

SOCIOLOGICKÁ ANALÝZA PŘECHODŮ ROMSKÝCH DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉHO
PROSTŘEDÍ ZE ZÁKLADNÍCH NA STŘEDNÍ ŠKOLY

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

Praha, prosinec 2010





MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



PROJEKT BYL FINANČNĚ ZAJIŠTĚN Z PROSTŘEDKŮ DOTAČNÍHO PROGRAMU MŠMT NA PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ
V JAZYCÍCH NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY A GAC SPOL. S.R.O.

1. Úvod	5
1.1 Předmluva.....	5
1.2 Výzkumný problém.....	8
1.3 Cíle projektu.....	8
1.4 Struktura zprávy	9
2. Metodologie.....	10
2.1 Vymezení pojmů.....	10
2.2 Sebraná data.....	13
3. Přechody 1: Kvantitativní analýza	17
3.1 Úvod.....	17
3.2 Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu.....	17
3.3 Středoškolské studium a jeho dokončení	24
3.4 Model průchodu dětí vzdělávací soustavou České republiky.....	29
4. Přechody 2: Kvalitativní analýza	33
4.1 Úvod.....	33
4.2 Základní školy hlavního vzdělávacího proudu	33
4.3 Střední školství	40
5. Přechody 3: Případová studie.....	49
5.1 Přechod mezi základní a střední školou na příkladu sedmdesáti dětí	49
5.2 Portréty vybraných dětí: rozdíly a podobnosti ve vzdělávacích trajektoriích	52
6. Závěry: Shrnutí hlavních zjištění.....	69
Příloha A: Metodologie řešení a její zhodnocení.....	73
Koncept řešení.....	73
Postup řešení.....	76
Reflexe metodologie.....	78
Doporučení pro další výzkumy.....	83
Příloha B: Schéma průchodu romských dětí vzdělávací soustavou	85

ÚVODNÍ SLOVO

Předkládaná závěrečná zpráva shrnuje výsledky pilotního výzkumu, který se soustředil na charakterizaci přechodů sociálně znevýhodněných romských žákyň a žáků ze základních na střední školy.

Východiskem celého projektu, realizovaného od dubna do prosince 2010, od počátku byla návaznost na dřívější studium vzdělávání těchto dětí na základních školách a pomoci popsat další bílá místa na mapě vzdělanostních nerovností napříč celou jejich trajektorií. Výsledky studia přechodů směrem ke střednímu vzdělávání a úspěšnosti v jeho rámci tak je možné vnímat jako poskytnutí dalšího a hlubšího smyslu rozdílům, které lze nalézt v průběhu celého primárního vzdělávání.

Na tomto místě se patří poděkovat Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které se v rámci *Dotačního programu na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy* rozhodlo aktivitu v této oblasti podpořit, a všem respondentkám a respondentům výzkumu, že si na něj našli čas, ochotně odpovídali a sdíleli své zkušenosti, postřehy a názory.

PhDr. Ivan Gabal

Řešitelský tým: Karel Čada, Ivan Gabal, Jiří Chvátal, Jan Snopek, Kateřina Vyžvaldová

1.1 Předmluva

Jak ukázalo šetření *Klíč k posílení integrační politiky obcí*¹ z roku 2008, vzdělání je v České republice nejlépe přijímanou oblastí inkluzivních politik.² Zvyšování úrovně vzdělanosti v sociálně vyloučených lokalitách však naráží na celou řadu bariér: vzdělanostní šance romských dětí, které zde žijí, se během devadesátých let nedařilo významně zlepšit, některé studie dokonce hovoří o jejich poklesu: „[p]ouze 21 procent synů, jejichž otcové mají základní nebo nižší vzdělání, má vyšší než základní vzdělání (většinou dokončené učiliště). Ještě více znepokojivý je fakt, že více než polovina (54 procent) synů, jejichž otcové mají vyšší než základní vzdělání, dosáhla nižší úrovně vzdělání.“³

Také *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*⁴ na rozsáhlém vzorku více než 100⁵ základních škol doložil, že v České republice existují rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích romských a ostatních dětí, které se vzdělávají v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Podle jeho zjištění romské děti častěji než jejich vrstevníci odcházejí ze své původní třídy, ať již kvůli opakování ročníku či přechodu na jinou, specializovanou ZŠ, častěji se vzdělávají mimo hlavní vzdělávací proud a v průměru dosahují horších výsledků. Prokázal také, že ze základních škol s vysokým zastoupením těchto dětí je obtížnější cesta směrem ke střednímu vzdělání, třebaže se jim v tomto prostředí dostává výrazné pomoci díky řadě využívaných inkluzivních opatření.

V uvedené zprávě byla za hlavní ukazatel měření vzdělanostních šancí zvolena pravděpodobnost toho, že dítě opustí svou původní třídu na škole hlavního vzdělávacího proudu, do níž v prvním ročníku nastoupilo, ať ji kvůli propadnutí či odchodu do specializované základní školy. Zatímco v ostatní populaci v průměru odejde z výše uvedených důvodů mezi prvním až osmým ročníkem zhruba jedna z dvaceti dívek a v případě chlapců jeden z deseti, u romských dětí je to přibližně polovina; horší situace přitom je u chlapců než u dívek. Pro obě pohlaví platí, že k větší intenzitě odchodů z původní třídy dochází zejména v první třídě a na celém druhém stupni. Problematickými body pro vzdělávací trajektorie romských dětí jsou zejména první a pátá třída.

Další přehledovou statistikou, užitečnou pro pochopení faktorů ovlivňujících vzdělanostní nerovnosti, jsou známky z profilových předmětů, tj. českého jazyka a matematiky. Rozdíly v průměrech z obou dvou předmětů jsou u romských dětí patrné zejména na prvním stupni, kdy

¹ Gabal, Ivan – Čada, Karel – Snopek, Jan. *Klíč k posílení integrační politiky obcí : sociální vyloučení a česká společnost*. Praha: Otevřená společnost o.p.s.

² Respondentky a respondenti vybírali z nabízených aktivit uplatnitelných v rámci politik boje se sociálním vyloučením tři, které by podporovali z veřejných rozpočtů. Investice do dětí ze sociálně vyloučených lokalit a podpora jejich vzdělanostních šancí se umístila na druhém místě, když jí podporu vyjádřilo celkem čtyřicet šest procent dotázaných.

³ Viz *Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů*. Světová banka, 2008, s 13. Podle tohoto šetření až osm z deseti dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit v produktivním věku dosáhlo maximálně základního vzdělání.

⁴ GAC pro MŠMT, 2008-2009. Zpráva je ke stažení na www.gac.cz.

⁵ Oporou výběru v tomto výzkumu byl seznam základních škol působících v blízkosti sociálně vyloučených lokalit: jedná se přibližně o 400 vzdělávacích institucí z celé České republiky. Z nich byly pomocí náhodného výběru získány pro spolupráci školy tak, aby byla zajištěna reprezentativita z hlediska velikosti obce, vzdělávacího programu a podílu romských dětí na škole. Role škol spočívala v anonymizovaném vyplnění záznamového archu s informacemi o prospěchu žákyň/žáka z českého jazyka, matematiky, chování, o průměrném prospěchu, a absencích za každé pololetí, kdy byl[a] na příslušné škole. Analýza byla provedena na údajích o celkem 8462 žákyních a žácích, z čehož romské děti tvořily přibližně polovinu.

je pro ně český jazyk výrazně větším problémem než matematika, na druhém stupni se pak průměry z obou předmětů k sobě přibližují (průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka). Přestože se na druhém stupni, především v důsledku odchodu talentovaných dětí na víceletá gymnázia, zhoršuje průměrný prospěch neromských žákyň a žáků, propast mezi jejich výsledky a známkami jejich romských vrstevníků se neztenčuje.

V případě romských dětí je také velmi často diskutována otázka jejich přeřazování mimo hlavní vzdělávací proud. Skutečnost, že v této oblasti dochází k diskriminačním praktikám, uznal rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě *D. H. a ostatní proti České republice* ze dne 13. listopadu 2007. Pravděpodobnost odchodu na školu mimo hlavní vzdělávací proud je pochopitelně nižší než pravděpodobnost odchodu z původní třídy. Zatímco ve druhém případě dítě zůstává v původní škole a z hlediska jeho další vzdělávací dráhy představuje hlavní riziko skutečnost, že opustí primární vzdělávání před devátým ročníkem, v prvním odchází do školy s odlišným kurikulem, po jejímž absolvování jsou její/jeho možnosti návazného studia výrazně zúžené. Krok mimo hlavní vzdělávací proud se týká v průměru zhruba dvou z deseti romských děvčat a 2,4 z deseti romských chlapců; v případě ostatních dívek je to jedna ze sta, u chlapců tři ze sta. Romské děti navštěvující ZŠ v blízkosti sociálně vyloučených lokalit přitom většinou odcházejí mimo hlavní vzdělávací proud na počátku své dráhy, naopak děti ostatní míří tímto směrem ve větší míře i na druhém stupni. Opačným směrem, tj. ze specializovaného do hlavního vzdělávacího proudu, odcházejí žákyně/žáci pouze ve výjimečných případech. Jde v průměru o jedno dítě (i méně) za školu a za školní rok.⁶

Výsledky analýzy vzdělávacích drah žáků byly potvrzeny i na datech od škol jako celku. Ze sta romských dětí docházejících na základní školy v blízkosti sociálně vyloučených lokalit jich 28 plní povinnou docházku mimo hlavní vzdělávací proud; u ostatních dětí je pouze to osm. Jinými slovy běžné základní školy navštěvuje 72 procent romských chlapců a dívek. Tento poměr se za posledních pět let výrazně nezměnil.

Školní nezdary dětí lze vysvětlovat celou řadou faktorů; ve vztahu ke školské politice je přitom důležité odlišit faktory neinstitucionální a institucionální.⁷ Do první kategorie může kromě jiných proměnných náležet horší vybavenost z domova, jež se projevuje tím, že tyto děti v porovnání s jejich ostatními vrstevníky například častěji nemají tak velkou a pro školní úspěšnost potřebnou slovní zásobu, nenaučily se základům čtení a počítání či je v jejich mluvě přítomno více jazykových systémů; dále zde může působit odlišný vztah ke škole v důsledku opakovaného zažívání neúspěchů, jež se může promítnout do zvýšených absencí. Dítě se pak může točit v kruhu, neboť školní neúspěchy způsobují, že se škole vyhýbá, zvyšující se úroveň absencí násobí horší výsledky.

Do druhé kategorie náleží proměnné spjaté se vzdělávacím systémem, jeho nastavením, praktikami a výsledky. Podle srovnávací studie *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*⁸ například má místní školství výraznou tendenci ke koncentraci podobných žákyň a žáků ve třídách a školách: Česká republika se tak řadí k těm státům OECD, kde se děti s podobným zázemím a úrovní čtenářské gramotnosti soustředí ve stejných školách; je pro ni rovněž typické, že zdejší vzdělávací systém v menší míře než v jiných zemích překonává rozdíly dané sociálně

⁶ Z těchto škol jednak pouze výjimečně vede cesta zpět do hlavního proudu, jednak je obtížné dostat se náročnější obory středoškolského studia. Absolventkám a absolventům tohoto segmentu škol mnohdy zbývají pouze obory nízkokvalifikovaných profesí. Legální práci v těchto profesích lze přitom v řadě regionů sehnat obtížně, navíc zde existuje velká konkurence v podobě práce načerno a působí zvýšená citlivost na výkyvy hospodářského cyklu.

⁷ Jedná se o ideální typy, neboť ve skutečnosti lze od sebe jejich působení odlišit pouze velmi obtížně.

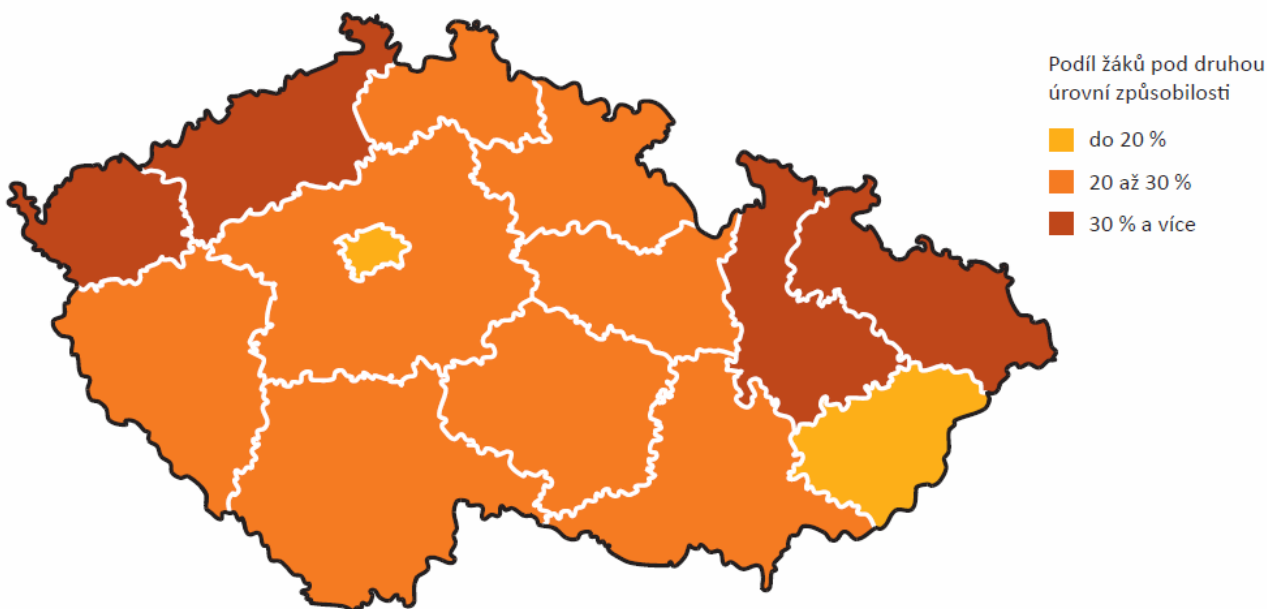
⁸ Palečková, Jana – Tomášek, Vladislav – Basl, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010.

ekonomickým postavením rodičů, tj. neinstitucionální faktory, o nichž bylo krátce pojednáno výše.

V České republice tudíž v současnosti existuje systém vícerychlostního školství: na jedné straně se zde vyskytují základní školy, které připravují žákyně a žáky s velkými předpoklady a ze vzdělaných rodin pro studium na vysoké školy, na druhé straně pak školy, kde převážná část jejich absolventek a absolventů směřuje na učební obory. V některých případech se tak základní školy hlavního vzdělávacího proudu dokonce podobají školám specializovaným: skladba sociálního zázemí dětí, které do nich docházejí, je spíše monotónní; nástroje, které tyto školy používají ke zlepšení jejich výsledků, lze ve větší míře nalézt právě u specializovaných ZŠ (asistent pedagoga, širší poradenská pracoviště aj.).

