zaměstnání, vzdělání rodičů, lokalita bydliště apod.), nicméně i tato data byla ve výsledku velice přínosná. Taktéž výzkumný deník, do kterého byly zaznamenávány všechny okolnosti a podrobnosti, byl důležitým doplněním výzkumného rámce. Nejvýznamnějším krokem v tomto ohledu a další perspektivou, navyšující validitu samotného výzkumu, byla možnost zpětného vyjádření se informantů k přepisu i dalším skutečnostem, následně doplňující otázky a odpovědi na ně, které upřesňovaly informace a snižovaly riziko mylného chápání reality sdílené ve výpovědích na straně výzkumníka. Také souběžné zdroje informací o informantovi, které byly v některých případech poskytnuty (vlastní životopisná data), byly přínosným komparačním materiálem.

6.5 Prezentace závěrů a diskuze

Výstupem z empirické části je nejen zrekonstruovaných šest životních příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů v celistvosti (holisticko-obsahový modus), ve kterých můžeme pozorovat jejich životní cestu a peripetie, kterými se tato cesta ubírala, ale taktéž napříč příběhy sledovaná zjištění – významné momenty, události a vlivy formující vzdělanostní trajektorie (modus kategoriálně-obsahový). Ve finále jsme vymezili prvky, které se podíleli na tomto pozitivním (či negativním) působení, jak jsme je zaznamenali ve výpovědích samotných informantů.

Determinující prvky z rodinného prostředí, jako jsou prvek **příznivého a podnětného rodinného prostředí**, prvek **vlivu vzdělání či profese rodičů, prarodičů, bydliště mimo segregovanou romskou lokalitu**, prvek **silného vlivu matky**, prvek **sourozeneckých konstelací (jedináček, nebo prvorozený)**, jejichž přítomnost jsme v příbězích zaznamenali, bychom mohli zcela jistě řadit k jisté formě kulturního a sociálního kapitálu rodiny. Tak naše výsledky přirozeně korespondují s teoriemi, kterým jsme se věnovali

v teoretické části a které tematicky zastřešovaly celou naši výzkumnou platformu. V tomto bodě se naše zjištění shodují i s výsledky podobných, ať už kvantitativně, či kvalitativně orientovanými výzkumnými šetřeními (srov. Fónadová, 2014; GAC 2007, 2009 apod.). Prvek **neznalosti či nepoužívání romštiny v rodinách** našich informantů, sledujeme jako skutečnost, která potvrzuje úvahy o tom, že v případě odlišného mateřského jazyka dětí a jazyka vzdělávacího ve školních institucích, je třeba tento deficit narovnat ještě před nástupem dětí do první třídy. (Hajská, 2005; Balvín, 2004; Navrátil, 2003). Prvek **absentujících kamarádských vztahů s vrstevníky z romského prostředí** může upozorňovat na síť dominantnějších sociálních vztahů s příslušníky z majoritní populace, a tak i na možnost nastavení rodiny směrem k majoritě, nebo záměrné snahy o odvrácení se rodiny od „typických a stereotypních představ“ o Romech, problémových, nepřizpůsobivých a žijících ze sociálních dávek, či od romského etnika vůbec. Nicméně stejně tak jsme mohli reflektovat fakt, že informant měl a dosud má velmi blízké vztahy a vazby na romské prostředí, ale negativní vliv na jeho vzdělanostní dráhu jsme v tomto směru nezaregistrovali. Přirozeně jsme si vědomi, že v tomto ohledu hrají neméně důležitou roli preference, hodnotový základ v rodině, zájmy, aspirace a další osobnostní specifika.

Hlavním formujícím vlivem ve školním prostředí je přirozeně **pozitivní vliv učitelů**. V procesu edukace romských žáků zaujímá učitel velmi významnou roli. Roli nejen toho, který zprostředkovává znalosti a vědomosti, ale roli motivátorů a povzbuzovatelů. Je tudíž kladen velký důraz na jeho kompetence, především (v tomto ohledu) na kompetence pedagogické, sociální, prosociální a komunikativní. V případě rozpoznání sociálně patologických projevů žáků v třídním kolektivu, v podobě xenofobních nálad, rasově motivovaných slovních i jiných útoků, či přímo šikany směrem k romským žákům, jsou taktéž podstatné učitelovy kompetence intervenční. Je tak možné do jisté míry předejít **negativním zkušenostem romských dětí s xenofobními projevy**, jež jsme ve výpovědích zaznamenali jako negativní vliv v rámci jejich vzdělávacího procesu. Na přínos **finanční podpory středoškolským či vysokoškolským romským studentům** (v podobě romských stipendií nebo podpory od jiných subjektů) upozorňují naše závěrečná výzkumná shrnutí a taktéž odborníci (např. Hajská, 2005, Balvín, 2004), kteří tvrdí, že je důležité tímto způsobem zvýšit vzdělanostní šance těch, kteří by jinak nemohli studovat z důvodu nepříznivých socioekonomických podmínek v rodinném zázemí.

Prvek **pozitivního vlivu významných osob i dalších specifík z prostředí širší společnosti** je velice individuální, neplánovitý i neočekávatelný. Přesto se takové pozitivní vlivy v životních příbězích objevují.

Faktory, které však jednoznačně velmi silně determinují vzdělanostní dráhy, jsou také na straně jedince. Jsou to především **silné vzdělanostní aspirace, jasně vytyčené životní cíle** a přirozeně **vlastní schopností a úsilí**. Tato v příbězích zachycená osobnostní specifika potvrzují jednoznačnou roli vlivu **mentálních schopností** na vzdělávací dráhu (viz meritokratický model a k němu přidaná hodnota sociálního zázemí, jak objasňuje sociálně-psychický model – viz kap. 2.1). Avšak jejich vliv na dosažení konečné úrovně ve vzdělání, jak jsme mohli sledovat, je buď umocňován, nebo naopak umenšován ostatními již popsanými vlivy.

Vyrovnaní se, vypořádání se nebo přijetí vlastní etnické identity je v otázce vzdělávání romských žáků sice prvkem souběžným, tzn., že k němu dochází nezávisle v rámci celkového vývoje osobnosti, však majícím dopady na vzdělávací proces, vzdělanostní aspirace a tak i v konečném důsledku na dosažení vzdělanostní úrovně.

Obecně můžeme říci, že naše zjištění se velmi překrývají s výsledky dalších studií. Nicméně naší touhou bylo upozornit na celou problematiku determinant vzdělanostních drah z perspektivy samotných Romů, z perspektivy těch, kteří zažili jejich působení „na vlastní kůži“ v jednotlivých etapách vzdělanostního vzestupu, mají je v paměti a dokáží se o ně ve svých výpovědích s námi podělit, a umožnit nám vhled do problematiky zevnitř. Ne na základu kvantifikace dat získaných z anonymních šetření, ale z konkrétních životních příběhů, zkušeností a žité reality těch, kteří „to“ dokázali a úspěšně doběhli do cíle. A nejen to. Jak je vidno, stále pokračují a běží svůj úspěšný běh dál.

6.6 Doporučení

Školní vzdělání je klíčem k úspěchu Romů v české společnosti. Mnozí odborníci upozorňují na potřebu vyrovnávacích opatření v oblasti vzdělávání, které by pomohly žákům z odlišného sociokulturního prostředí, jež se potýkají s mnohými handicapem v procesu edukace. Nicméně je důležitá participace také druhé strany. Pozitivní v této otázce je fakt, že můžeme sledovat zvyšující se zájem rodičů romských dětí o vzdělávání jejich potomků a to, že romská komunita obecně stále více vnímá, jak potřebné je vzdělání pro úspěšnou budoucnost. Podle některých neziskových organizací je tento trend možno spatřovat například ve vyšší poptávce o doučování dětí. Také důležitosti potřebné

kvalifikace v procesu hledání zaměstnání jsou si Romové více vědomi. Dosvědčuje to navýšení zájmu o rekvalifikační kurzy a o další formy vzdělávání dospělých. I přes tuto pozitivní tendenci vidíme jako potřebné především nadále **motivovat romské děti a jejich rodiče**, kteří stále o důležitosti roli vzdělávání pochybují. Vynikajícím počinem jsou proto projekty, které oslovují děti i rodiče. Máme na mysli například mediální kampaň zapsaného spolku Slovo 21 „Nebud' dilino“ (Nebud' hloupý), která se prostřednictvím natočeného klipu hudebního seskupení čtyř mladých Romů, snaží upozornit rodiče i širší veřejnost na důležitost vzdělání i na segregaci romských dětí v českém školství. Taktéž je potřeba podpořit stávající projekty, jež nacházejí svůj smysl v **pomoci romským dětem na základních školách zvládat potřebné učivo, připravovat je na další studium a motivovat celkově ke vzdělání** (např. program Dža dureder/Běž dál). Další vhodnou podporou jsou projekty pomáhající zprostředkovat romským studentům na vysokých školách stáže v zahraničí, jako např. Baruv Fellowship Program 2018 (Slovo 21© 2018).