Děti ze sociálně vyloučeného prostředí, které se v rodině či v sousedství často setkávají s nadreprezentovanou nezaměstnaností, nízkou kvalitací a úzkým spektrem profesí, se tak nepotkají s žákyněmi a žáky z lépe postavených či více vzdělaných rodin ani ve škole. Problémy se zhoršujícím se prospěchem v profilových předmětech či absencemi proto nejsou v těchto školách pouze záležitostí jednotlivců, ale strukturální charakteristikou a zdrojem výrazného zhoršení vzdělanostních šancí těchto dětí.

Výsledky výzkumu PISA ukazují odlišnosti nejen mezi školami, ale významně také mezi regiony: zatímco v Praze žákyně a žáci dosahují výsledků na úrovni svých vrstevníků z Islandu, Lichtenštejnska či Norska, v Moravskoslezském kraji odpovídá úroveň dovedností průměru některých balkánských zemí. Co se týče úrovně čtenářské gramotnosti, jsou na tom nejhůře kraje Karlovarský, Ústecký, Moravskoslezský a Olomoucký, kde se více než třicet procent dětí pohybuje v pásmu dvou spodních úrovní gramotnosti; v Karlovarském kraji jejich podíl dokonce dosahuje až 40 procent.



Viz: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*, s. 41

Rozdíly v připravenosti žákyně a žáků odrážejí nejen odlišnou sociálně ekonomickou strukturu obyvatel regionů (ta vysvětluje plných šedesát dva procent variability mezi kraji), ale také různou výkonnost základních škol, resp. jejich sníženou dovednost překonávat znevýhodnění dané sociálním původem. Nízká úroveň čtenářských dovedností přitom představuje značné riziko pro uplatnění na trhu práce. Jak lze předpokládat, nejvíce těchto žákyně/žáků je sice možné

nalézt ve třídách škol mimo hlavní vzdělávací proud, kde tvoří kolem 90 procent dětí; v pásmu do druhé nejnižší úrovně se však pohybují i dvě třetiny dětí z hlavního vzdělávacího proudu. Zatímco v případě specializovaných škol bylo v porovnání s dřívějším šetřením⁹ zaznamenáno mírné zlepšení, u ostatních škol naopak zhoršení. Celková výkonnost základních škol v těchto regionech se tudíž zhoršuje.

Kategorie sociálního znevýhodnění, kterou místní vzdělávací systém dosud pouze předpokládá, by na podkladě uvedených výsledků projektu PISA měla nabýt na důležitosti, neboť výsledky tohoto výzkumu ukazují právě jejím směrem; netýkají se přitom pouze části romských dětí, nýbrž zahrnují i nikoli nevýznamnou část ostatní populace (podrobněji viz níže). Jinak řečeno, výkonnost základního školství ve zmíněných regionech se nepropadá pouze v důsledku jeho neúspěšnosti ve vztahu k romským dětem, ale kvůli jeho nižší výkonnosti ve vztahu k dětem s nižším sociálním původem obecně.

Tato závěrečná zpráva navíc přichází v době, kdy místní střední školství prochází důležitými proměnami. Odborná i široká veřejnost diskutují nejen budoucí podobu maturit, ale i nastavení celého systému sekundárního vzdělávání tak, aby bylo schopné pružně odpovídat na potřeby měnícího se pracovního trhu. Situace v této oblasti je umocněna i tím, že v současnosti opouštějí základní školství relativně méně početné ročníky narozené v devadesátých letech. Řada škol, včetně výběrových, tak musí, aby mohla otevřít nabízené obory, přijímat žákyně a žáky, kteří by ještě před několika lety neprošli sítí přijímacího řízení, což zvyšuje nároky na jejich pedagogickou práci.

1.2 Výzkumný problém

Jestliže oblast základního školství je co do faktorů, které působí na školní (ne)úspěšnost romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, různými výzkumy částečně popsána, pak prostředí sekundárního vzdělávání dosud představuje velkou neznámou s kusými informacemi. Poznatky získané před zahájením tohoto projektu naznačovaly, že romské děti ze sociálně vyloučeného prostředí mají ve vztahu ke střední škole v průměru nižší ambice, mnohdy na žádnou neodejdou, a pokud odejdou, neudrží se na ní, tj. nedokončí ji. *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* tak byla vedena snahou rozšířit současné poznání o vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí o oblast sekundárního vzdělání a proměnné, které při přechodu z prvního stupně na druhý působí.

1.3 Cíle projektu

Hlavním cílem celého projektu bylo zpracování pilotní analýzy o přechodech romských dětí a mladých lidí vzdělávajících se na školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit ze základních škol na střední školy s následujícím obsahem:

- ☐ popis stávajícího stavu.
- ☐ identifikace faktorů ovlivňujících vzdělávací trajektorie v dané oblasti.
- ☐ doporučení pro rozvoj školské politiky v této oblasti.

Dílní cíle spočívaly v(e):

- ☐ vyzkoušení a evaluaci metodiky pro analýzu tohoto typu tak, aby mohla být později replikována a využívána vzdělávacími institucemi v širším měřítku.

⁹ Viz Palečková, Jana a kolektiv. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006 : Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007.

- seznámení odborné i široké veřejnosti s problematikou a s výsledky analýzy tak, aby se stala nedílnou součástí veřejné diskuse a politiky.

1.4 Struktura zprávy

Analytická část závěrečné zprávy je strukturována od makroúrovně směrem k mikroúrovni. Po kapitole věnované definici důležitých pojmů a základnímu přehledu údajů, o něž se celá studie opírá, následuje nejprve **kvantitativní srovnávací popis a analýza** přechodů mezi základním a středním školstvím. Kromě kategorie romských dětí se zde pracuje s kategorií dětí ostatních, konkrétně těch, které docházejí do stejných základních, resp. středních škol; tam, kde to data umožňují, dochází navíc ke srovnávání se zbytkem populace České republiky za účelem identifikace rozdílů. Druhá část této kapitoly se pak zabývá předčasnými odchody ze středního vzdělávání.

Po globálním pohledu studie v další kapitole přikračuje ke **kvalitativní analýze**, jež vychází z rozhovorů s širokým spektrem aktérů a zaměřuje se na příčiny, důvody a dynamiku odlišných vzdělávacích trajektorií romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Mikropohled přichází ke slovu v následující kapitole, v níž jsou předloženy **výsledky podrobného zkoumání rodinného zázemí, školních biografí a přechodů sedmdesáti dětí** v období šesti¹⁰ měsíců; toto zkoumání je založeno na shlukování kvalitativních informací o konkrétním dítěti od širokého spektra aktérů, tj. jeho samotného, jeho rodičů, základní školy, NNO a střední školy.¹¹

Závěrečná kapitola obsahuje shrnutí hlavních zjištění. **Přílohy** se skládají ze dvou částí. První je popis a reflexe metodologie řešení, neboť šlo o jednu z aktivit celého projektu; jejím úkolem je předložit návod, jak prověřit platnost závěrů této studie na větším souboru. Druhou pak je schéma průchodu romských dětí vzdělávacím systémem České republiky podle dat, která jsou k dispozici; jedná se o vizualizaci popisu, který je uveden v kapitole popisující tematiku kvantitativně.

¹⁰ Jednalo se o období dvou měsíců před koncem základní školy a čtyř měsíců po přechodu na školu střední.

¹¹ Podrobněji viz Příloha A.

2.1 Vymezení pojmů

Projekt *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* již ve svém názvu obsahuje několik pojmů, jejichž vymezení není v odborném či legislativním prostředí podloženo širší shodou. Následující část metodologické kapitoly proto popisuje, co je myšleno vybranými pojmy v rámci této studie.

A. Sociální vyloučení

Jako sociální vyloučení označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti. Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případě jedinců a skupin, u kterých se kumulují výše uvedené, popřípadě některé další faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména, nikoli však pouze:

- ❑ prostorovým vyloučením. Jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností,
- ❑ symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, tj. zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností, jedinců či skupin,
- ❑ nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat,
- ❑ ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou,
- ❑ rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem,
- ❑ životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- ❑ uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok,
- ❑ větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů a kriminality,
- ❑ sníženou sociokulturní kompetencí, například jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností.

Uvedené (případně jiné možné) projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích v rozdílné míře. O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytují-li se jen některé z nich.

B. Sociální znevýhodnění¹²

Neexistence jasného ukotvení sociálního znevýhodnění představuje bariéru nejen ve vztahu ke vzdělávání dětí, ale také ve vztahu k jakékoli sociálněvědní analýze, zaměřené například na

¹² Podrobněji k tématu sociálního znevýhodnění viz Příloha A.

hodnocení výsledků vzdělávání. **Výzkum se tak při definici sociálního znevýhodnění opřel o posouzení ze strany škol.** Třebaže pevné vymezení neexistuje, jsou školy na základě znalosti rodinného prostředí či vybavenosti dítěte v mnoha případech schopné určit, zda by to či ono dítě do dané kategorie mohlo náležet či nikoli; opírají se například, avšak nikoli výlučně o následující informace:

- místo bydliště, například lokalita považovaná za sociálně vyloučenou;
- vztah zákonných zástupců k trhu práce, tj. co dělají, jestli jsou v důchodu či nezaměstnaní;
- materiální zázemí rodiny, jež se kupříkladu projevuje při hrazení různých aktivit;
- skladba a velikost rodiny, tzn. kdo je zákonným zástupce dítěte, zda rodiče či prarodiče, zda jde o rodinu úplnou či nikoli;
- výskyt problematických jevů, například alkoholismu, domácího násilí aj.

C. Romský žák / romská žákyně

Pojem "Rom(ka)" bývá v různých kontextech chápán a používán různě. V této analýze se opíráme o následující vymezení: za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.

V analýze vycházíme především z druhé části definice, toto vymezení pojmu reflektuje společenskou skutečnost, že připsané romství může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění.

D. ZŠ hlavního vzdělávací proudu a specializovaná ZŠ

Za základní školu hlavního vzdělávacího proudu považujeme takovou, která žáky/žákyně vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu Základní škola. Za specializovanou základní školu pak takovou, která je nastavena na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. učí podle RVP ZV, příloha LMP či RVP ZŠS.

E. Střední škola a klasifikace oborů středního vzdělávání

Za střední školu považujeme kvůli terminologické jednoduchosti jakoukoli instituci, která poskytuje střední vzdělání, ať již prosté, s výučním listem či s maturitou. Pro účely tohoto výzkumu je relevantní a mimořádně důležitá mimořádně důležitá klasifikace oborů, jak je stanovována nařízením vlády:¹³

- **střední vzdělání**
 - a. **C obory**, tj. v daném případě praktická škola jednoletá či dvouletá určená pro žáky s různou mírou zdravotních handicapů, navazuje na RVP ZV-LMP a RVP ZŠS.
- **střední vzdělání s výučním listem**

¹³ Viz *Nařízení vlády ze dne 31. května 2010 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání*. Stranou daného výčtu jsou ponechány obory typu B, J, N a P, které se týkají základního, středního a vyššího odborného vzdělání.

- b. E obory.** Jedná se o dvouleté a tříleté obory poskytující střední vzdělání s výučním listem. Vedle dětí ze speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají z jejich zdravotního stavu (návaznost na RVP ZV, příloha upravující vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením), jsou podle rámcových vzdělávacích programů E obory určeny pro děti, které ukončily povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku nebo poslední ročník zakončily neúspěšně.

Jedním z rozdílů oproti následujícímu typu oborů (H) je menší objem teoretického vyučování, tj. převážné zaměření na praktické činnosti, jiným pak nepovinné (pouze doporučené) zařazení cizího jazyka do vyučování; i pokud je jazyk zařazen, má být jeho znalost rozšířena pouze mírně, resp. dítě má být seznámeno s jeho základy, pokud se s ním dříve nesetkalo.

- c. H obory** nabízejí tříleté střední vzdělání s výučním listem. V jejich rámci je například povinný jeden cizí jazyk, u některých oborů dokonce dva. Po absolvování H oboru je automaticky možné přihlásit se na nástavbu a získat maturitu; toto neplatí při absolvování E oboru: některé školy podmiňují přijetí na nástavbu získáním výučního listu v náročnějším (tj. H) učebním oboru.

■ střední vzdělání s maturitou

- d. L obory** skýtají střední vzdělání s maturitní zkouškou; první část z nich zahrnuje do čtyřletého studia také odborný výcvik, druhá obory nástavbového studia.
- e. K a M obory** poskytují v denní formě čtyřleté střední vzdělání s maturitní zkouškou. V prvním případě se jedná o obecnou přípravu na gymnasiích.

V systému přechodu ze základních na střední školy teoreticky existuje vysoká míra prostupnosti, omezení představuje pouze splnění podmínek přijímací řízení, zejména zdravotní způsobilosti či prospěchu. Tzn. že i například ze ZŠ, která vzdělává děti na základě RVP ZV, příloha LMP se teoreticky i prakticky lze přihlásit ke studiu maturitního oboru.

F. Sociální inkluze

Sociální inkluze je zde pojata jako vytváření takových institucionálních podmínek, které napomáhají možnosti plnohodnotného společenského zapojování všech osob.

Za **inkluzivní uspořádání** považujeme takové, které reflektuje možné obtíže přístupu určitých osob / skupin do některých oblastí, a proto jim věnuje zvýšenou pozornost a podporu s cílem dosáhnout vysoké míry otevřenosti prostorů ve vztahu k této osobě / skupině a zároveň s cílem podpořit obecné vědomí, že tyto osoby a skupiny jsou plnohodnotnou součástí příslušné oblasti. Inkluzivní uspořádání se takto týká pouze konkrétní oblasti a nikoli života jednotlivce či skupiny jako celku; je zakotveno v neustávajícím poměrování, nikoli ve výsledném stavu, který lze deklarovat.

V této souvislosti je třeba zdůraznit adjektivum *plnohodnotnou* součástí; v rámci inkluzivního uspořádání to znamená, že daná osoba / skupina osob je ve významné míře zapojena do aktivit spolu s ostatními, přispívá k činnosti ostatních a ti zase k její. Za **inkluzivní opatření**, které je součástí procesu sociálního začleňování, pak označíme takové, které přispívá ke zmenšování mezery mezi proklamovanou všeobecnou přístupností a bariérami, ať již normativně ukotvenými či neformálními, které ve skutečnosti existují.

2.2 Sebraná data

A. Prostředí základních škol

Základní školství představovalo pro projekt *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* výchozí bod nejen koncepčně, ale i chronologicky. **Pro realizaci sběru dat v plném rozsahu bylo z 35 oslovených získáno celkem 14 základních škol hlavního vzdělávacího proudu** pracujících s romskými sociálně znevýhodněnými dětmi; patnáctá škola se do šetření zapojila formou vyplnění tabulky odchodů dětí.

ZÁKLADNÍ POPIS SOUBORU ZŠ	počet
1. velikost obce podle počtu obyvatel	
do 20 000	5
20 001 až 100 000	4
více než 100 000	5
2. počet žáků/žáků	
do 200	5
201 až 300	2
více než 300	7
3. podíl romských dětí	
do 20 procent	3
21-50 procent	5
více než 50 procent	6
Celkem	14

Tyto školy se nacházejí v sedmi krajích České republiky, přičemž šlo zejména o regiony s největším identifikovaným rozsahem sociálního vyloučení, tj. **Moravskoslezský, Ústecký a Olomoucký**. Na většině z nich je v současné době vzděláván nezanedbatelný podíl cílové skupiny dětí, v deseti případech jde o třicet a více procent.

PŘEHLED REALIZOVANÝCH ROZHOVORŮ V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	počet
vedení školy	13
výchovná poradkyně / výchovný poradce	13
třídní učitelka / učitelka	19
děti	48
rodiče	10
TSP-NNO	5
Celkem	108

Na čtrnácti školách, které se účastnily kvalitativního zjišťování a které se nacházejí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit identifikovaných v rámci *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*,¹⁴ bylo realizováno **celkem 93 polostrukturovaných rozhovorů**; největší část z nich tvořily ty s konkrétními dětmi, jejichž vzdělávací trajektorie v době potenciálního přestupu si výzkum mj. kladl za cíl sledovat. Pedagogické pracovnice a pedagogičtí pracovníci byli dotazováni jak na obecné aspekty vzdělávání cílové skupiny, tak i na školní biografie sledovaných dětí.¹⁵

¹⁴ GAC pro MPSV, 2005-2006.

¹⁵ Podrobněji viz Příloha A.

Kvantitativní údaje o všech vycházejících dětech za posledních pět školních let, které slouží širšímu ukotvení tématu přechodů, byly získány od čtrnácti škol. Většina z nich v tomto případě nevyplnila pouze část týkající se předčasných odchodů bývalých absolventek / absolventů ze středního vzdělávání, jinak byly požadované údaje kompletní. Nevyplnění příslušných dat není překvapivé, neboť v této oblasti v současné době neexistuje systém předávání informací mezi základními a středními školami; základní školy se tak musí spoléhat na neformální dotazy, resp. na informace, které jim sdělí buď samy děti, či jejich rodiče, resp. mladší sourozenci.

B. Prostředí středních škol

ZÁKLADNÍ POPIS SOUBORU SŠ	počet
1. fáze výzkumu	
předvýzkum	5
výzkum	20
2. velikost obce podle počtu obyvatel	
do 20 000	11
20 001 až 100 000	9
více než 100 000	5
3. nabízené typy středního vzdělávání	
C a E	2
E a H	2
E, H a M	7
pouze H	1
H a M	6
pouze M	7
4. zřizovatel	
veřejný	18
soukromý	6
církev	1
5. počet studentek/studentů školy	
do 200	7
201 až 500	8
501 až 1000	7
více než 1000	3
6. odhad podílu romských dětí na škole	
do 5 procent	8
6-10 procent	5
více než 10 procent	7
neznámý	5
7. odhad počtu romských dětí na škole	
do 10	7
11-50	8
více než 50	5
neznámý	5
8. počet přidělených dotací z programu MŠMT [průměr za poslední 4 kola]	
do 5	17
6-10	2
více než 10	6
Celkem	25

Oslovení středních škol za účelem prosby o spolupráci se odvíjelo od sledování vzdělávacích trajektorií konkrétních dětí, s nimiž byly vedeny rozhovory na základních školách, tzn. že před zahájením výzkumu nebyl znám ani jejich počet ani jména. Po realizaci

části týkající se výchozího bodu přechodu tak bylo nutné snažit se získat právě vybrané školy a žádné jiné. Sledované děti odešly na celkem na dvacet pět středních škol, které v současné době nabízejí různé typy středního vzdělávání sahající od prostého (praktická škola) až po zakončeného maturitní zkouškou (včetně jednoho gymnasia).

Do výzkumu se v plném rozsahu kvalitativního zjišťování zapojilo celkem dvacet škol; další tři školy se zúčastnily pouze prostřednictvím odpovědi na stručné telefonické, resp. elektronické dotazy ke konkrétnímu sledovanému dítěti, tzn. bez sdílení obecných zkušeností; dvě školy účast odmítly. **Dalších pět škol bylo získáno v rámci předvýzkumu.** Navštívený soubor škol obsahuje velkou variabilitu, ať co do velikosti sídla, v němž škola působí, nabízených oborů vzdělávání, zřizovatelů či počtu studentek/studentů.

Na rozdíl od základních škol se v případě škol středních nepodařilo ve všech případech zjistit zastoupení romských dětí mezi studentkami/studenty, neboť několik vzdělávacích institucí tento údaj nedokázalo odhadnout s odvoláním na neexistující evidenci. **Celkově však byly zastoupeny školy s malým podílem cílových dětí,** což je mj. dáno menší vázaností sekundárního vzdělávání na bydliště či velikostí škol, neboť u některých z nich počet studentek/studentů výrazně převyšuje hranici jednoho tisíce.

I přes menší podíly existují v České republice střední školy, na nichž studuje více než padesát romských dětí. **Podle zjištění výzkumu** (zejména od neziskových organizací) **je spojení vyššího počtu a podílu – pokud se daná instituce přímo nesoustředí na vzdělávání cílových dětí – nejčastější v případě praktických škol a odborných učilišť,** které nabízejí pouze obory typu C a E a představují další krok zejména (avšak nikoli výlučně) pro děti vzdělávané podle RVP ZV, příloha LMP; výzkumný tým navštívil dvě takové školy.

Na dvaceti pěti školách bylo uskutečněno celkem sto dvanáct polostrukturovaných rozhovorů; největší část z nich tvořily ty s dětmi, zejména z vyšších ročníků. Výrazně nižší úspěšnost realizace rozhovorů se vyskytla v případě dětí ze vzorku; důvodem byla jejich absence v den, kdy školu navštívil výzkumný tým. **Kvantitativní data byla získána pouze od šesti středních škol,** a proto je nutné interpretovat jejich obsah opatrně a v budoucnu prověřit na širším souboru; důvody jsou popsány výše v kapitole věnované reflexi metodologie (viz Příloha A).

PŘEHLED REALIZOVANÝCH ROZHOVORŮ V PROSTŘEDÍ STŘEDNÍCH ŠKOL	počet
vedení školy	21
výchovná poradkyně / výchovný poradce	19
třídní učitelka / učitelka	18
děti ze vzorku	16
děti z vyšších ročníků	38
Celkem	112

C. Vzorek dětí, jejichž přechod byl podrobně sledován

Za účelem vybudování vzorku sledovaných dětí, resp. jejich vzdělávacích trajektorií, byla **každá ze čtrnácti spolupracujících základních škol požádána, zda by oslovila zákonné zástupce dětí,** které ve školním roce 2009/2010 vycházely, ať již ze sedmých, osmých či z devátých tříd, jestli se na připravený formulář vysloví k jejich případné účasti v šetření. V některých případech byli po dohodě se školou takto osloveni i ti dospělí reprezentanti ostatních dětí, a to těch, které by podle škol bylo možné považovat za sociálně znevýhodněné.

S účasti dětí ve výzkumu nakonec vyslovilo souhlas celkem padesát tři zákonných zástupců, jedenáct sice podepsalo formulář, ale nebylo z něj zřejmé, zda je jejich stanovisko kladné či nikoli.

VYJÁDŘENÍ ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ K ZAPOJENÍ DĚTÍ	počet
souhlas	53
nesouhlas	11
bez vyjádření	11
Celkem	75

INFORMACE O VZORKU DĚTÍ	počet
děti, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory	50
děti, s nimiž nebyl veden rozhovor, ale byly o nich získány o nich	30
Celkem	80

Polostrukturované rozhovory byly vedeny celkem s padesáti jedna dětmi, z čehož čtyřicet jich bylo pro potřeby výzkumu identifikováno jako „romských“. O vzdělávacích trajektoriích dalších třiceti výzkumný tým hovořil pouze s pedagogickými pracovníci a pracovníky. **Celkem se jednalo o 44 dívek a 26 chlapců.**

Více než dvě třetiny cílových dětí, které byly zařazeny do sledovaného vzorku, opustily základní vzdělávání v devátém ročníku, tzn. že buď nikdy neopakovaly či opakovaly požádaly školu o prodloužení povinné školní docházky o desátý ročník; zbytek dětí ročník z různých důvodů (špatný prospěch, dlouhodobá nemoc) minimálně jednou opakoval, a proto odcházel z primárního vzdělávání předčasně.

ROČNÍK OPUŠTĚNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	počet
7. ročník	1
8. ročník	18
9. ročník	51
Celkem	70

3.1 Úvod

Tato kapitola přináší kvantitativní popis vzdělávacích trajektorií romských dětí, které se vzdělávají na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, a to nejprve v oblasti dalšího směřování po dokončení základní školy a posléze v oblasti předčasného ukončování studia na školách středních. Její výsledky poskytují nejen představu stávajícím stavu jejich vzdělanosti, ale také o nezanedbatelných odlišnostech v porovnání s jejich neromskými spolužačkami a spolužáky.

Poměrně přesný komparativní pohled je přitom možný pouze v případě odchodů ze základních škol, neboť jednak byl takto nastaven sběr dat a jednak jsou díky Ústavu pro informace ve vzdělávání k dispozici údaje za celou Českou republiku. Odchody cílových romských dětí tak jsou v této kapitole srovnávány s jejich neromskými spolužačkami a spolužáky na straně jedné a s údaji za celou Českou republiku na straně druhé. Tato **komparace mj. ilustruje**, byť na menším vzorku, **závěry mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA**,¹⁶ podle nichž je pro místní vzdělávací systém příznačné, že se ve školách koncentrují děti s podobnými sociálními charakteristikami. Doložení tohoto zjištění se přitom týká možná nejzávažnější oblasti, a to výsledků vzdělávání. Jelikož odlišné cesty po odchodu ze základní školy skýtají makropohled, nabízí se vysvětlení, že se jedná o **širší strukturální problém, který přesahuje hranice školství**.

Část věnovaná předčasnému ukončení studia středoškolského oboru podobnou perspektivu neskýtá, neboť jednak nebyly údaje sbírány v potřebné struktuře a jednak neexistují celostátní údaje.¹⁷ Výsledky studia předčasného opuštění středního vzdělávání tak neumožňují učinit podobně silný závěr jako u základního vzdělávání z důvodu neexistence dat pro srovnávání; relativně spolehlivě však mohou sloužit jako podklad pro popis další části vzdělávacích drah romských dětí, které navštěvují základní školy v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, a jako východisko pro model jejich průchodu vzdělávací soustavou České republiky.

3.2 Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu

Sebraná data o odchodech všech dětí ze čtrnácti základních škol hlavního vzdělávacího proudu za posledních pět školních let nabízejí zjištění o části školní biografie 2 204 dětí; 723 z nich bylo identifikováno jako romských, 1 481 jako ostatních; skýtají informace, zda děti po základní škole směřují ke střednímu vzdělání či nikoli, a pokud ano, jaké jeho typy jsou zde zastoupeny v jakých poměrech. Je nutné dodat, že v tomto případě jde pouze o výsek vzdělávací trajektorie, neboť zde není sledován její předcházející a zejména další průběh: některé děti si například v daném roce nemusí podat přihlášku na střední školu, později se však z různých důvodů rozhodnou, že tak učiní;¹⁸ jiné na SŠ odejdou, ale studium nedokončí.¹⁹ **Struktura odchodů ze základních škol tak neukazuje, jakého nejvyššího vzdělání dítě nakonec dosáhne, naznačuje však jeho dosavadní průběh.**

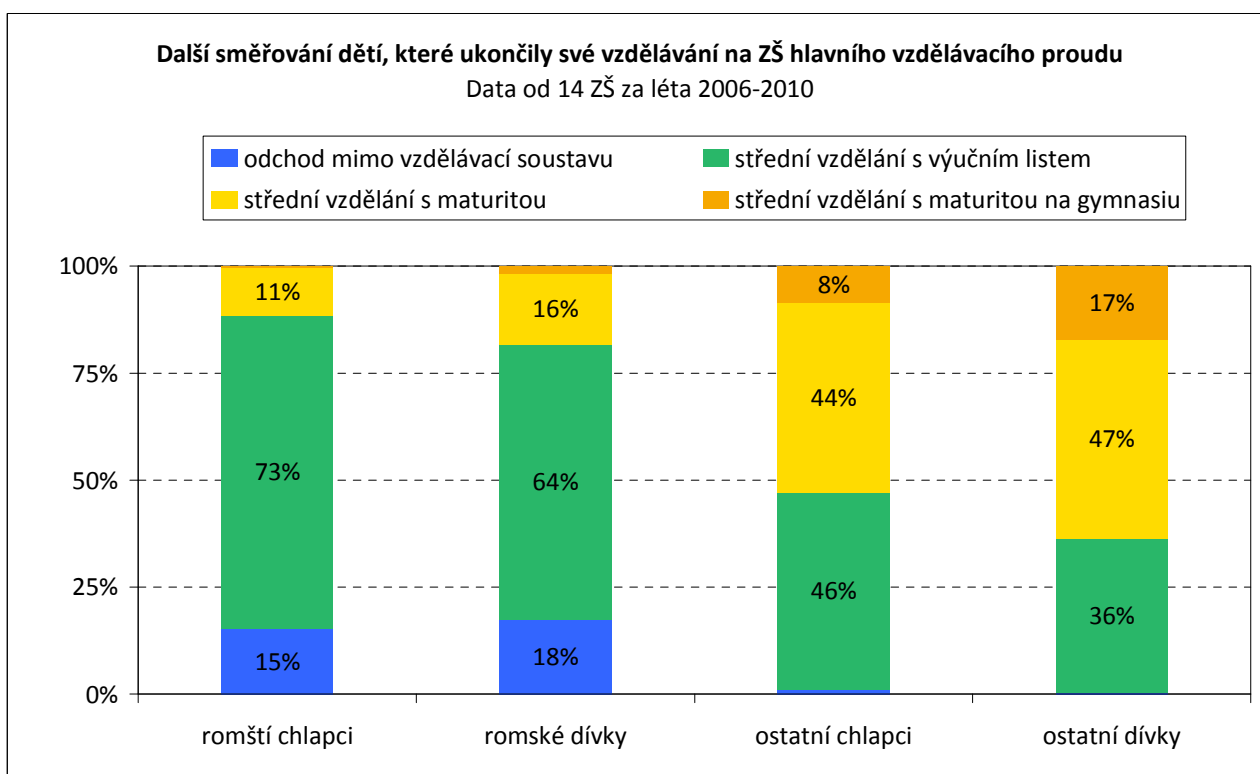
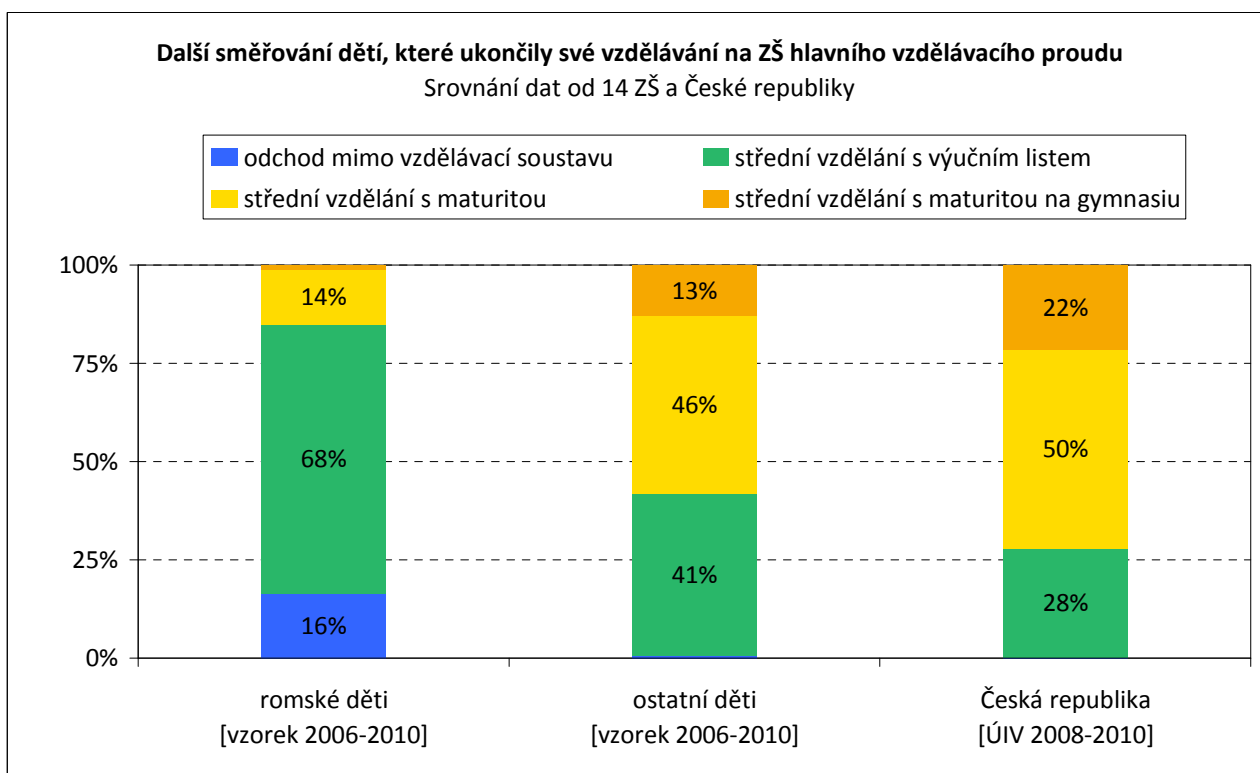
¹⁶ Palečková, Jana – Tomášek, Vladislav – Basl, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV, 2010.