Věříme, že i tato práce je jednou z možných odpovědí na volání odborníků po zkoumání faktorů, které determinují edukační proces romských žáků i jejich osobnosti. V **teoretické rovině** mohou být výsledky uplatněny k doplnění a rozšíření poznatků o podmínkách výchovně vzdělávacího procesu v kontextu romských žáků, jako žáků z odlišného sociokulturního prostředí, jako žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohou být nápomocny při speciální přípravě studentů studijních programů učitelského směru i pro jejich následnou pedagogickou práci s žáky romského etnika. Přesah výsledků však spatřujeme i do oblasti sociální pedagogiky a sociologie výchovy, a to především na straně definování prvků pozitivně působících na úspěšné vzdělávací trajektorie romských studentů. V rovině **praktické** mohou být výzkumné výsledky nápomocny přímo ve vzdělávacím procesu romských žáků ve smyslu přispění pedagogickým pracovníkům porozumět prostředí romského žáka i úskalí jeho edukace a taktéž v utváření strategického přístupu směrem k romskému žaku. Také přínos práce spatřujeme v oblasti posílení komunikace mezi školou a rodiči romských žáků, stejně tak v oblasti výchovné práce mimo vyučování, v činnosti neziskových organizací a dalších institucí. V tomto ohledu bychom chtěli upozornit na důležitost potřeby vzorů. Především pro romské děti a mládež spatřujeme tento bod velice významným. Besedy s vysokoškolskými studenty, nebo s těmi, kterým se po svém studiu podařilo úspěšně se zařadit do společnosti, mohou být pro děti a mládež velkou inspirací a hlubokým osobním zážitkem budujícím jejich identitu i hrdou příslušnost k vlastnímu etniku. Ve finále bychom chtěli poukázat na možnost využití

výsledků ve **výzkumné rovině**, jako platformy pro následné kvantitativní výzkumy v oblasti podmínek determinujících výchovně vzdělávací proces romského žáka, v oblasti hledání příčin školní (ne)úspěšnosti, interakce školního a rodinného prostředí žáka, v oblasti sociokulturní podmíněnosti výchovy apod.

ZÁVĚR

Životní cesta každého člověka je jedinečná a neopakovatelná. Na modelování všech jejích zákrut i serpentin spolupůsobí množství činitelů, okolností a podmínek, a ne vždy je výhradně v moci jedince zvolit si orientaci jejího směřování, či způsob, jak dosáhnout kýžených cílů. Naším hlavním tématem se staly životní cesty jedinců z řad Romů. Cesty těch, kterým se podařilo ve svém nelehkém putování dosáhnout vysokoškolského vzdělání, a tak se vymanit ze smyčky utahující se kolem nich v podobě budoucího možného ekonomického a sociálního vyloučení. Nebo přinejmenším eliminovat rizika jeho vzniku dosažením potřebných předpokladů pro úspěšné zařazení se do společnosti.

Základní platformou teoretických východisek našeho tématu se stal koncept pojetí rovných příležitostí, vzdělanostních šancí a spravedlivé distribuce vzdělání směrem ke každému členu společnosti. Na druhé straně jsme však reflektovali fakt nerovných podmínek a startovacích čar, především vyplývajících z odlišného sociokulturního zázemí žáků, a zabývali jsme se teoriemi vysvětlujícími tyto rozdílnosti – teoriemi vzdělanostních nerovností, teoriemi reprodukce ve vzdělávání atd. Konečně jsme definovali determinanty vzdělanostních drah a příčiny školní neúspěšnosti dětí i otázku faktorů, jež ovlivňují vzdělanostní aspirace i finálně dosažený stupeň vzdělání. Teoretická část byla dovršena zakotvením tématu v problematice edukace romských žáků, kdy jsme se dotkli jednak legislativního ukotvení vzdělávání romských žáků, tak i jejich samotných vzdělávacích drah a deskripci na ně působících determinant. V samém závěru jsme se snažili shrnout opatření a možnosti podpory v rámci snah o vyrovnání vzdělanostních rozdílů.

V empirické části bylo naší jednoznačně cílenou ambicí perspektivu koncentrující se na příčiny školní neúspěšnosti romských žáků, na faktory, které ovlivňují jejich míru deficitů ve vzdělání i důvody předčasně ukončených vzdělanostních trajektorií, zcela obrátit. Na celou problematiku jsme tak nahlédli z pozitivního úhlu pohledu a naopak, hledali příčiny, okolnosti a faktory, které se podíleli na modelování úspěšných drah majících metu až v dosažení vysokoškolského vzdělání. Sledovali jsme životní cesty v drobnohledu, tak jak nám do nich dovolili nahlédnout vybraní účastníci výzkumu. Jejich vlastní pohled na své putování a výpovědi jsme následně podrobili analýze. Pokusili jsme se jednak zrekonstruovat jejich životní příběh a následně, napříč všemi příběhy, jsme hledali důležitá specifika, momenty a události, které hlavní aktéři na svých cestách zažívali, a také vliv

skutečností a osob, které se podílely na formování jejich úspěšných vzdělanostních drah. Nalezená fakta – prvky, které pozitivně ovlivnily jejich vzdělanostní dráhu tak vnímáme jako výsledek našeho snažení. Věříme, že uvedená práce v konečném důsledku přispěla svým dílem k odpovědi na volání odborníků po zkoumání podmínek a okolností, jež působí ve vzdělávacím procesu a tak velkou měrou ovlivňují vztahy rodina – žák – škola. Pevně doufáme, že se nám podařilo naplnit předem vytyčené cíle a problematiku edukace romských žáků pozorovat ve světle pozitivní perspektivy, a tak vyzdvihnout úlohu jednotlivých kladných vlivů v otázce školní úspěšnosti těchto osob, tak i vzor skupiny romské inteligence jako takové.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALTHUSSER, Luis, 1971. *Ideology and Ideological Apparatuses* (Notes towards an investigation), 127–186. In: *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press, 1971.
2. ATKINSON, Robert, 1998. *The life story interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications. Qualitative Research Methods, Vol. 44. ISBN 0-7619-0428-X.
3. BAKALÁŘ, Petr, 2004. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-180-8.
4. BALVÍN, Jaroslav, 1999. *Romské osobnosti ve fotografii: [text a fotografie:]*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-9-2.
5. BALVÍN, Jaroslav, 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-86031-48-9.
6. BALVÍN, Jaroslav. *Romský žák a obecná škola*. Pedagogická orientace, č. 2, 1997, s. 55–62.
7. BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed., 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
8. BERNSTEIN, Basil B., 1971. *Class, codes, and control: theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Schocken Books. ISBN 0-805-20458-X.
9. BLAU, Peter M. a Otis Dudley DUNCAN, 1967. *The American occupational structure*. 5. print. New York: Wiley. ISBN 978-047108-035-0.
10. BOUDON, Raymond, 1974. *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley. ISBN 978-04-71091-05-9.
11. BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON, 1990. *Reproduction in education, society and culture*. 2nd ed. London: SAGE Publications. Theory, culture & society. ISBN 0-8039-8320-4.
12. BOURDIEU, Pierre, 1971. *Reproduction culturelle et reproduction sociale*. Social Sciences Information 10, No. 2, s. 45-79.
13. BOWLES, Samuel a Herbert GINTIS, 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul. ISBN 0-465-09718-9.
14. BOWLES, Samuel, 1972. *Schooling and Inequality from Generation to Generation*. Journal of Political Economy 80, No. 3, s. 219-251.
15. BREEN, Richard a John E. GOLDTHORPE. *Explaining educational differentials towards a formal rational action theory*. Rationality and Society. Volume: 9 issue: 3, page(s): 275-305, Issue published: August 1, 1997.

16. BRÜGGEMANN, Christian, 2012. *Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: UNDP. ISBN 978-92-95092-57-0.
17. ČERMÁK, Ivo, David HILES a Vladimír CHRZ, 2007. *Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy*. In: Řehan, V., Šucha, M., ed. *Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI*. Psychologica 37, Olomouc, Univerzita Palackého, s. 53-66.
18. DAVIDOVÁ, Eva, 1995. *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-533-0.
19. DAVIDOVÁ, Eva, 2004. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Interface. ISBN 80-244-0524-5.
20. FÓNADOVÁ, Laura, 2004. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6574-1.
21. GAZDÍKOVÁ, Martina. 2008. *Dvojitá identita současné romské inteligence*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí: Imrich Vašečka.
22. GOLDTHORPE, J. E., 1967. *The sociology of post-colonial societies: economic disparity, cultural diversity, and development*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-57097-2.
23. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, 1998. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 80-857-8320-7.
24. GREGER, David. *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In: Matějů, P., Straková, J., eds. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.
25. GULOVÁ, Lenka. 2010. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU. ISBN 978-80-210-5342-7.
26. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-73675-69-1.
27. HERRNSTEIN, Richard J. a Charles A. MURRAY. *The bell curve: intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press Paperbacks Book, c1994. Free Press paperbacks book. ISBN 0-684-82429-9.
28. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed., 2006. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-76-8.
29. HOLUBEC, Stanislav. *Teorie vzdělanostních nerovností a romské prostředí*. Paideia: Philosophical e-journal of Charles university. Číslo/Ročník/Rok: 2/III/2006 - Spring 2006. ISSN 1214-8725.

30. HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed., 2002. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-614-1.
31. CHMELÍKOVÁ, Jana, 2012. *Úspěšní Romové v Jihomoravském kraji*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Vedoucí: Ema Štěpařová.
32. KALEJA, Martin a Radek KRPEC, 2013. *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání*. GRANT journal, Volume: 02; Issue: 01; Start page: 18; Date:2013; ISSN 1805-0638.
33. KALEJA, Martin, 2011. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF OU. ISBN 978- 80-7464-233-3.
34. KALEJA, Martin, 2011b. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.
35. KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické Nakladatelství. ISBN 978-80-864-2929-8.
36. KATRŇÁK, Tomáš, 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Sociologická řada. ISBN 80-7325-067-5.
37. KATRŇÁK, Tomáš. *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Sociológia, Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2003, roč. 35, č. 1, s. 61-76. ISSN 0049-1225.
38. KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.
39. KOHN, Melvin L., 1977. *Class and conformity: a study in values, with a reassessment*. Midway Reprint ed. Chicago: University of Chicago Press. Midwest reprints. ISBN 0-226-45026-0.
40. KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-85867-94-X.
41. KREBS, Vojtěch, et al., 2010. *Sociální politika*. 5. vyd. Praha: Aspi. ISBN 978-80-7357-585-4.
42. LEVÍNSKÁ, Markéta. 2007. *Value of Education from the Perspective of Romany People. (Relationship between the language, ethnicity and education)*. In CD Living together: Education and Intercultural dialogue XIII, AEBH.
43. MATĚJŮ, Petr, 2010. *Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010. Edice studie. ISBN 978-80-7419-032-2.
44. MOUSSOVÁ, Zuzana, 2003. *Příslušnost k menšině jako příčina handicapu*. In: Vágnerová, M.; Mousová, Z. *Psychologie handicapu: handicap jako psychosociální problém*. 2. opr. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-763-2.

45. MURRAY, Charles a Richard J. HERNSTEIN, 1996. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press Paperbacks Book. ISBN 0-684-82429-9.
46. MUŽÍK, Jaroslav, 2010. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet servis. ISBN 9788090482401.
47. NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
48. PROKOP, Jiří, 2001. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-535-4.
49. PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.
50. PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
51. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
52. ROSENTHAL, Robert a Lenore JACOBSON. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. ISBN 0-030-68685-7.
53. ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.
54. SAK, Petr, 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč. ISBN 80-7229-042-8.
55. SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
56. STAŇKOVÁ, Iva a Lenka VENTEROVÁ. *Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí*. In: Wiegerová, A. Dalajková, A. eds. *Fórum mladých výzkumníků V*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017. s. 27-37. ISBN 978-80-7454-710-2 (online; ePub).
57. STAŇKOVÁ, Iva. *Analýza vlivu romské kultury na hodnotový systém žáků*. In: Fórum mladých výzkumníků IV. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016.
58. ŠÁMALOVÁ, Kateřina, 2016. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3469-2.
59. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika, 2008. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-569-0.

60. ŠOTOLOVÁ, Eva, 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0277-0.
61. ŠVEC, Štefan, 2002. *Jazyk vied o výchove: štúdie riešiteľov grantového projektu VEGA MŠ SR č. 1/8004/01 "Teoreticko-metodologické základy vedeckého pojmoslovía v oblasti školstva, sporné termíny pedagogiky a andragogiky a ich definície"*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-968564-9-9.
62. TOMEŠ, Igor, 2011. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-868-5.
63. VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH, 2004. *Psychologie handicapu. 2., přeprac. vyd.* V Praze: Karolinum. ISBN 8071849294.
64. WILLIS, Paul, 1977. *Learning to Labour: How the working class kids get working class Jobs*. London: Saxon House. ISBN 0-566-00227-2.
65. WYATT, Chad Evans, 2005. *Roma rising*. Přeložil Pavel Theiner. Praha: Argo. ISBN 80-239-5380-X.
66. ZLÁMALOVÁ, Tereza. 2011. *Životní příběh vzdělané Romky - Hledání autentického bytí*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí: Markéta Levínská.

Internetové zdroje:

GABAL ANALYSIS & CONSULTING, 2007. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. [online] Praha. [cit. 2016-09-02] Dostupné z:

http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf

GABAL ANALYSIS & CONSULTING, 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. [online] Praha. [cit. 2016-09-02] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/172-vzdelanostni-drahy-a-vzdelanostni-sance-.html>

HAJSKÁ, Markéta. *Romové v českém vzdělávacím systému* [online] 2005. [cit. 2018-01-28] Dostupné z: http://epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf

MŠMT. *Dotační program Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ a studentů VOŠ a konzervatoří*. Mšmt.cz [online]. © 2013 – 2018 [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/roma-ss-a-vos>

MŠMT. *Plán opatření pro výkon rozsudku evropského soudu pro lidská práva v případě d. H. A ostatní proti české republice "rovné příležitosti"*. Mšmt.cz [online]. © 2013 – 2018

[cit. 2018-01-27]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/file/25778?highlightWords=pl%C3%A1n+opat%C5%99en%C3%AD+pro+v%C3%BDkon>

NADACE OPEN SOCIETY FUND PRAHA. *Program podpory romských vysokoškolských studentů a studentek*. Osf.cz [online]. ©2018 [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/jak-pomahame/stipendia/romska-vysokoskolska-stipendia/>

ROMEIA. *Romská stipendia*. Romea.cz [online]. ©2018 [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <https://www.romkastipendia.cz/index.php/o-projektu/informace-pro-novinare/163-tz-romsti-stredoskolaci-a-studenti-vos-si-mohou-ode-dneska-zadat-o-stipendium>

SLOVO 21. *Projekty zaměřené na Romy*. Slovo21.cz [online]. ©2018 [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <http://www.slovo21.cz/index.php/extensions/vsechny-romske-projekty>

SYCHRA, Mikuláš. 2006. *Soudobé teorie vzdělávání*. [online] Praha. [cit. 2017-03-03] Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2005_Koncepce_educace_Sychra/#st

VLÁDA ČR. *Koncepce romské integrace do roku 2025*. [online] [cit. 2018-01-28] Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/vestnik/2007/vest0707.pdf>

VLÁDA ČR. *Strategie romské integrace do roku 2020*. [online] [cit. 2018-01-26] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016*. [online] [cit. 2018-02-13] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ad.	a další
aj.	a jiní
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
Bc.	titul bakalář
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
G	gymnázium
GAC	Gabal Analysis & Consulting
Ing.	titul inženýr
IQ	intelligenční kvocient
IRU	Internacionalno Romani Unia
ISCED	International Standard Classification of Education
Mgr.	titul magistr
MKV	multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
nMgr.	navazující magisterské studium
NO	nezisková organizace
o. p. s.	obecně prospěšná společnost
RIJ	Romano Internacionalno Jekhipen
ROI	Romská občanská iniciativa
ř.	řádek
s.	strana
SŠ	střední škola
SP REF	Roma Education Fund's Scholarship Program
tzv.	takzvaný
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VO	výzkumná otázka
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
z. v.	zpětná vazba
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma vlivu kulturního prostředí ovlivňujících romského žáka	49
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní pedagogická terminologie	18
Tabulka 2 Počet Romů v jednotlivých krajích ČR v roce 2016	37
Tabulka 3 Hodnotové preference – komparace	51
Tabulka 4 Seznam informantů	63
Tabulka 5 Témata a kategorie v období dětství	104
Tabulka 6 Témata a kategorie v období ZŠ	106
Tabulka 7 Témata a kategorie v období SŠ	108
Tabulka 8 Témata a kategorie v období VŠ	110
Tabulka 9 Témata a kategorie v období současnost	111
Tabulka 10 Témata a kategorie v období budoucnost	112
Tabulka 11 Témata a kategorie – Úvahy a komentáře	115
Tabulka 12 Kategorie důležité osoby a jejich vliv - RODINA.....	116
Tabulka 13 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – UČITELÉ.....	118
Tabulka 14 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – NÁHODNÉ POTKANÉ OSOBY ..	120
Tabulka 15 Kategorie důležité osoby a jejich vliv – OSTATNÍ OSOBY	121
Tabulka 16 Kategorie strategie a taktiky	127
Tabulka 17 Kategorie pomoc a podpora	132
Tabulka 18 Finanční podpora během studia VŠ	134
Tabulka 19 Kategorie individuální zvláštnosti osobností.....	135
Tabulka 20 Významné prvky formující vzdělanostní dráhy	140