¹⁷ K tomuto viz podrobněji Příloha 1 této zprávy.

¹⁸ Polostrukturované rozhovory ukazují, že ačkoli se jedná o možný vývoj, není jeho uskutečnění příliš časté, tzn. že děti, které si v daném roce nepodají přihlášku, většinou ve svém vzdělávání nepokračují. Podrobněji viz níže.

¹⁹ Variabilita je zde vysoká a vzhledem k neexistenci rozsáhlých dat také obtížně popsitelná; alespoň částečný obraz se snaží podat tento projekt v příslušné části věnující se sledování trajektorií konkrétních dětí. Viz kapitola pátá.

Srovnání skladby typů odchodů romských a ostatních dětí ze studovaných základních škol a zbytku populace České republiky²⁰ ukazuje **výrazné diference v několika oblastech.**

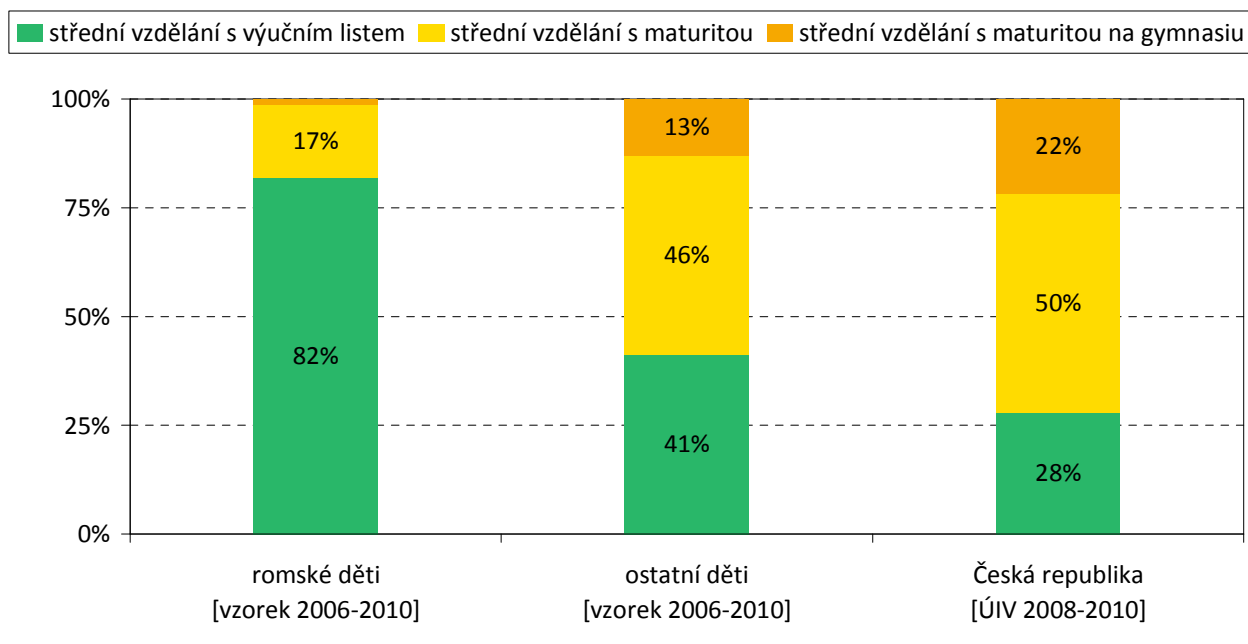


²⁰ Údaje za populaci České republiky byly v celé zprávě počítány z dat ÚIV. V některých případech jsou uváděná čísla přesná, v jiných jde o aproximaci, neboť nejsou sbírána v potřebné skladbě.

První z nich je **zastoupení dětí, které se na čas či navždy přestanou vzdělávat**. Zatímco v průběhu pěti školních let tento vývoj nastal u 119 ze 723 romských dětí, mezi jejich 1 481 spolužačkami a spolužáky se vyskytl pouze jedenáctkrát, tzn. zcela výjimečně. **Opuštění vzdělávání po základní škole tak je u romských dětí vzdělávajících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit přibližně šestnáctkrát²¹ častější než u jejich neromských spolužaček a spolužáků**. Tento údaj bohužel nelze přesně srovnat s celostátní situací, neboť tato událost ve vzdělávací trajektorii není v České republice předmětem zjišťování.²² Členění podle pohlaví pak ukazuje, že tento jev je nepatrně více zastoupen u dívek.

Děti, které byly přijaty ke střednímu vzdělávání ze ZŠ HVP, podle typu SV

Srovnání dat od 14 ZŠ a České republiky



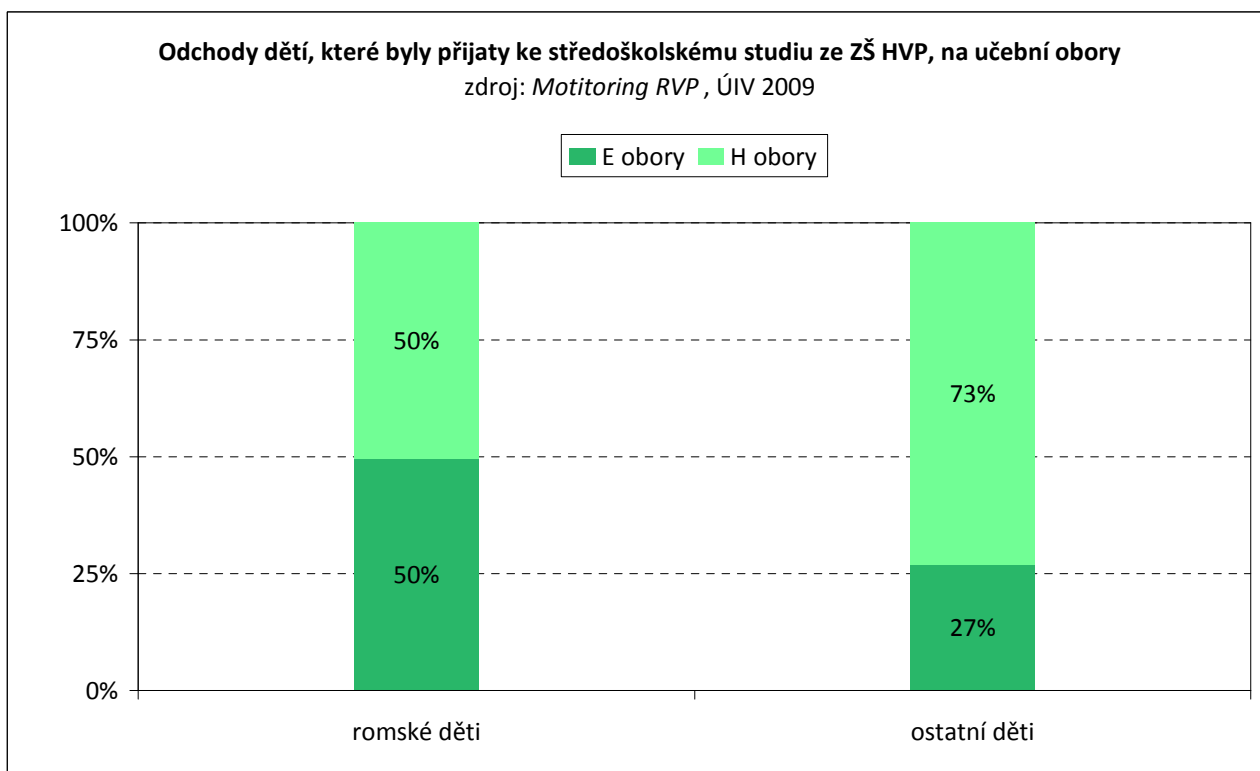
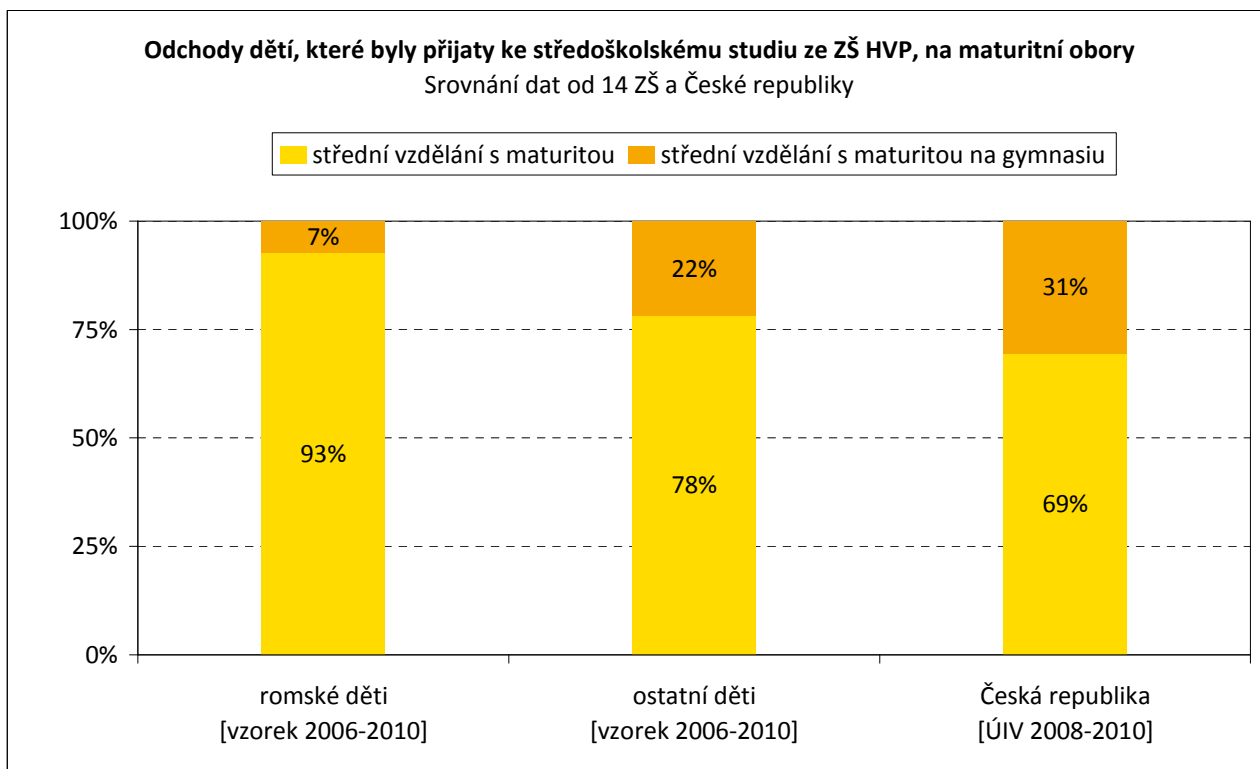
Druhá diference mezi romskými a ostatními žákyněmi/žáky existuje ve **skladbě typů středního vzdělání** u dětí, které si podaly přihlášku a byly přijaty na školu. Výsledky ukazují nepoměr mezi učebními a maturitními obory, a to ve srovnání všech tří populací, tzn. romských dětí, jejich spolužaček a spolužáků a populace České republiky. Rozdíl vynikne, pokud jsou ponechány stranou ty děti, které odešly z dalšího vzdělávání. Zatímco přibližně **osm z deseti romských dětí, které si podaly přihlášku, směřuje na učební obory²³ v celku populace míří kolem sedmi dětí z deseti k maturitě**. Od celostátních údajů se však odlišují i trajektorie neromských či ostatních dětí ze zkoumaných škol, třebaže jim stojí blíže než romským dětem, častěji než

²¹ Je nutné pamatovat, že poskytnuté údaje se pohybují v intervalu statistické chyby. Daný údaj může současně být i vyšší, pokud by se započítalo neviditelné nepřihlášení, tj. situaci, kdy rodina podá přihlášku ke střednímu vzdělávání díky intenzivnímu přesvědčování své základní školy či NNO, ze své iniciativy by tak neučinila; u těchto dětí se stává, že i přes přijetí brzy ze střední školy odejdou. O jak velký segment se jedná, lze těžko odhadnout. V rámci sledovaných vzdělávacích trajektorií sedmdesáti dětí se tak stalo v jednom případě: viz níže kapitola 5, portrét žákyně Evy.

²² Zdroj: komunikace výzkumného týmu s ÚIV. Do grafu byl tento směr odchodu modelován na základě dat o spolužačkách a spolužácích romských dětí, kteří navštěvovali některou ze čtrnácti škol.

²³ Podle studie NÚOV *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání : rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence* jen kolem třiceti až třiceti pěti procent absolventek a absolventů učebních oborů později získá maturitu. Údaje za cílové romské děti neexistují, na základě polostrukturovaných rozhovorů a vzhledem k výrazným odlišnostem ve všech událostech vzdělávacích trajektorií však lze předpokládat, že jejich podíl bude nižší.

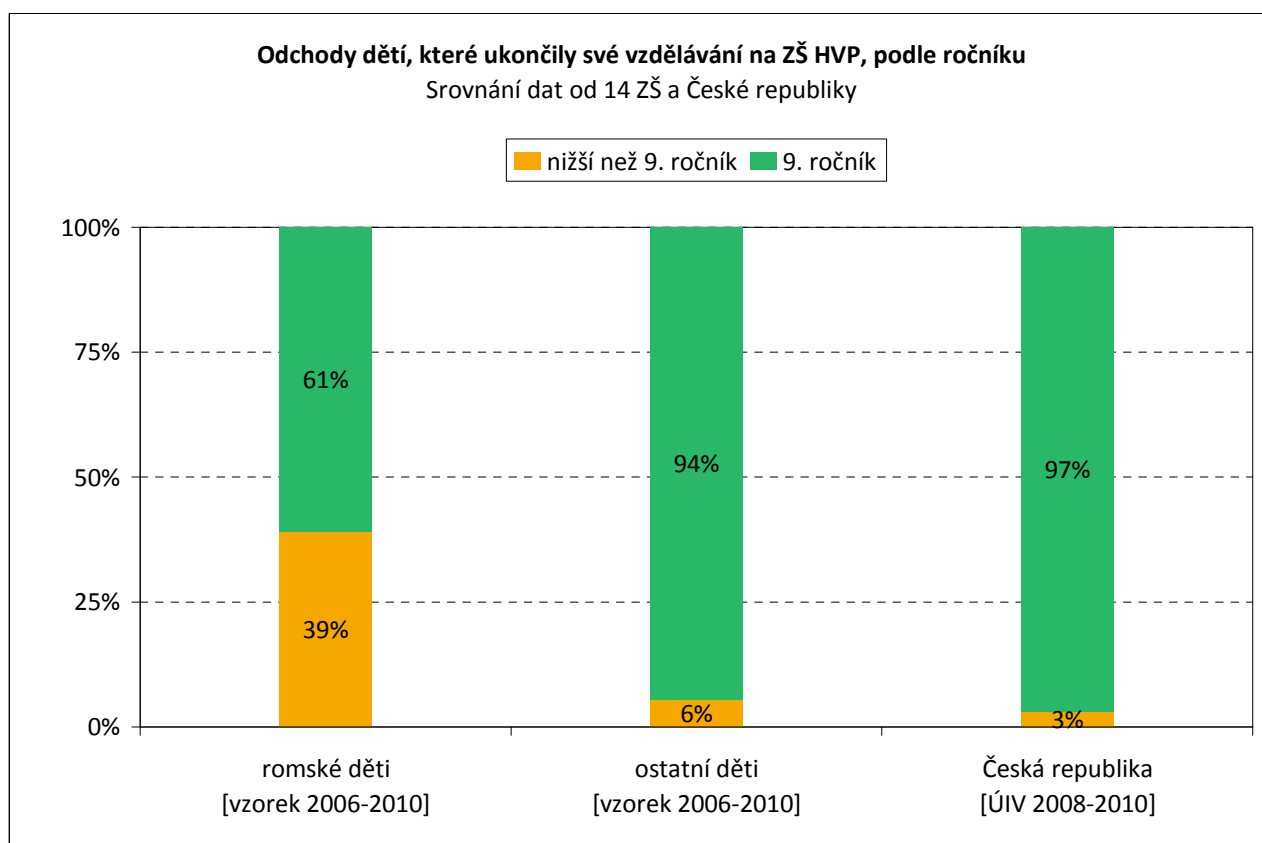
zbytek populace odchází do učení; právě zde je možné hledat potvrzení podobnosti sociální skladby dětí v místních školách, na něž poukázala poslední zpráva z mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA.



Třetí odlišnost se týká **vnitřní struktury jednotlivých typů středního vzdělání**. Pohled na poměr mezi gymnasiálním a jiným maturitním studiem opět ukazuje rozdíly mezi všemi třemi srovnávanými soubory; romské děti nejen výrazně méně často odchází na čtyřletý obor, ale ve

srovnání s dětmi ostatními výrazně méně také na gymnasia. Data, která by šla do hloubky v případě učebních oborů, nebyla v rámci tohoto výzkumu sebrána,²⁴ přesto je možné poskytnout přibližný odhad, neboť ÚIV v nedávné době realizoval obdobné šetření. Jeho výsledky uvádějí,²⁵ že **romské děti, které odcházejí ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu na obory s výučním listem, začínají svou středoškolskou vzdělávací trajektorii v polovině případů na méně teoreticky náročných učebních oborech, tj. typ E, což kontrastuje s dětmi ostatními, u nichž je to necelá pětina.** Na tomto místě je třeba připomenout, že E obory připravují studující na práci v pomocných profesích a jsou primárně určeny dětem se zdravotními znevýhodněními, resp. dětem vycházejícím z nižších ročníků základních škol.

Příčiny rozdílů v odchodech ze základních škol je možné vystopovat v dřívějším průběhu vzdělávacích trajektorií dětí, jak byly popsány v závěrečné zprávě projektu *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. Na straně jejich výsledků, jež jsou jedním z předmětů zájmu této studie, je jednou z klíčových příčin **ročník, kdy dítě opustí základní školu:**²⁶ je třeba uvést, že **pokud dítě nedosáhne úplného základního vzdělání, jeho šance studovat náročnější středoškolský obor se snižují.**

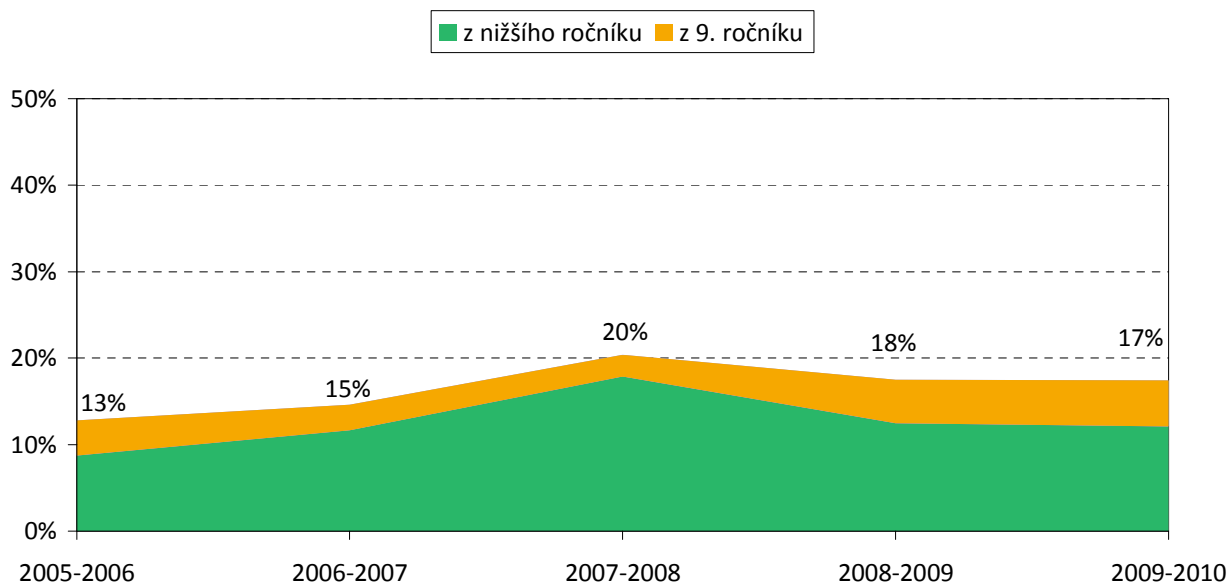


²⁴ Důvodem byl předpoklad, že další rozlišení by školám mnohonásobně znesnadnilo zpracování dat.

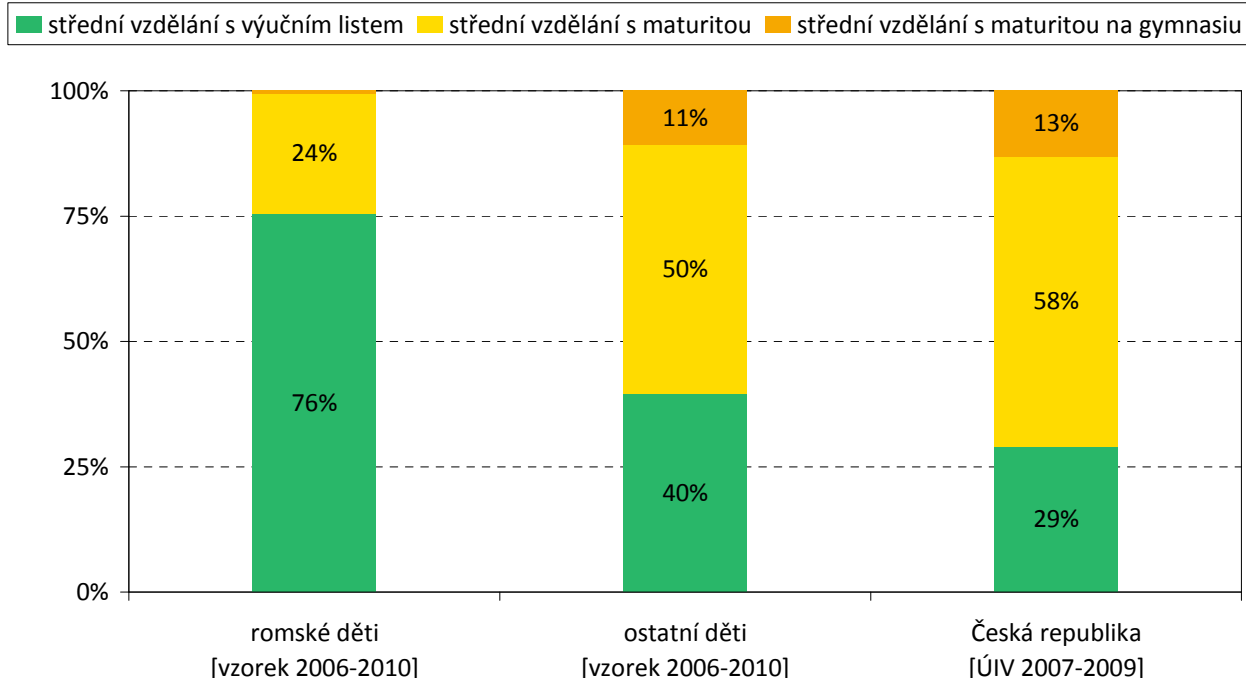
²⁵ Tyto výsledky poskytují pouze první představu, a to ze dvou důvodů: 1. jednalo se o jedno šetření, v jehož rámci může existovat statistická chyba; 2. samotný ÚIV upozorňuje, že některé základní školy nedokázaly odlišit E a H obory.

²⁶ Ani tato proměnná nevysvětluje vše, neboť vždy může zasáhnout individuální rozhodnutí, například v podobě studia méně náročného oboru, třebaže dítě absolvovalo všech devět ročníků základní školy a při soustavné práci by zvládlo i obor náročnější. Viz příklady popisované v následujících kapitolách.

Podíl romských dětí, které si nepodaly přihlášku ke střednímu vzdělávání, na celku romských dětí vycházejících v daném roce základní školu
údaje za 14 ZŠ při sociálně vyloučených lokalitách



Další směřování dětí, které ukončily své vzdělávání na ZŠ HVP v 9. ročníku a odešly na SŠ
Srovnání dat od 14 ZŠ a České republiky



Získané údaje za posledních pět školních let ukazují, že podíl romských dětí, které opustily vzdělávání ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu při sociálně vyloučených lokalitách v nižším než devátém ročníku, dosáhl 39 procent; u jejich spolužaček a spolužáků tak stalo pouze u šesti procent dětí, v celku České republiky pak pouze u procent tří. Je tak možné opatrně říci, že **předčasný odchod z primárního vzdělávání poskytovaného v rámci hlavního**

vzdělávacího proudu je u romských dětí přibližně třináctkrát častější, než je celostátní průměr.

VZNIK A FUNGOVÁNÍ ŠKOL S PODOBNOU SOCIÁLNÍ SKLADBOU DĚTÍ

Proces vzniku škol v podobnou sociální skladbou dětí je dialektický, tzn. že jakmile se ve výraznější míře začne skladba žákyň/žáků měnit směrem k vyšší míře sociálního či jiného znevýhodnění, aktivní pedagogický sbor, spíše s určitou prodlevou než ihned, začne na situaci reagovat snahou posílit inkluzivní opatření.²⁷ Toto sebou přináší další příliv dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, například z důvodu přesvědčení jejich rodičů, že zde bude dítěti poskytnuto nejlepší možné, neboť daná škola je na jeho potřeby ve srovnání s jinými lépe připravena, či z důvodu lepšího pocitu dítěte ve škole, neboť zde nachází „sobě podobné“; roli zde hraje také vyšší míra individuálního přístupu, jež se projevuje snížením nároků a pomalejším tempem. Toto pak vede k odlivu dětí, jež dosahují lepších výsledků. Výzkumy na toto téma opakovaně přinášejí informace, že tento proces je dynamizován a násoben, pokud se na škole vzdělává výrazný počet dětí považovaných svým sociálním okolím za romské: v takovém případě se základní školy přes veškerou snahu a pestrou paletu aktivit nad rámec povinností potýkají s výrazným problémem, jak dosáhnout, aby byly do prvních tříd zákonnými zástupci zapisovány nejen ostatní děti, ale i děti části (lépe situovaných) romských rodičů. Tyto školy tak jsou stigmatizovány nálepkou „problémových dětí,“ přestože jsou aktivnější.