SEZNAM GRAFŮ

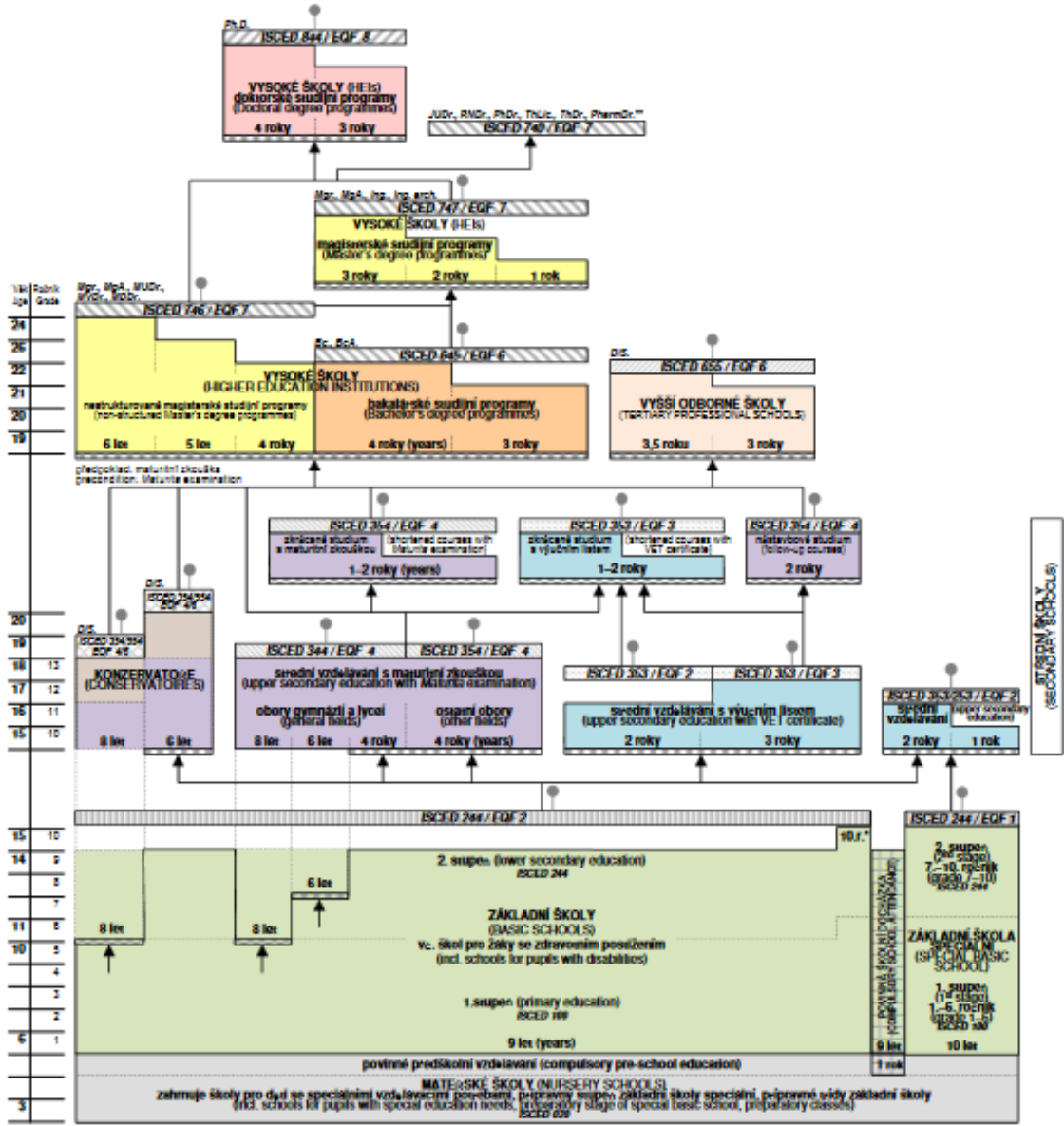
Graf 1 Pravděpodobnost přežití romských žáků v původní třídě	42
Graf 2 Odchody ze ZŠ směrem k SŠ	42
Graf 3 Nejčastěji uvedené nejzávažnější problémy	48
Graf 4 Vzdělanostní aspirace žáků 2. stupně ZŠ	52
Graf 5 Osvědčené nástroje zvyšování šancí	57

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Schéma Vzdělávacího systému ČR
- Příloha č. 2: DOTAZNÍK osobních údajů - vzor
- Příloha č. 3: INFORMOVANÝ SOUHLAS - vzor
- Příloha č. 4: Kostra hlavního rozhovoru
- Příloha č. 5: Ukázka vybraného transkriptu (část)
- Příloha č. 6: Ukázka vybraného transkriptu (pokračování)
- Příloha č. 7: Ukázka vybraného transkriptu (prvotní kódování)
- Příloha č. 8: Ukázka vybraného transkriptu (prvotní kódování)
- Příloha č. 9: Ukázka vybraného transkriptu (sekundární kódování)
- Příloha č. 10: Ukázka vybraného transkriptu (sekundární kódování)
- Příloha č. 11: Ukázka – Výzkumný deník (záznamy zpětné vazby)
- Příloha č. 12: Ukázka – Výzkumný deník (záznamy zpětné vazby)

PŘÍLOHA Č. 1: SCHEMA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČR

Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním / akademickém roce 2017/2018
Diagram of the education system of the Czech Republic 2017/2018



Legenda (Explanatory notes):

- | | | | |
|--|---|--|--|
| | státní dokonková zkouška (doctors state examination) | | základní vzdělání (basic education) |
| | státní zkušební zkouška (final state examination), státní říjnové zkoušky** | | základy vzdělání (basics of education) |
| | absolutorium (graduate examination) | | povinné školní docházka (compulsory school attendance) |
| | maturní zkouška (Matura examination) | | povinné předškolní vzdělávání (compulsory pre-school education) |
| | absolutorium a/nebo maturní zkouška (graduate examination and/or Matura examination)*** | | přijímací řízení (admission procedure) |
| | zvláštní zkouška v oboru středního vzdělávání s výjímčím listem (VL1 final examination in the fields of upper secondary education with VLT certificate) | | možnost dalšího vzdělávacího směru (possible progression routes) |
| | zvláštní zkouška (VLT final examination) | | pracovní trh (labour market) |

* Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením ve Přílohách nebo Školách s upraveným vzdělávacím programem může trvat 10 roků.

** Existují dva typy státní říjnové zkoušky: státní zkouška v medicínských oborech, tj. zkouška, kterou lze složit bez dalšího studia po získání titulu magistra (Mgr.)

*** Žáci konzervatoří mohou vykonat maturní zkoušku nejdříve po 20tém ročníku, v samostatném oboru tanec po osmém ročníku.

(Pupils of conservatories can sit for a Matura examination, but no sooner than after grade 4, in the eight year field of dance after grade 8.)

Kódy ISCED odpovídají názvu vzdělávacích programů, kódy ECF označují kvalifikaci. (ISCED codes relate to educational programmes, ECF codes to qualification attainment.)

PŘÍLOHA Č. 2: DOTAZNÍK OSOBNÍCH ÚDAJŮ - VZOR

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Mgr. Iva Staňková
e-mail: istankova@fhs.utb.cz

PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK OSOBNÍCH ÚDAJŮ

INFORMÁTOR č.:

Pohlaví:

- Muž
 Žena

Věk:

.....

Vzdělání:

Stupeň:	Název školy:	Obor:	Způsob ukončení:	Rok ukončení:
Středoškolské				
Vysokoškolské				

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů:

	OTEC	MATKA
Základní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Středoškolské bez maturity (výuční list)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Středoškolské s maturitou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vyšší odborné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vysokoškolské	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nevím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bydliště:

.....

Zaměstnání:

.....

.....

Cítím se být Romem / Romkou:

- Ano Ne

PŘÍLOHA Č. 3: INFORMOVANÝ SOUHLAS - VZOR

PŘÍLOHA Č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS S POSKYTNUTÍM ROZHOVORU, DALŠÍCH INFORMACÍ A OSOBNÍCH ÚDAJŮ

Držitelka souhlasu: Mgr. Iva Staňková, Zlínská 146, 765 02, Otrokovice, Tel.: 739 033 502

Tento souhlas je poskytnut pro účely výzkumného projektu, který je součástí rigorózní práce:

Životní příběh vysokoškolsky vzdělaných Romů

Hlavním cílem výzkumu je poznat důležité momenty a specifika příběhů vysokoškolsky vzdělaných Romů.

Průběh rozhovoru bude zaznamenáván na nahrávací zařízení, poté doslovně přepsán pro další účely analýzy a interpretace. Zvukový záznam rozhovoru bude sloužit jen pro potřeby transkriptu a bude k dispozici pouze držitelce tohoto souhlasu. Celý přepis rozhovoru bude důkladně anonymizován, způsobem, který zaručuje anonymitu a ochranu všech osob jmenovaných v průběhu rozhovoru tak, aby nebylo možné informanta ani další zmíněné osoby na základě přepisu identifikovat. Budou změněna všechna jména osob a důležitých míst. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Iva Staňková uchovávat u sebe. Doslovné citace částí anonymizovaného přepisu mohou být použity v textu rigorózní práce. Výzkum má výlučně vědeckou povahu a data v něm získaná nebudou použita ke komerčním ani jiným účelům, jež nesouvisí se zmíněným projektem rigorózní práce.

Prohlášení informanta:

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací. Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem. Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

PŘÍLOHA Č. 4: KOSTRA HLAVNÍHO ROZHOVORU

Hlavní interview:

Příklady otázek:

Dětství:

„Vyprávějte/vyprávěj mi o svém životě, ... o svém dětství, ... o tom, jak jsi byl/byla vychováván/vychovávána...“

„Jakou máte/máš první vzpomínku na své dětství?“

„Jaké bylo Vaše/Tvé dětství?“

„Vzpomínáte/vzpomínáš si, čím jsi chtěl/chtěla být, když jsi byl malý/byla malá?“

Školní léta (ZŠ, SŠ, VŠ):

„Jaké jsou Vaše/Tvoje vzpomínky na školní léta?“

„Vyprávějte/vyprávěj mi o tom, jak si se dostal/dostala na střední školu...?“

„Vyprávějte/vyprávěj mi o tom, jak si se dostal/dostala na vysokou školu...?“

„Povyprávějte/povyprávěj mi o tom, co Vás/Tě přimělo jít studovat VŠ?“

„Jaká byla Vaše/Tvá středoškolská, vysokoškolská léta?“

Zaměstnání:

„Povyprávějte/povyprávěj mi o tom, co bylo po ukončení studia?“

„Jak to bylo s Vaším/Tvým zaměstnáním?“

„Jak jsi získal/získala svou nynější práci?“

Budoucnost:

„Co plánujete/plánuješ do budoucna?“

„Jak si představujete/představuješ sám sebe/ sama sebe za deset let?“

Závěr:

„Napadá Vás/Tě ještě něco, o čem jsi nevyprávěl a co bylo ve Vašem/Tvém životě důležité?“

PŘÍLOHA Č. 5: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (ČÁST)

1 Transkript č. 6 - GUSTAV

2 *Mohl byste mi nejdříve povprávět o Vašem dětství?*

3 Moje dětství...ehm... Tak oba moji rodiče pracovali, vlastně už po
4 skončení školy... a máma...tu maturitu si dodělala až dodatečně. Takže
5 ona nejdřív měla výuční list a měla práci jako chemický laborant. A s mým
6 tátou se setkali na učilišti. A táta se učil na kolejáře, což je člověk, co
7 pokládá koleje ...a v té době na to nebyly stroje, tak to dělali všechno ručně.
8 Takže na tohleto se vyučil a máma jako chemická laborantka. No a oni
9 spolu chodili na tý škole a potom nastoupili oba do práce, končili stejný
10 rok, myslím... A táta šel nejdřív na vojnu, nebo teď nevím, jestli šel
11 nejdřív do práce... No byl na vojně a mezi tím jsem se narodil. A rodiče
12 žili v nějakém malém bytě...na Mostě. A potom se přestěhovali do Janova,
13 kde už žili celý život. A že chodili do práce, tak jsem chodil do školky. Už
14 od začátku... (Odmlka). Na školku... to mám jen pár vzpomínek. A vím,
15 že je fakt, že jsem tam měl málo kamarádů, v té školce. Jako...asi
16 nedokážu popsat z jakýho důvodu, ale prostě jsem tam neměl kamarády.
17 Často jsem si hrál sám a pamatuji si, že jsem tam našel v nějakém šuplíku,
18 do kterého nikdo nelez, nějakou stavebnici..., prostě s vláčkami, takže
19 jsem si vždycky rád stavěl dráhy pro vláčky a pak jsem to ukazoval těm
20 vychovatelkám. Vždycky jsem se chlubil vychovatelkám. Takže to bylo
21 takový... všichni si hráli spolu a já si hrál sám. Pak tam byl nějaký klučina,
22 kterého to jako zaujalo a který ke mně přišel a hrál si taky...ale potom,
23 nějak jako za nějakou dobu nějak zmizel...tak jsem tam byl zase sám. Jo a
24 ještě si pamatuji, takový zvláštní incident, že ten kamarád, tak ho napadlo
25 vzít si nějaký hračky domů z té školky. A já jsem to jako udělal taky. Vzal
26 jsem si nějaký váleček, nevím, proč zrovna váleček..., no tak jsem si ho
27 schoval do kapsy od košile... do košile s kapsičkama... On... von toho
28 měl plný... vzal jako dost nějakých drobností... No takže se na to přišlo a
29 máma teda byla našťvaná a nazlobená na mě a byli pozvaní rodiče do té
30 školky a máma samozřejmě nechtěla..., prostě aby se říkalo, že Romové
31 jako kradou a něco takového. A taky táta mi vynadal. Ale to přitom... to
32 nebyl můj nápad, ale toho druhého klučiny. A je možný, že potom..., že to
33 byl ten důvod, proč zmizel. Že třeba ty rodiče nechtěli, aby byl se mnou.
34 Ale to nevím jistě. To je jen spekulace, a to mě napadlo jen dneska, když
35 jsem o tom přemýšlel. Proste, to se ve školce stalo. Potom jsem nastoupil
36 na základní školu. No... ještě tam byla jedna věc, že než jsem měl

PŘÍLOHA Č. 6: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (POKRAČOVÁNÍ)

37 nastoupit na základní školu, tak ředitelka ve školce navrhovala, abych měl
38 rok odklad, že jsem prý hyperaktivní, netuším, možná to byla pravda...
39 Ale máma řekla, že rozhodně né, že půjdu do školy. Takže máma se mě
40 zastala. Takže jsem nastoupil na základní školu, na běžnou základní školu.
41 A tam... ve třídě ehm... byli asi čtyři Romové a jeden Vietnamec... a
42 s tím, že ty dva z těch Romů, tak ti byli taková docela agresivní vůči těm
43 ostatním žákům. Vím, že jsme měli třídu v přízemí a tam byly dveře na
44 dvůr a tam jsme mohli jít o velké přestávce, jít si tam hrát. A já si pamatuji,
45 že tito dva klučinové vždycky podrazili třeba nohy těm ostatním žákům... a
46 jinak obecně byli docela agresivní k těm ostatním a... a to se nelíbilo
47 ostatním žákům i rodičům. Dokonce i můj táta byl ve škole, asi dívat se na
48 nějakýho z těch žáků..., že tam mlátí někoho, nebo tak... a vím, že do
49 druhého ročníku už nenastoupili. Tak si myslím, že byli odklizení, jako
50 někde na základní školu, nebo tak. Něco takovýho. A potom jsme teda
51 zůstali dva Romové a ...(odmlka)... No máma vždycky na základní
52 škole... u mě seděla u úkolů a hodně mě nutila, abych se učil a tak. Byla
53 hodně přísná. A v naší rodině byla vždycky přísná mamča a táta ne. Táta je
54 takovej flegmatik. Tak ona byla taková ta přísná osoba v naší rodině.
55 Dokonce ona vedla finance a tak. A to ještě musím říct... přeskakuju
56 z jednoho... No, můj táta, tak ten je z dětského domova. Z obrovský
57 rodiny..., myslím, že má 12 sourozenců, nebo něco takovýho a asi to byl
58 ten důvod, proč ho umístili do dětského domova...nevím, jeho máma
59 umřela při porodu a jeho táta se o tu rodinu... o něho vůbec nestaral. A
60 můj táta měl na svého tátu špatný vzpomínky, nikdy o něm nemluvil a
61 nemá ho rád. Tak můj táta se všema...nevím, jestli se všema..., vyrůstal
62 v dětském domově. Domov X..., tam můžete jít pěšky. Takže vlastně na
63 horách... vyrůstal. Takže vlastně, vždycky měl jako oporu v tý mojí
64 mámě, ona měla dost dobrý zázemí... To, jak vůbec komunikovat
65 s úřadama třeba..., takže to všechno uměla máma, takže ona byla ta, která
66 vedla domácnost, a ona věděla jak hospodařit. No a možná by bylo dobrý
67 říct o zázemí mojí mámy. Ta je ze čtyř sourozenců, samý holky, ona je
68 nejstarší. No a její rodiče...z těch byl její táty, můj děda, dost přísněj. No
69 oni dřív bydleli, když vezmu tu historii z matčiny stran, tak oni bydleli
70 v České republice..., dokonce jedna babička pomáhala u partyzánů, a oni
71 pak utekli do Ruska, asi že utekli před Hitlerem... Takže utekli do Ruska a
72 děda měl...no učil se rusky, neučil se česky... Už jako malej utekl do
73 Ruska, takže de facto měl ruskou národnost, pak se vrátil do Český