Popis tohoto jevu ilustruje následující pasáž z rozhovoru s jednou zástupkyní ředitele: „*My se zaměřujeme na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to právě ty děti sociálně znevýhodněné, děti, které mají specifické poruchy učení. Máme tady děti s mentálním postižením, máme tady děti z dětských domovů. Tam je zase tím specifikem ta deprivace, subdeprivace dětí. Taký se nám tady občas vyskytují děti mimořádně nadané. Pak tady máme občas děti s nějakým tím zdravotním postižením. Nemyslím tím teď, že bychom tady měli děti tělesně postižené, ale stává se, že tady jsou děti trochu zrakově znevýhodněné, nebo sluchově. V tom našem ŠVP jsme se zaměřili právě na tyto děti. [...] Musím říci, že máme velmi dobrý zvuk. Ne tady ve městě, to si pak ještě vysvětlíme. Máme dobrý zvuk na pedagogicko psychologické poradně. Takže vždycky, když tam narazí na nějaké dítě, které má nějaké výukové potíže nebo potřebuje individuální přístup, tak ho vlastně odkazují na naši školu. Výsledek je ten, že my tady máme těch dětí s výukovými problémy poměrně dost. A tyhle děti nám tu školu natolik zaplnily, že dlouhodobě řešíme problém s naplněnou kapacitou, takže musíme rodičům vysvětlovat, když se přijdou ptát, jestli by dítě nemohlo nastoupit na školu, že vyměňujeme kus za kus. Vždycky, když někdo odejde, tak můžeme někoho přijmout. A máme i velké problémy, když přijímáme do prvních tříd. Protože tolik dětí, kolik nám jich odejde z devátých ročníků, tolik jich můžeme vzít do první třídy. Takže letos jsme devět dětí do první třídy vůbec nepřijali. Museli jinam. Ale je pravda, že k nám přestupují děti hlavně ze školy A, protože tam je poměrně dost romských dětí a i rodiče tam mají bohužel dost špatné zkušenosti. Když jsem zmínila, že nemáme dobrý zvuk ve městě, tak to je proto, že tady máme vysoké procento romských dětí. Tak na nás spousta rodičů, ale bohužel i na městě, kouká skrz prsty. Ty svoje děti si dávají na základní školu B, která se vypracovala na takovou výběrovou školu. Nebo to k tomu spěje. A na nás pořád koukají stylem 'to je ta romská škola'. Ale... snažíme se tady s těma dětma pracovat a myslím, že se nám to daří. Takže když potom se sem ty děti pro ty výukové problémy dostanou, tak potom ty rodiče ten názor změň. Ale holt nezměníme ten všeobecný názor, že my jsme takováhle škola.“*

To nutně neznamená, že dané děti opustí vzdělávání jako takové, neboť i v případě této události se například nabízí možnost přejít na učňovský obor či absolvovat kurz pro dokončení základního vzdělání. Cesta směrem vzhůru je však z mnoha příčin i důvodů náročnější a **riziko vypadnutí z dalšího vzdělávání vyšší**, jak je možné doložit vnitřní na struktuře dětí, jež po

²⁷ V současné době není aktivita škol podpořena systémově, opírá se o nejisté zdroje financování, které se v řadě případů nacházejí mimo státní rozpočet a na které se nelze dlouhodobě spolehnout (viz například asistent pedagoga). Jednu z příčin je možné hledat v neexistenci jasné definice sociálního znevýhodnění.

ukončení základní školy na čas či trvale přerušily svou vzdělávací dráhu: výrazně, konkrétně dvěma třetinami, mezi nimi převažují ty, které vyšly z nižšího ročníku.²⁸

Jak bylo uvedeno, opuštění základní školy v nižším než devátém ročníku vysvětluje pouze část odlišností ve struktuře směřování ke střednímu vzdělání. Toto je možné doložit, pokud jsou zkoumány pouze **přechody dětí, které dosáhly úplného základního vzdělání a byly přijaty na střední školu**. V případě romských dětí jdou přibližně tři čtvrtiny na některý z učebních oborů oproti dvěma pětinaám jejich spolužaček a spolužáků a necelé třetině populace dětí České republiky.

Do těchto údajů se výrazně otiskuje nejen předcházející celkově nižší školní úspěšnost romských dětí, ale i následná poradenská práce při volbě povolání, neboť řada škol deklaruje, že dětem se slabšími výsledky doporučí učební obor s tím, že pokud jej budou dobře zvládat, mohou si později dodělat maturitu, než aby je vyslala rovnou o stupeň výše, protože zde by je horší výsledky mohly odradit od vzdělávání jako takového.²⁹

Přestože výše popsané skutečnosti vypovídají o diferencích v odchodech dětí, jde pouze o část informace, neboť uvedené údaje pracují pouze s předpoklady: **přijetí kurcitému typu středního vzdělávání například neznamená, že dítě jej od září následujícího školního roku začne studovat, nebo že nedlouho po začátku studia daný obor z různých příčin či důvodů opustí, resp. trvale vypadne ze středního vzdělání jako takového**. Tomuto tématu je věnována následující část.

3.3 Středoškolské studium a jeho dokončení

V porovnání se základními školami je prostředí středních škol diferencovanější, což je dáno zejména typy středního vzdělávání a navazující skladbou oborů;³⁰ oproti němu zde navíc chybí podrobné celostátní kvantitativní informace o negativních událostech během studia, především o předčasných odchodech, ať již trvalých či dočasných, nebo o přestupech mezi jednotlivými obory směrem dolů, například mezi H a E obory, či mezi obory maturitními a učebními.³¹

Vzhledem k neexistenci dat se lze spoléhat pouze na fragmenty, které byly zpracovány v rámci jiných projektů či šetření, mnohdy však před delší dobou; jedním takovým je dokument *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence* (2006).³² Podle této studie v **České republice ve školním roce 2004/2005 odešlo ze studovaného oboru minimálně 5,8 procent studentek/studentů**, alespoň čtvrtina z nich přitom neopustila vzdělávání jako takové, nýbrž začala ve stejném roce studovat jinde.

Uvedená zpráva ukázala, že **intenzita předčasných odchodů narůstá spolu se snižující se teoretickou náročností sekundárního vzdělávání**, tzn. že nejvyšší úroveň dosahuje v případě odborných učilišť, nejnižší naopak u gymnasií, a že **stejným směrem narůstá i podíl studentek/studentů, kteří v době odchodu okamžitě nepřestoupí na jiný obor**. Jedním

²⁸ Podle *Ročenky školství 2009/2010*, kterou vydal ÚIV, děti nejčastěji opakují osmý, šestý, sedmý a první ročník; tato čtveřice se na celku propadů podílí více než sedmdesáti procenty. Nejméně časté je opakování v devátém ročníku.

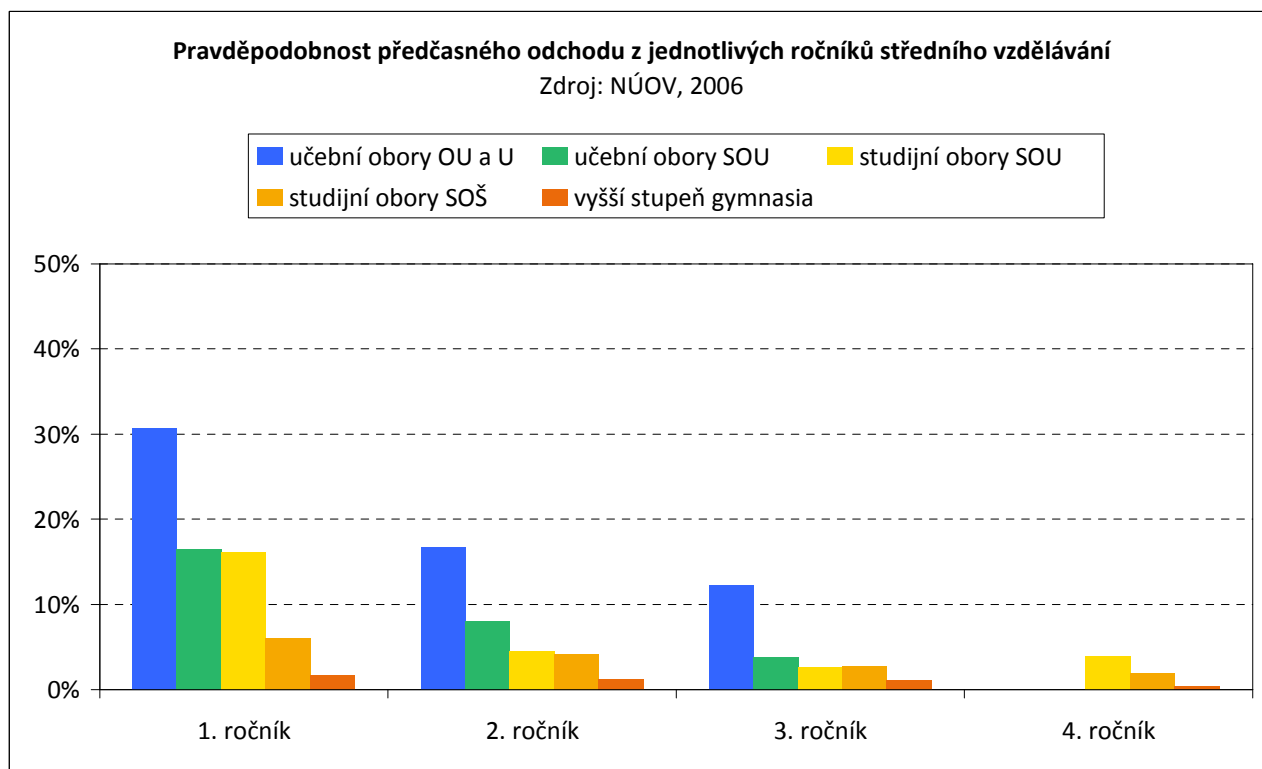
²⁹ Roli zde hrají také horizonty a aspirace dětí, jejich rodin a sociálního okolí. Podrobněji viz následující kapitola.

³⁰ Viz výše část věnovanou vymezení pojmů.

³¹ *Ročenky školství* nabízí informace pouze o opakování ročníku, avšak bez rozlišení jednotlivých typů středního vzdělávání.

³² Úlovcová, Helena – Bubíková, Milena – Viceníková, Tereza – Hyťha, Pavel. *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání : rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence*. Praha: NÚOV, 2006. Kvantitativní šetření, které je součástí zprávy, se opírá o data od 717 škol.

z důvodů této skutečnosti jsou výrazně omezené možnosti, kam vykročit z méně náročných oborů středoškolského studia, a to nejen prostorově, ale i systémově: zatímco například dítě studující obor s maturitou může sestoupit na učební obor typu H a následně E, dítěti, které svou středoškolskou trajektorii začne na E oboru a ocitne se v problémech, se podobný přechod nenabízí, neboť takřka nemá kam jít níže, tzn. že propustnost pomyslné záchranné sítě je zde vyšší. Jiným důvodem pak je skladba dětí na těchto oborech, která se výrazně odlišuje například od skladby gymnasiální. Koncentrace žáků/žákyň s podobnými sociálními charakteristikami je zde ještě vyšší než u základního školství.



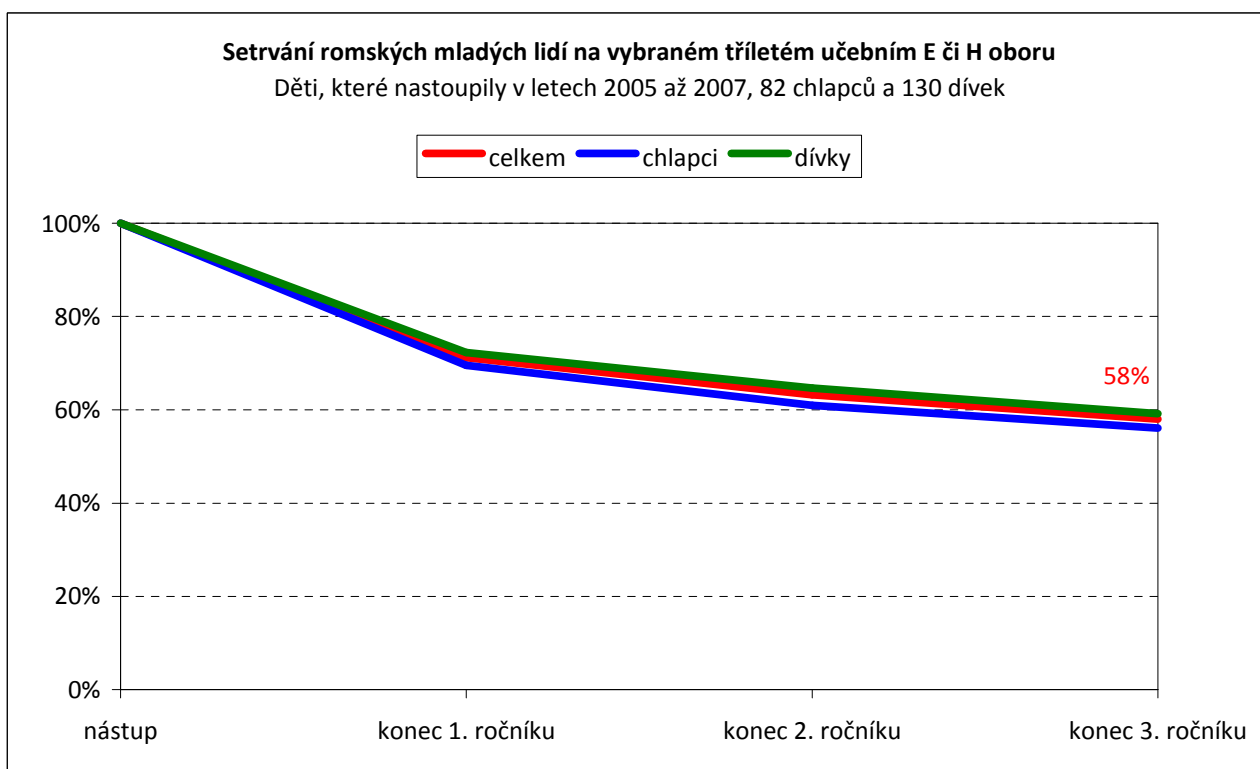
Je-li pozornost soustředěna na méně teoreticky orientované typy středního vzdělávání, lze z daných dat spočítat, že **z učebních oborů SOU odešlo v průběhu roku přibližně deset procent studentek a studentů, z OU a U pak dvacet jedna procent.** Údaje za obory s výučním listem jsou podstatné, protože podle dat od zúčastněných základních škol na ně odcházejí více než čtyři pětiny cílových romských dětí, jak bylo ukázáno výše.

Jak lze předpokládat, **k předčasným odchodům ze studia nejčastěji dochází v prvním ročníku**; svou roli zde sehrává celá řada faktorů sahajících od kvality výchovného poradenství, přes výběr oboru, míru zvládnutí učiva, vztah ke vzdělávání, až po odpovědi na aktuální situaci. S přibývajícím časem se podíl odchodů snižuje; toto není dáno pouze tím, že se studentkám a studentům balancujícím na hraně podaří na škole adaptovat, ale zejména tím, že se s postupujícím časem mění skladba dětí v neprospěch těch, které z různých důvodů dosahují při vzdělávání slabších výsledků; jelikož na školách s nižšími nároky se jich vzdělává více, odchody jsou zde častější i ve vyšších ročnících.

Zastoupení romských dětí v jednotlivých typech středního vzdělávání se v případě středních škol shoduje jak s kvantitativními údaji, uvedenými výše, tak i s údaji od základních škol a nevládních neziskových organizací, které byly získány při polostrukturovaných rozhovorech:

většina z nich navštěvuje učební obory.³³ Pokud jsou ponechány stranou střední školy, které nabízejí pouze jeden z různých typů středního vzdělávání, nejčastěji s maturitou, platí, že **podíl romských dětí roste spolu se snižující se náročností oborů**: pokud se například na škole nacházejí M, H a E obory, zastoupení romských dětí se zvyšuje v tomto pořadí.

Na dvouletých či tříletých E oborech v některých případech tvoří polovinu či dokonce většinu třídy. Nejčastěji se jedná o kuchařské práce, prodavačské práce, řeznické práce, zednické práce, malířské práce, šití oděvů, čalounická výroba, stravovací a ubytovací služby či pečovatelské služby. **Menší část romských dětí studuje H obory,³⁴ na rozdíl od E oborů zde ve třídách tvoří menší část studentek/studentů.³⁵** Některé oslovené střední školy sice uvedly, že počet romských dětí na H oborech v posledních letech nepatrně stoupá, ale nevysvětlovaly jej kvalitnější přípravou, nýbrž převisem mezi víceméně konstantním počtem středních škol na straně jedné a klesající demografickou křivkou na straně druhé: kvůli celkovému úbytku dětí přijímají školy na H, M a K obory žákyně/žáky, které by ještě před několika lety odmítly. **Na maturitních oborech lze nalézt pouze jednotlivce.³⁶** Například jeden třídní učitel školy zaměřené na technické obory si za dvacet let působení vybavil pouze dvě romské děti. Výjimkou z tohoto pravidla jsou střední školy, které se převážně zaměřují na tuto cílovou skupinu.³⁷



³³ Níže popisované vzdělávací trajektorie dětí na středních školách to také dokládají, neboť z 245 sledovaných dětí jich na maturitních oborech bylo pouze 33, tzn. přibližně třináct procent.

³⁴ Ředitel jedné ze škol tak v rozhovoru uvedl, že „dneska každá škola bere všechno, bez ohledu na to, jestli na to děcko má či nemá. A přece jenom ty školy jsou tak rozdílný, hlavně v té teoretické části, že ty děcka na to nemají.“

³⁵ Jedná se nejčastěji o jedno až tři děti na třídu.

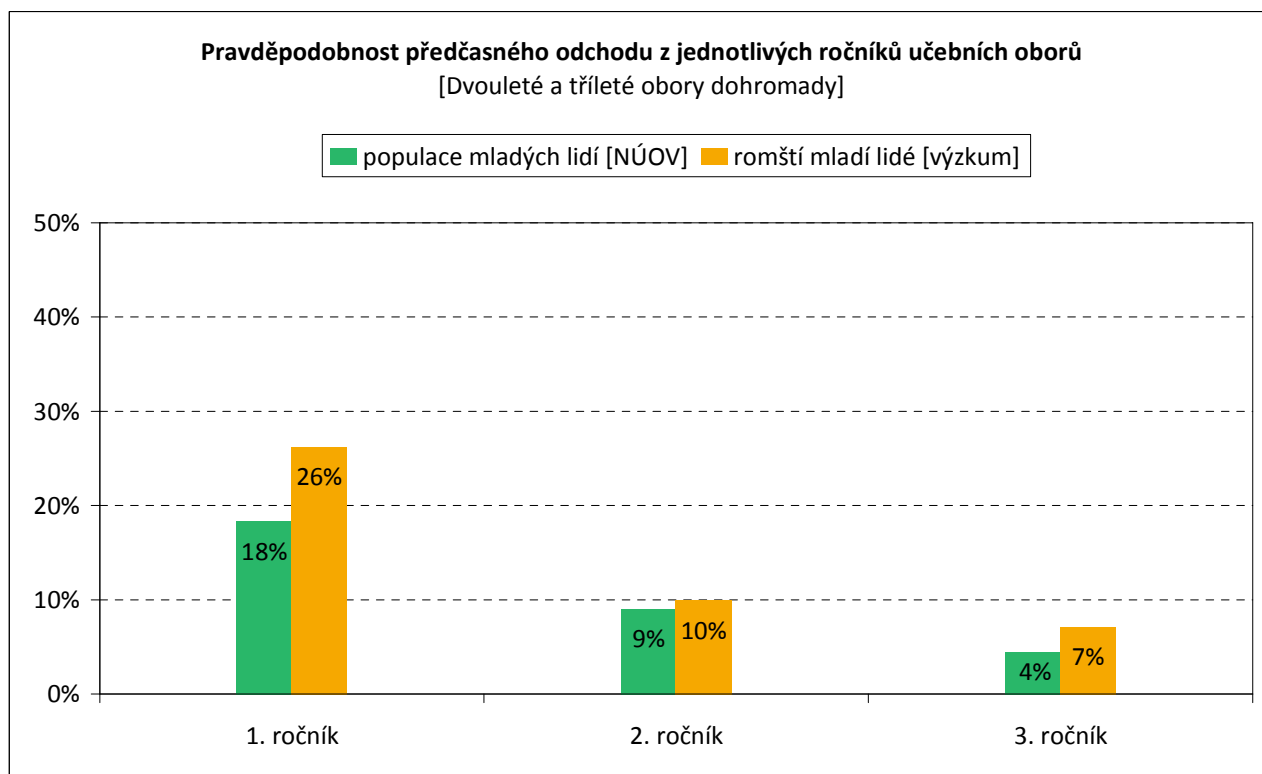
³⁶ Jak uvedly při společném rozhovoru dvě dívky studující maturitní obory: „My, co jsme nahoře, tak se spíš bavíme s bílýma. My si ani vybrat nemůžeme, protože v těch vyšších patrech [škola se nachází v několika patrech budovy, dole jsou obory učební, nahoře pak maturitní obory] moc romských žáků není. Jsme jediné Romky ve třídě.“

³⁷ Například *Střední odborná škola managementu a práva s. r. o.*

Do kvantitativní části šetření výzkumu *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* se zapojilo pouze 6 z 25 oslovených středních škol, jen 4 z nich přitom nabízejí učební obory. Je proto nutné níže uvedené výsledky považovat za **pilotní** a počítat s vyšší pravděpodobností statistické chyby; současně platí, že se na třech uvedených školách vzdělává nemalý počet cílových dětí a že zde jsou, v porovnání s průměrem institucí poskytujících sekundární vzdělávání v České republice, koncentrovány ve větší míře.

Z celkem 245 romských dětí a mladých lidí, jež v uplynulých letech zahájili sekundární vzdělávání, studium vybraného oboru nedokončilo 41 procent, konkrétně 101. Údaje je však nutné dále rozdělit podle náročnosti středoškolského studia.

Z 212 romských dětí, které nastoupily do tříletých učebních E či H oborů v letech 2005 až 2007, jich výuční list získalo 123, tj. padesát osm procent; ostatní buď přešly na obor jiný, nebo na čas či natrvalo vypadly z dalšího vzdělávání. Výzkum NÚOV z roku 2006 na rozsáhlých datech ukázal, že podle informací škol z učebních oborů okamžitě přestoupila pouze přibližně pětina až čtvrtina dětí, které předčasně ukončily studium. Kvalitativní rozhovory se středními školami přitom naznačily, že **v případě romských dětí je okamžitý přestup z učebního oboru ve srovnání s jejich spolužačkami a spolužáky méně častý,** neboť škola mnohdy nepřijde do kontaktu se zákonnými zástupci, a proto s nimi ani nemůže vyjednávat o dalším směřování jejich dětí.³⁸



I v tomto případě, tak jako ve výsledcích výzkumu NÚOV, s postupujícím časem odchodů ubývá. Vzhledem k odlišným metodám zpracování dat nelze porovnat podíl dokončení vybraného učebního oboru u romských a ostatních dětí, neboť v rámci staršího výzkumu jednak nebylo pozorování události odchodu provedeno kohortně, tzn. nebyl sledován průběh vzdělávací

³⁸ Z jiné perspektivy potvrzují tuto zkušenost studentky a studenti vyšších ročníků střední škol Viz například rozhovor s dívkou studující vyšší ročník: „A když jsi říkala, že někteří skončili hned na začátku, co myslíš, že je k tomu vedlo? Já nevím. Asi je to nebavilo. A šli třeba na jinou školu? Ne, už zůstali doma.“

trajektorie, a jednak nebyla odlišena dvouletá a tříletá délka studia oboru.³⁹ Je však opatrně možné provést synchronní komparaci v podobě pravděpodobnosti odchodu z určitého ročníku.⁴⁰ Toto srovnání ukazuje rozdíly: **zatímco v případě širší populace⁴¹ z prvního ročníku učebního oboru podle zjištění NÚOV odešlo 18 procent dětí, v případě romských mladých lidí, kteří nastoupili na některou ze škol, od nichž byly získány údaje, tento podíl dosáhl 26 procent;** v dalších ročnících není diference tak výrazná.

Jednou z příčin rozdílu v prvním ročníku mohou být tzv. neviditelné odchody, tj. případy, kdy děti buď i přes odevzdaný zápisový lístek vůbec nenastoupí, nebo odejdou po velmi krátké době studia, aniž by s nimi či s jejich zákonnými zástupci mohla škola přijít do kontaktu; existuje zde však řada dalších příčin a důvodů.⁴²

U maturitních oborů byly získány kompletní informace o trajektoriích pouze 33 dětí, které nastoupily v letech 2005 a 2006; z nich celkem 12, tj. **přibližně třetina, předčasně odešla.** Nezanedbatelná část romských dětí a mladých lidí studujících čtyřleté obory, se vzdělává na školách, které se na ně přímo zaměřují. Jedná se zejména o *Střední odbornou školu managementu a práva s. r. o.* Podle dostupných informací je zde intenzita nedokončení studia velmi vysoká.⁴³ Celkově tak lze odhadnout podíl nedokončení studia na maturitních oborech pouze přibližně a je nutné jej doplnit o širší šetření; je možné opatrně říci, že předčasný odchod se zde týká přibližně třiceti procent romských studentek a studentů.

Pilotní kvantitativní údaje je možné doplnit o **odhady, které byly získány při kvalitativních rozhovorech. Ty se významně liší,** a to z několika důvodů: neexistence evidence, práce s různými cílovými skupinami studentek a studentů, míra sociálního znevýhodnění dětí či kvalita školy.

Vůbec nejnižší podíl dokončení vybraného studia uvádějí neziskové organizace, pohybuje se mezi pěti až dvaceti pěti procenty; tak nízká hranice se odvíjí zejména od toho, že jejich služby jsou zaměřeny na oblasti a/nebo skupiny, žijícím v sociálně vyloučených lokalitách. Děti, jimž pomáhají například s volbou povolání či s učením, převážně odcházejí studovat méně náročné obory středního vzdělávání, zejména typu E, neboť často opakovaly ročník či se vzdělávaly na základních školách pracujících podle RV ZV, příloha LMP; jak bylo přitom výše uvedeno, právě z tohoto typu oborů jsou předčasné odchody nejčastější.

Střední školy s učebními obory, do nichž dochází nemalý počet zkoumaných dětí, nabízejí významnou variabilitu v odhadech podílu romských žákyň/žáků, kteří dokončí studium: sahá od deseti (odborné učiliště či škola, na níž pokračuje vzdělávací trajektorie části mladých lidí z jedné velikých sociálně vyloučených lokalit) až po sedmdesát procent (SŠ s výraznějším počtem cílových dětí, které si žádají o prostředky dotačního programu MŠMT Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol); nejčastěji byl v rozhovorech se školami zaznamenán odhad padesát procent.⁴⁴ Tak výrazný rozptyl

³⁹ První problém by bylo možné vyřešit podmínkou *ceteris paribus*, tzn. předpokladem, že každý rok odchází stejný podíl dětí z toho kterého ročníku; druhý je závažnější a rozhodující, neboť vzhledem ke spojení dat nelze stanovit úspěšnost dokončení studia zvláště u dvouletých a tříletých oborů.

⁴⁰ Dvouleté a tříleté obory jsou pro tyto účely vzaty dohromady.

⁴¹ Zpráva *Předčasně odchody mladých lidí ze středního vzdělávání : rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence* pracovala v případě učebních oborů s údaji o více než šedesáti tisících studentek/studentů.

⁴² Viz následující kapitoly této zprávy.

⁴³ Viz například: Kašparová, Irena – Ripka, Štěpán – Sidiropolu Janků, Kateřina. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice : moravské lokality*. Brno: FSS MU v Brně a Úřad vlády České republiky, 2008, s. 63-65.

⁴⁴ Opět je nutné upozornit, že odchod z oboru není možné automaticky ztotožnit trvalým opuštěním dalšího vzdělávání.

vyžaduje kvantitativní ověření na výraznějším vzorku; i tak je zřejmé, že podobně jako v případě základních škol i v rámci sekundárního stupně vzdělávání existují v České republice školy, pro něž je pedagogická práce výrazně náročnější.

3.4 Model průchodu dětí vzdělávací soustavou České republiky

Na základě informací získaných nejen při výzkumu přechodů cílové skupiny ze základních na střední školy, ale i dalších šetření v předmětné oblasti, je možné vypracovat **částečný model průchodu romských a ostatních dětí, které se vzdělávají na základních školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, vzdělávací soustavou České republiky**; v některých případech je možné tyto populace srovnat s celostátními čísly. **Model sleduje vzdělávací trajektorie na příkladu tisíce dětí od doby, kdy zahájí povinnou školní docházku** a pracuje s důležitými událostmi, jimiž u základních škol jsou předškolní příprava, příchod, negativní události v průběhu docházky, ročník odchodu a směřování ke střednímu vzdělávání; u středních škol pak sleduje, podíl dokončení studium v oboru, který si děti při odchodu ze ZŠ vybraly.

Model průchodu tisíce dětí vzdělávací soustavou násobí rozdíly, které na první pohled patrné v případě relativních čísel. Na jeho základě lze například spočítat, kolik dětí z tisíce nastoupivších nakonec odejde na gymnasia, ať již víceletá či čtyřletá. V této souvislosti je nutné upozornit, že modelování se opírá o data, jež pochází z různých zdrojů a období. Není možné je proto považovat za zcela přesná, pro ilustraci existujících rozdílů však jsou postačující.⁴⁵

A. Příchod na ZŠ

NÁSTUP NA ZŠ	romské děti		ostatní děti	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
HVP	87 %	870	98 %	980
SZŠ	13 %	130	2 %	20
Celkem	100 %	1000	100 %	1000

Jak ukázal *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*,⁴⁶ **z tisíce romských dětí, které ve školním roce x/y nastoupí na ZŠ nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, jich třináct procent zahájí své vzdělávání na tzv. specializovaných základních školách**,⁴⁷ zbývajících osmdesát sedm procent pak v rámci hlavního vzdělávacího proudu. U zbytku populace je podle dostupných dat poměr dvě procenta versus devadesát osm procent. Podíl romských dětí, které nastupují na základní školu bez absolvované předškolní přípravy,⁴⁸ je přitom v obou případech podobný, dosahuje přibližně dvou pětin; v absolutních číslech se jedná o čtyři sta dvanáct dětí z tisíce; v případě ostatních dětí jde pouze přibližně o šest procent.