PŘÍLOHA Č. 7: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (PRVOTNÍ KÓDOVÁNÍ)

177 No, do teď jsem s těma... s Karlou... no to ona také pracuje v XY v Brně, tak
178 do teď jsme ...my jsme spolu pokračovaly na vysokou. Byly jsme spolu na
179 pokoji, na střední, ve třídě, v lavici, potom na vysoké to samé. Takže ty dvě
180 holky, Karla a Zita, jsme si byly hodně blízké. Karla je Romka a Zita je
181 z Ukrajiny, ale je tu od dětství. Potom jako ostatní spolužáci, úplně
182 v pohodě. Fakt to byla taková... Vůbec jsem neslychala něco
183 negativního...no bavili jsme se celkově o Romech, co se děje a že maj
184 špatný zkušenosti, jo jako, ale nikdy nebylo přímo nic, přímo namířeno proti
185 mně. To vůbec. I učitelé...no dokonce se mi stala taková příhoda, že jsme
186 měli učitele českého jazyka na střední a ten byl bývalej vyjednávač z AB.
187 Matěj Čech, a on nás učil český jazyk a zároveň byl studentem práv a my
188 jsme potom měli maturitní ples a já jsem se mu svěřovala, že někdo přijde,
189 nějací lidi a budou napadat tu moji rodinu romskou. A tak a on mě ujišťoval:
190 „Né, neboj se, nemusíš se ničeho bát, já vás ochráním.“ No ale potom, co se
191 stalo. Můj strejda přijel z Prahy na ten ples a vyvedl tam takový divadlo. Jak
192 jsem byla na tom jevišti a učitel tam do mikrofonu řekl takový vtípek. Jo...
193 on byl takovej vždycky vtipný a ono se ho to jako dotklo, tak tam potom na
194 něho vyskakoval, tak se to tam muselo řešit. Učitel se omlouval, i když ani
195 nevěděl za co. Tak to jsem byla smutná a tak jsem svoji jako rodinu
196 požádala, jsem svoji rodinu, aby jeli pryč... a ten strejda byl jako už
197 napitej...to ten alkohol, říkala jsem: „Nepij!“ A jako byla podpora od těch
198 učitelů a viděl mě ten učitel z matematiky a usmíval se a říkal: „A neplač...a
199 buď v klidu...“ Tak ti učitelé... (odmlka)

200 *A povyprávějte mi, jak to bylo s Vaším rozhodnutím jít studovat vysokou...?*

201 No...já jsem se hlásila do Ostravy. Co to bylo za obor, taky myslím něco
202 pedagogický... správní... na pedagogickou fakultu. Tam jsem jako
203 přijímačky udělala, ale neměla jsem nejlepší výsledky, takže jsem byla
204 někde pod čarou. A ještě jsem se hlásila někde do Olomouce a tam
205 byla...možná sociální patologie... a tam jsem ty přijímačky neudělala
206 vůbec. Takže jsem nevěděla co dál. Chtěla jsem jakoby pokračovat, ale
207 nevěděla jsem, kam dál. No a ty moje dobré kamarádky, se hlásily na tu
208 školu C, do té Ostravy. Já jsem se jakoby nechtěla hlásit, protože už jako na
209 střední nám říkali, jaká je to dobrá škola...a tak... ale já jsem si říkala, to je
210 voška, to prostě nejdu, to je pod mojí úroveň...vošku to nechci, já chci něco
211 víc. Ale jsem ráda, že jsem se přihlásila. Oni tam pořádali druhé kolo, na té
212 škole C, tak jsem se přihlásila a zvládla jsem ty jejich přijímačky a ten ústní

Vztahy na SŠ

Pozitivní vztahy

Maturitní ples

Drobný incident

Podpora učitelů

Rozhodnutí jít na VŠ

Přijímací zkoušky

Dobré reference

přijetí

PŘÍLOHA Č. 8: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (PRVOTNÍ KÓDOVÁNÍ)

283 náročné. Úmrtí různá a tak ...nedávno...(zdůrazňuje) nevím tak 3... 4
284 měsíce zpátky, mi jako mamka řekla jednu věc, která mě jakoby zasáhla,
285 protože mě vždycky podporovala v učení, ve studiu. Teďka mi jako by
286 vytkla trošku, ale myslím si,...ona řekla...proč jsem jako zas šla do školy,
287 na toho magistra, když jsem už skončila bakaláře. Proč jsem šla studovat
288 dál, že jsem tam s ní mohla žít, asi si... jako podle mě, myslela si, že bych
289 se o ni starala, protože řešila nějakou situaci. A to mi jako vytkla. A to se
290 mě hodně dotklo a zamrzelo mě to. Protože jsem jí řekla, že... já jsem řekla,
291 abych měla vzdělání, nějakou práci a peníze a mohla zajistit rodinu, takže to
292 dělám nejen kvůli sobě, ale kvůli nim. Že nechci žít z měsíce na měsíc a
293 čekat až dostanu výplatu. Takže se mě jako hodně dotklo, tak to bylo hodně
294 těžké. Tak mě jako podporovala...ta střední, tak mě hodně podporovala,
295 jako i se svým přítelem. Na tom bakaláři, ten její přítel umřel a už to bylo
296 finančně těžký to všechno zvládnout. I když jsem měla ty stipendia, tak
297 celkově to nepokrývalo tu částku, ty náklady. A v tu chvíli mi pomáhal můj
298 přítel. Toho musím vynachválit. Pomáhal finančně i jinak...tak celkově...on
299 je inženýr, takže já fakt... jako ten český jazyk mi nejde. A když jsem psala
300 nějaký seminární práce, tak vždycky to přečetl, poopravil, ať to jako nějak
301 vypadá... tak ten mi pomáhal finančně i psychicky i celkově s tou školou.
302 V té době, když už nepomáhala ta maminka,...když už to nezvládla to učivo,
303 tak pomáhal ten přítel. Pak už jsem si zařizovala ty stipendia. Jako bez těch
304 stipendií bych to nedala. Nebo jako musela bych jako chodit pracovat a
305 zároveň studovat. Nebo to bylo jakoby takový i průlom...no jak jsem vlastně
306 studovala v tý škola C, tak jsem v tom posledním ročníku měla dvě jakoby
307 dvě státnice, absolutoria. Pro tu vošku a pro tu cyrilometodějskou
308 teologickou. A jeden předmět jsem nedala, pro tu cyrilometodějskou...teorie
309 a metody sociální práce. Měli jsme nějakou kazuistiku a měli jsme ji během
310 4 hodin vypracovat na počítači. A tu zkoušku jsem nezvládla. Jo. Ta opravná
311 zkouška byla až příští rok. Tak proto jsem šla pracovat a pamatuju si...že...
312 moje dobré kamarádky – Zita, to taky nezvládly. No tak byla jsem zklamaná,
313 ale no tak ony to také nedaly, tak nevádí...a pamatuji si, že jsme řešily i
314 s holkama, jestli půjdeme...na...no, jak se to říká..., když se ukončí škola,
315 když se rozdávají ty diplomy...tak...(hledá slova)

316 ...*promoce*...

317 No *promoce*. Tak jsem řekla mamce, jestli tam půjdeme, že jsem to
318 nezvládla mít bakaláře, nedala jsem tu jednu zkoušku k tomu bakaláři. A

Postoj matky k dalšímu studiu na VŠ

Změna postoje

Výtka matky

Zodpovědnost

Podpora od přítele

Stipendia

Ukončení VOŠ

PŘÍLOHA Č. 9: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (SEKUNDÁRNÍ KÓDOVÁNÍ)

29	Z5	nástup do bezne	rozpoznat matky	40-42. me otreu oat tacy, ale maminka uz ovna rakova oezvremejusi a tak si onpua a reauar. neee (ozurazuje a ucazaje prstem), dyn oose na oezne scioe... A oop
29	Z5	nástup do běžné Z5	postoj otce	44-46. otec mi zase chtěl dát na zvláštní, protože neschá, abych zaživil nějaké alé věci a nadávky, a navíc jsem tam měl sestru a je tam víc našich. Tak by
30	Z5	nástup do běžné Z5	bezproblémový start	48-49. Já jsem problém se začátkem neměl. První robník a druhý robník jsme stápní byli ve třídě samí Romáci
31	Z5	podmínky na Z5	podmínky na Z5	49-51. v Čechu byli samí Romáci. Takže první, druhá třída byla vlastně vysloveně romská
32	Z5	podmínky na Z5	přístup na jinou Z5	51-54. to nevím proč, mě přefádlí na jinou základní školu. Maminka chtěla, aby mě přefádlí zpátky. Já jsem tam měl asi nejlepší známky. Takže pravděp
33	Z5	běžná Z5	podmínky na Z5	54-55. To bylo docela zajímavý, protože jsem zas byl jediný Romák ve třídě a to bylo drsný
34	Z5	ukončení Z5	ukončení v 7. třídě	109-111. Tak já jsem vyšel ze sedmé třídy. Učít dá jsem se nice chtěl,
35	Z5	prospěch	dobry prospěch	58-59. Protože do jisté míry jsem se učil dobře,
36	Z5	prospěch	dobry prospěch	86-87. A já jsem tehle neměl špatný známky, tak jsem neschápal, že když někdo dostal trojku, tak brešel
37	Z5	vztahy se spolužáky	problémy se spolužáky	85-86. No, a holčama jsem problém neměl, ale spíš s klukama
38	Z5	samosatnost	připrava na učování	89-9. Se mnou... se mnou se někdo doma neučí. Mě to šlo. Já jsem s tím problém neměl
39	Z5	důležitý moment	přezření na zvláštní? Ano-Ne	57-58. A teď v té 4. třídě to bylo takové rozhodující. Jestli půjdu opět na zvláštní nebo ne.
40	Z5	důležitá událost	vztahy se spolužáky	59-61. pak nastal zlom v tom, že my jsme tam měli takový... (odmika)... prostě... co se ztratilo, cokoliv bylo špatná, tak se to hned svalilo na mě.
41	Z5	důležitá událost	vztahy se spolužáky	62-64. Když mi třeba nadávali: „Cigáni matně rybi!“... a... vy, cigáni, kradete!“... a takové věci, tak mi to jako kóby... (odmika)
42	Z5	důležitá událost	vztahy se spolužáky	61-62. Takže já jsem byl 2. Romáci. To už bylo takový tvrdí, protože tam... já jsem byl jako od maňadka takovej malý, přtávaj a na tom prvním stupni jear
43	Z5	reakce na ataky	fyzická sebeobrana	61-62. Takže já jsem byl takovej v té chvíli zakřiknej a jediný čim, jsem se bránil... třfka, tak jsem se bránil fyzicky.
44	Z5	reakce na ataky	najít svoje místo	95-97. Mísel jsem si našel svoje místo a taky na sebe upozornit, ale nelíbilo se mi to... že na oelá škola nás bylo asi dvacet Romáků
45	Z5	strategie	snaha o spolupráci	90-92. Chtl jsem se adaptovat mezi ostatní, tak jsem se učil ještě víc. Chtl jsem se podobat těm ostatním. Ale vždycky přílo něco, co mě srazilo na kolm
46	Z5	důležitá událost	událost žloutenka	72-74. Nakonec jsme tu žloutenku dostali taky. Ale... No a samozřejmě řekl, že to dostal ode mě. Což bylo to nejhorší pro mě, co se mi mohlo stát na začá
47	Z5	důležitá událost	událost žloutenka	78-81. Ale měli jsme novou učitelku, která při mně stála a věděla jaká je ta situace. A tak má chodila doučovat domů. A říkala mně a mojí mamince. Nic si z
48	Z5	důležitá osoba +	učitelka	81-82. Takže ona byla takovej... jako já jsem ji hodně věřil.
49	Z5	důležitá osoba -	důvěra v učitelku	94-96. Například, to co mi říkala učitelka v páte třídě a pak už se to se mnou vzelo. Výchiti ve třídě jsme měli popat profes, který bychom v budoucnu cht
50	Z5	důležitá osoba -	učitelka	96-98. V ty době jsem nepochopil zcela, co mi chtěla říct, ale urazilo mě to, protože mi to říkala takovým způsobem... škarovým.
51	Z5	důležitá osoba -	učitelka	98-100. Nevimval jsem ty slova, ale vnímal jsem ten její postoj ke mně... Adama, já nevím, proč se snaží, stejně stončíš u kumpě a u lopaty. Takže na co
52	Z5	důležitá událost	žloutná událost	103-1. A něco se ve mně zlomilo, ale nevím co.
53	Z5	strategie	reakce na událost	104-109. A už jsem se dal spít té bandě, ně že by dělala bordel... ale...no (odmika)... Takto. Říkal jsem si, když budu hodnej, tak vždycky bude někdo, kdo mě b
54			beznašej	
55	Z5	zaměření	stavební práce	115-119. Takže jsem šel opravdu kopat, vzal jsem kumpě a lopatu. A tata mi říkal: „...nauš se pracovat manuálně, to ti nikdy nepříjde na škodu...“ Tak jsem
56	Z5	zaměření	nenaplnění	119-12. Ale pořád jsem čtil, že to není, co by mě naplňovalo. Já jsem byl rád mezi lidma.
57	Z5	zájmy	tanec	120-123. Já jsem x let tancoval a byl jsem nákolikrát nominovaný na mistrůvati světa. Měl jsem licenci k tomu, abych mohl učít tanec, dokonce jsem si udeřa
58	Z5	rodina, vztahy	vztah s vztahem	123-12. pak jsem si našel přítelkyni. Češka, a v ty době to bylo opravdu těžké mít Češku. To bylo docela složité takhle.
59	Z5	rodina, vztahy	vztahy s rodiči dívky	144-15. Tak jsem se našel... třeba to její rodiče... k nim jsem šel let nachodit.
60	Z5	důležitá událost	událost restaurace	131-137. A objednal jsem po telefonu, místo rezerv. Potom jsem tam přišel, já jsem samozřejmě byl šlešně oblečený, a ve dveřích mi říkali: „Kampak, kampa
61	Z5	důležitá událost	událost restaurace	136-14. Pant, je slušná ona ano... ty ale na
62	Z5	strategie	fešeni situace	137-140. měl dvě varianty. Říkal jsem si, buď odejdu slušně a budu stejně pro něho cizán španovej, anebo mu dám do držky a budu stejně cizán španovej. Já mám
63	Z5	důležitá událost	událost discoteka	141-144. Pak jsme šli třeba na diskoteku... na tyto ulici... š to pamatuju jako dnes. A chytli nás tři kluci, kteří vycházeli z tohoto baru pod náma. Antž by nás b
64	Z5	důležitá událost	odjet do Anglie	145-15. Tak jsem si řekl a konac... takže jsme se šlišli a odjeli jsme do Anglie
65	Z5	důležitá událost	reakce na události	147-149. Dělal jsem tam alarmy a zabezpečovací techniko a vešer jsem dělal pingla v indický restauraci.
66	Z5	zaměření	zaměření v Anglii	150-155. moje přítelkyně tam nechtila být, protože jsme tam nikoho neznali a spíš chtěla přijet dom. Taký proto jsme se vlastně vrátili. Ale já jsem byl proti
67	Z5	rodina, vztahy	neuspokojení a samota přítelky	155-16. To možná byla moja osudová chyba, že jsem tam nezabíral.
68	Z5	důležitý moment	hodnocení návratu do ČR	
69	Z5	důležitý moment	hodnocení návratu do ČR	
70	Z5	zaměření	událost setkání s Fedilem	167-162. A jednou mě vzal na nějakou, co to bylo... (přemýšlí)... no nějaký seminář, kde právě... tam byl XY, ředitel ABC, jedné pobočky
71	Z5	důležitá událost	událost setkání s Fedilem	167-169. Vzal jsem si na něho číslo a v Brně se mu ozval a on udělal se mnou takovej krátkej pohovor a řekl mi: „Dobře, v pořádku, takže Vás bereme.“
72				

PŘÍLOHA Č. 10: UKÁZKA VYBRANÉHO TRANSKRIPTU (SEKUNDÁRNÍ KÓDOVÁNÍ)

34	hodnocení +		učitelský sbor	73 měla jsem i dobré učitele celkově	
35	podpora		podpora od učitelů	76 Hodně tam byla podpora učitelů.	
36	úvaha o začátcích učení		spokojenost matky	76-78 A mamka byla ráda. Nechala mě... byla ráda, že mám hezké známky, že se učím. Měla klid a nemusela se o mě starat.	
37	úvaha o začátcích učení	ZŠ		86-87 Oni byli prostě pomalejší a potřebovaly nějakou pomoc. Ti rodiče to nezvládaly; jako taký hodně litovaly, ty děti	
38	angažovanost matky			91-92 ...a když tam ty nadávky, smrdíš!"	
39	angažovanost matky		nadávky	92-93 Já jsem nemsrdila (směje se), ale byly tam ty nadávky a maminka to řesla.	
40	vztahy se spolužáky		řešení situace	93-95 ale s holčkama to bylo v pohodě. Ale njoblíbí mi byla ta romská spolužačka. Mý jsme i po škole spolu trávil čas a nó	
41	vztahy se spolužáky		dobré vztahy s dívkami	95-98 potom jakoby, nó v té páté třídě to byl průlom, protože jsem cítila od spolužáků, jak mě táhli na ten gymn, že vidí, že m	
42	vztahy se spolužáky		přítom ve vztazích	98-102 si nepamatuji, že bych měla problém, že by mi někdo řekl „ale občas padl vtipok o Romoch, ale já jsem se taky zasmál	
43	podpora učitelky ČJ		podpora od učitelů	102-105 A ti učitelé, nóó (ztláznuje), mě hodně podrželi. Do teď. Si pamatuji... jsem měla na druhém stupni učitelku z českého	
44	zaměstnání matky		ka jako terénní pracovnice	118-120 Mamka nějak začala pracovat jako terénní sociální pracovnice a pořádala i pro děti různé výlety, tábory a nějaký návš	
45	událost		následování cesty matky	122-124 zapojovala a už jsem se automaticky dala tou její cestou... a už jsem v osmé třídě věděla, že musím mít dobré známky a	
46	„Učit se, učit se, učit se.“		neustálé učení	66-68 ...hodně jsem se učila a nó...hodně jsem se učila i jakoby nevím... strýcové, tetý, zpozorovaly, že se hodně učím, že i	
47					
48					
49	událost		nástup na ŠŠ	125,126 no a nástup na tu střední byl hodně těžký.	
50	"Ve dvou se to lépe táhne"		společně s kamarádkou	128,129 To bylo dobré, že jsme se spolu hlásily a byly jsme na tom ntru společně	
51			nástup na ŠŠ	129-132 ale bylo to strašně těžké... první týden na té škole...mý jsme byly strašně závislé na té rodině a teď jakoby v cizím mě	
52	osoba		podpora kamarádky	133-135 A tam jsem se seznámila s kamarádkou Karlou. Ona je Češka a ta mě hodně jako nějak podržela. Mě i tu moji sestřenic	
53			prospěch	143-144 a na té střední s tím učním... to bylo skvělé. Protože já, Katala a Zita jsme byly premiantky třídy.	
54	„Když to baví, tak to jde samo“		zájem o studium	144-145 Mě to bavilo. Mě bavily ty přednášky, ti učitelé byli hodně dobří.	
55			příprava na vyučování	147 Demně jsem se připravovala do té školy	
56	"Jeden druhému vzorem"		vzájemná motivace	148-150 A, co bylo zajímavý, že jak to viděla ta moje sestřenice, jak se připravujeme a že nemáme čas si jako povídat, tak si sed	
57			prospěch	151 Myslím, že jsem na konci čtvrtáku měla taky vyznamenání.	
58	„Učit se, učit se, učit se.“		vytrvalost v učení	152-153 Za mnou chodil školník a říkal: „Zase se učíte, Barbaro...“	
59			sebejistota díky prospěchu	166-168 tak jsem si dovolovala na ty učitelé i na toho matematikáře... Dokonce mě...nóo, měla jsem dobré známky, tak jsem s	
60			maturita	175 Učitelé chválili.	
61	vztahy		pozitivní vztahy	181-185 Potom jako ostatní spolužáci úplně v pohodě. Fakt to byla taková... Vůbec jsem nestýchala něco negativního...no b	
62	událost		maturitní ples	191 Můj strejda přijel z Prahy na ten ples a vyvedl tam takový divadlo	
63			podpora učitelů	197-199 A jako byla podpora od těch učitelů a viděl mě ten učitel z matematiky a usmíval se a říkal: „ A neplač... a buď v klidu.	
64					
65	VOŠ, Bc		nástup na VŠ	207-211 No a ty moje dobré kamarádky, se hlásily na tu školu C, do té Ostravy. Já jsem se jakoby nechtrěla hlásit, protože už ja	
66			nástup na VŠ	211-213 Oni tam pořádali druhé kolo, na té škole C, tak jsem se přihlásila a zvládla jsem ty jejich přijímací a ten ústní pohovor	
67			víra	216-219 pamatuji si, že ten den, když jsem byla na těch přijímacích, tak jsem tam měla nějakou pauzu, tak jsem se šla projít do	
68			nástup na VŠ	220-222 a viděla jsem tu budovu, ti učitelé, se mi tam zahlobo a cítila jsem se hodně přijemně a viděla jsem, že tam chci být.	
69			nástup na VŠ	222-224 No a to rozhodnutí... nó jako... Počítala jsem s tím, že chci dál pokračovat. Neprůběžně jsem nad tím, že bych ukonč	
70			nástup na VŠ	231-233 no... jsem chtěla říct, že můj přítel Šimon, mě hodně podporoval, v tom, abych pokračovala ve studiu. Ten mi vyprávě	
71			příprava na vyučování	235 Říkám si, že jsem si mohla víc učit, než se jenom učít...	
72			příprava na vyučování	236-237 a na ty škole C to bylo dost natocný a musely jsme se připravovat, dá se říct denně.	
73			společenský život	240-241 Furt učení a už jsem se těšila na ten pátek, na ten čtvrtek, ve čtvrtek jsme jezdily domů, až pojedou za přítelem, za rodin	
74			společenský život	238-240 Občas jsme s holčkama zašly na nějakou discotéku, anebo si posedeli, ale oproti jiným studentkám, co vim z doslechu, j	
75	událost			noční zadání úkolu 150-150 Na sama se učila ještě víc. Když šelšal ten strejba, neměla jsem dělat žádnou domácí úlohu za tu rodinu	

PŘÍLOHA Č. 11: UKÁZKA - VÝZKUMNÝ DENÍK (ZÁZNAMY ZPĚTNÉ VAZBY)

Zpětná vazba a doplňující otázky - č. 2 - BARBORA

e-mail ze dne 16. 1. 2018

Ahoj, Ivo,

děkuji za zasláný přepis. Nic doplňovat nebudu, to důležité jsem v rozhovoru řekla. :)

e-mail ze dne 17. 2. 2018

Doplňující otázky a odpovědi:

Má první otázka směřuje k tomu, zda jste doma - v rodině, v širší rodině (u babičky a dědečka), nebo s kamarády a kamarádkami mluvili romsky?

Dále bych ráda, kdybys mi upřesnila situaci kolem vašeho bydlení v dětství. Zajímá mě, jestli jsi s rodiči bydlela v místě, kde bydlely také jiné romské rodiny, nebo zda jste bydleli mimo romské lokality a neměli kolem sebe další romské rodiny.

Se všemi jsem mluvila romsky minimálně, protože ostatní členové rodiny věděli, že doma s rodiči mluvím česky. S kamarádkami jsme také mluvily česky, řekly jsme si něco romsky, když jsme nechtěly, aby nám někdo rozuměl. No často jsme se stěhovali. Když jsem ještě nechodila do školy, tak jsme bydleli v domě společně s dalšími romskými rodinami. Když už jsem začala chodit do školy, tak jsme bydleli kousek od náměstí, takže se dá říct, že v centru města. Žádná jiná romská rodina ve stejné ulici nebydlela. Když jsme se přestěhovali po tátovi smrti do jiného bytu, tak jsme bydleli s mámou a ségrou v domě, kde bydlela jedna romská rodina. Další byt byl v panelovém domě, kde jsme taky byly jediná romská rodina. A při posledním stěhování jsme měli za sousedy jednu romskou rodinu. Všechno to byly městské byty.

PŘÍLOHA Č. 12: UKÁZKA - VÝZKUMNÝ DENÍK (ZÁZNAMY ZPĚTNÉ VAZBY)

Zpětná vazba a doplňující otázky - č. 5 - FRANTIŠEK

e-mail ze dne 19. 2. 2018

Dobrý den,
s přepisem souhlasím.

Doplňující otázky a odpovědi:

Bydlel jste s rodiči a prarodiči v místě, kde bydlely i další romské rodiny?

A pokud ano, zda jste měl kamarády z těchto rodin?

Bydleli jsme v činžovním domě, který patřil prarodičům, první podlaží obývali prarodiče a druhé my a teta s dcerou. Jiné rodiny tam nebydleli. Jinak kamarády jsem měl většinou z majoritní společnosti, děti od sousedů z vedlejších domů v ulici.

A ještě otázka, zda vlastně Vy sám mluvíte romsky?

Já sám romsky nemluvím, i když rozumím.