B. Události na ZŠ HVP

UDÁLOSTI NA ZŠ HVP	romské děti		ostatní děti	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
odchod do SZŠ	21 %	183	2 %	20
opakování ročníku	27 %	235	6 %	59
bez negativní události	52 %	452	92 %	901
Celkem	100 %	870	100 %	980

⁴⁵ Model je proto pouze aproximací skutečnosti, třebaže poměrně dobře podloženou. Odišnosti mezi procenty a absolutními čísly jsou dány zaokrouhlováním.

⁴⁶ Viz výše.

⁴⁷ Pod tuto kategorii jsou zařazeny ZŠ, které při výuce vycházejí z RVP ZV, příloha LMP a/nebo RVP ZŠS.

⁴⁸ Do předškolní přípravy jsou počítány mateřská škola a přípravný ročník.

Podle sekundární analýzy dat stejného výzkumu přibližně pětina romských dětí, které nastoupily na ZŠ HVP, v průběhu studia odejde do specializovaných základních škol, další více než čtvrtina z nich alespoň jednou opakuje ročník; u ostatních dětí dvě procenta odejdou a asi šest procent opakuje ročník.

Toto ve výsledku znamená, že **ZŠ HVP ve své původní třídě a současně v předpokládaném roce dokončení absolvuje přibližně polovina romských žákyň/žáků**, zbytek buď opakuje ročník, či odejde na školu, která pracuje podle jiného rámcového vzdělávacího programu; pro srovnání budiž uvedeno, že u zbytku populace toto číslo přesahuje devadesát procent.

Okolo třiceti procent romských dětí získá primární vzdělání⁴⁹ na školách, jež vyučují podle RV ZV, příloha LMP a RVP ZŠS; z tisíce jich je 313;⁵⁰ u zbytku dětské populace se přitom z tisíce jedná o pouhých čtyřicet.

C. Odchod ze ZŠ HVP podle ročníků

ODCHOD ZE ZŠ HVP	romské děti		ostatní děti		děti ČR	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
nižší než 9. ročník	39 %	268	6 %	58	3 %	29
9. ročník	61 %	419	94 %	902	97 %	931
Celkem	100 %	687	100 %	960	100 %	960

Dosažení úplného základního vzdělání je v současné době podmíněno absolvováním všech devíti ročníků ZŠ.⁵¹ Díky dostupným datům lze uvést, že **třetina (ne-li více) romských dětí opouští ZŠ HVP v nižším než 9. ročníku, tj. s neúplným základním vzděláním.**

Jsou-li tato čísla přepočtena na absolutní údaje, ukazuje se, že **bylo-li na počátku 1000 romských dětí, pak pouze 419 z nich opouští primární vzdělávání, aniž by vyšlo ze ZŠ HVP předčasně či se vzdělávalo ve specializované základní škole;** pro srovnání je možné uvést, že u zbytku dětské populace se jedná přibližně o více než devět set dětí.

D. Pohyb ze ZŠ HVP směrem ke střednímu vzdělávání

ODCHOD ZE ZŠ HVP	romské děti		ostatní děti		děti ČR	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
bez přihlášky	16 %	110	> 1 %	7	> 1 %	1
SVVL	68 %	467	41 %	394	28 %	269
SVM	16 %	110	59 %	559	72 %	690
Celkem	100 %	687	100 %	960	100 %	960

Zastoupení jednotlivých událostí (opakování ročníku, odchod do SZŠ, podíl dětí, jež jsou žákyněmi/žáky SZŠ) v trajektoriích romských dětí, které docházejí na základní školy, výrazně promlouvá do jejich dalšího vzdělávání a dále rozevívá pomyslné nůžky mezi nimi, jejich spolužačkami/spolužáky a zbytkem populace.

Data získaná při výzkumu *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* na ZŠ HVP například dokládají **nezanedbatelné zastoupení romských dětí, které po opuštění ZŠ HVP okamžitě nepokračují na středním stupni vzdělávání:** podle odhadu se může jednat až o šestnáct procent romských žákyň/žáků;

⁴⁹ Podle dostupných dat je v současné době pohyb opačným směrem, tj. ze SZŠ na ZŠ HVP, výjimečný.

⁵⁰ Platnost tohoto údaje byla s mírnou odchylkou potvrzena v šetření *Monitoring RVP* [ÚIV 2009].

⁵¹ Resp. absolvováním kurzu pro dokončení základního vzdělání.

pro srovnání lze uvést, že u ostatních dětí toto číslo nedosahuje ani úrovně jednoho procenta. Obdobná data pro specializované základní školy nejsou v současné době k dispozici. **Mezi romskými dětmi, které odcházejí na střední stupeň vzdělávání, ať již ze ZŠ HVP či SZŠ, výrazně převažují učební obory a to ve výrazném kontrastu k celkovým údajům za Českou republiku.**

E. Nástup na SŠ

NÁSTUP ZE ZŠ HVP	romské děti		ostatní děti		děti ČR	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
SVVL typ E	41 %	233	11 %	106	8 %	73
SVVL typ H	41 %	234	30 %	288	20 %	196
SVM	18 %	102	46 %	436	50 %	480
SVM na gymnasiu	> 1 %	8	13 %	123	22 %	210
Celkem	100 %	577	100 %	953	100 %	959

NÁSTUP ZE SZŠ	romské děti		ostatní děti	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
PŠ či SV	14 %	?	13 %	?
SVVL typ E	65 %	?	60 %	?
SVVL typ H	20 %	?	23 %	?
SVM	1 %	?	1 %	?
SVM na gymnasiu	0 %	?	2 %	?
Celkem	100 %	až 313	100 %	až 40

Pohled na zahájení studia na středních školách ukazuje, že z tisíce romských dětí, které prochází vzdělávací soustavou České republiky, jich přibližně pouze osm odejde studovat na gymnasium; v případě jejich spolužaček/spolužáků se podle modelu pohyb stejným směrem týká více než sto dvaceti, u zbytku populace pak dokonce více než dvou set dětí.

Zpráva ÚIV *Monitoring RVP* z roku 2009 pak umožňuje dojít k závěru, že **odlišnost se dotýká také učebních oborů, neboť v jejich rámci u romských dětí převažují ty, které jsou typu E, opět v kontrastu s dětmi ostatními.**⁵² Tato diference je přitom nesena základními školami hlavního vzdělávacího proudu; pohled na specializované ZŠ totiž ukazuje podobnou relativní strukturu odchodů romských a ostatních dětí.

F. Předčasné odchody romských dětí z oboru středního vzdělávání

ODCHOD RD ZE SŠ	učební obory		maturitní obory	
	podíl	N z tisíce	podíl	N z tisíce
předčasný	42 %	?	30 %	?
řádný	58 %	?	70 %	?
Celkem	100 %	až 735	100 %	až 113

Podle odhadů, které byly uvedeny výše, **střední vzdělání s výučním listem v oboru, do něž nastoupily, získá přibližně padesát osm procent romských dětí, které se v roce odchodu ze ZŠ přihlásily na SŠ;** u oborů maturitních se pak jedná přibližně o sedmdesát procent.⁵³

⁵² Distribuce dětí mezi E a H obory byla převzata z dat pořízených v rámci výzkumu *Monitoring RVP*, ÚIV 2009.

⁵³ Předčasný odchod z oboru přitom neznamená, že dítě někdy v budoucnu nezíská střední vzdělání, ať již ve stejném či jiném oboru. Přesné údaje v této oblasti neexistují ani pro populaci České republiky, přinese je až blížící se *Sčítání lidu, domů a bytů*.

Nezodpovězenou otázkou také zůstává, kolik romských absolventek / absolventů učebních oborů přechází na nástavbové studium. Podle studie *Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: Rozsah, problém, příčiny, možnosti prevence*, NÚOV 2006, tímto směrem v populaci České republiky pokračuje asi třetina; vzhledem k prezentovaným odlišnostem lze předpokládat, že u romských dětí bude tento podíl nižší. Podobně se je možné ptát na pokračování směrem k vysokoškolskému vzdělání.

Modelování průchodu vzdělávacím systémem České republiky ukazuje, že šance dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou výrazně odlišné od zbytku populace, zejména pokud se jedná o děti romské.

4.1 Úvod

Jestliže předchozí kapitola předložila pilotní a srovnávací kvantitativní popis dvou úseků vzdělávacích trajektorií romských dětí, jejich spolužaček a spolužáků ze škol v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a populace dětí České republiky, konkrétně odchodů ze základních škol a předčasného ukončení studia v rámci sekundárního vzdělávání, pak **tato kapitola se skrze kvalitativní analýzu pokouší popsat faktory a dynamiku nižší celkové úspěšnosti romských dětí při průchodu vzdělávacím systémem České republiky.** Slouží proto jako doplnění a rozvedení předchozí analýzy. První část kapitoly se zabývá základním školstvím, avšak pouze ve vztahu k odchodům, druhá pak školstvím středním.

4.2 Základní školy hlavního vzdělávacího proudu

Jak je možné předpokládat, existuje více faktorů, které snižují úspěšnost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v oblasti přechodů na střední školy; vzdělávací trajektorie žákyň a žáků nejsou většinou určovány pouze jedním, ale kombinací několika, a sahají od individuálních až po systémové či od okamžitých až po dlouhodobé. V následující části jsou popsány pouze ty, které byly identifikovány jako nejvýznamnější co do četnosti výskytu a závažnosti a mají spíše strukturální než jedinečný charakter.

A. Horší prospěch v posledních ročnících základní školy

Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí⁵⁴ kromě jiného doložil existující rozdíly mezi romskými a ostatními dětmi v průměrných známkách z profilových předmětů po celou dobu jejich docházky na základní školu. Podrobné studium individuálních vzdělanostních trajektorií, provedené v rámci nynějšího výzkumu, ukázalo, že u části romských dětí, které měly relativně dobré školní výsledky a podle vyučujících měly i studijní potenciál, dochází v posledních dvou až třech ročnících základní školy k výraznému propadu.⁵⁵

Rozdíly v prospěchu přitom hrají důležitou roli ve vztahu k dalšímu vývoji vzdělávací trajektorie, neboť snižují možnosti výběru oboru středoškolského studia. Na většině škol, s výjimkou gymnázií a uměleckých profesí, se v posledních letech nedělají přijímací zkoušky. Je tomu tak, protože v současnosti vycházejí ze základních škol slabší populační ročníky a na většinu středoškolských oborů se tak hlásí méně žákyň/žáků, než jaká je jejich kapacita. Přijetí tak bývá většinou podmiňováno stanoveným průměrem na vysvědčení,⁵⁶ popř. nesníženou známkou z chování. Pro nesplnění jednoho z uvedených kritérií se romské děti nedostávají nejen na náročnější obory, ale někdy i na ty, které by upřednostnily před těmi, na něž obvykle nakonec odcházejí. Nejde přitom pouze o ty zakončené maturitou, neboť v některých regionech je vyšší poptávka studiu profesí jako jsou automechanik, kosmetička či kadeřnice, a proto si mohou místní střední školy dovolit nastavit přísnější prospěchová kritéria pro přijetí.⁵⁷

⁵⁴ GAC pro MŠMT, 2009.

⁵⁵ Jeho projevem je proměna vztahu ke škole, kdy se oproti dřívějšímu začnou u dítěte výrazně navyšovat absence. Interpretace tohoto jevu ze strany pedagožek a pedagogů jsou různé. Zatímco někteří zhoršení připisují sociálním faktorům, například působení vrstevníků, jiní je vnímají biologizující perspektivou („*Probouzí se u nich sexuální pud.*“).

⁵⁶ Na některých středních školách se navíc přihlíží ke známkám z vybraných předmětů.

⁵⁷ Platí však také, že i s horším průměrem se někdy žákyně/žáci dostávají na školu po odvolání vůči rozhodnutí o nepřijetí; v současné době si mohou podat až tři přihlášky, stává se tak, že na méně prestižní školu nakonec nejdou ti, kteří se dostali na „lepší“ obor.

Vedle viditelných odlišností v prospěchu hrají při výběru středoškolského studia roli i rozdíly na první pohled neviditelné, dané tím, na jaké základní škole se dítě vzdělává. Vyučující ze škol, které navštěvuje vysoký žákyň/žáků se sociálním znevýhodněním, totiž nikoli výjimečně uvedli, že mají oproti ostatním školám nastaveno hodnocení mírněji, a tak dítě, které je u nich považováno za trojkaře, by na jiné škole mělo na vysvědčení dostatečné; pokud usoudí, že by dítě studium náročnějšího oboru nezvládlo, i přes na pohled lepší známky jej a jeho zákonné zástupce přesvědčují, aby si podali přihlášku tam, kde je podle nich vyšší pravděpodobnost dokončení, tzn. na méně náročný obor; toto je doprovázeno informací, že vždy existuje možnost pokračovat v dalším vzdělávání.⁵⁸

B. Ukončení povinné školní docházky v nižším než devátém ročníku

Specifickou skupinu žákyň/žáků představují ti, kteří vycházejí ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu v nižším než devátém ročníku; v tomto případě jsou jejich **možnosti volby oborů ještě užší,** než u dětí, které odcházejí sice s horším prospěchem, ale s úplným základním vzděláním. Jak bylo uvedeno výše, do této skupiny náleží **více než třetina romských dětí,** které se vzdělávají v blízkosti sociálně vyloučených lokalit.

Pro tyto děti jsou určeny **především obory typu E,** tzn. méně náročné učební obory, jež poskytují kvalifikaci pouze pro různé pomocné práce. Jejich nabídka přitom je, zvláště v některých regionech, ve srovnání s náročnějšími obory typu H výrazně chudší. To platí především v případě typicky dívčích oborů. Jedna z oslovených základních škol tak například uvedla, že pokud se dívky nerozhodnou pro dojíždění do větší vzdálenosti či ubytování na internátu, což není u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí příliš časté, mají v jejich regionu na výběr mezi pouhými dvěma obory typu E.

Co se týče učebních oborů typu H, některé školy k jejich studiu nepřijímají děti, které vyšly v nižším než v devátém ročníku vůbec, jiné je přijímají výjimečně;⁵⁹ když už jsou na tyto náročnější obory přijaty, chybí jim znalost učiva z devátého ročníku, a proto studium v mnoha případech předčasně ukončují.⁶⁰

C. Nižší profesní aspirace romských dětí a jejich rodičů

Jak ukázala nedávná rozsáhlá analýza vzdělávacích drah,⁶¹ profesní aspirace romských dětí ze škol nacházejících se v okolí sociálně vyloučených lokalit nejsou příliš vysoké. **Téměř tři čtvrtiny z nich se chtějí věnovat zaměstnáním, na které postačuje výuční list, pětina povoláním vyžadujícím maturitu a jen osm procent aspiruje na profese vyžadující vyšší vzdělání.** Okruh povolání, které romské děti oslovují, je poměrně úzký. Nejčastěji uváděnou preferovanou profesí, a to jak u chlapců, tak u dívek, byl kuchař, uvedlo ji téměř 18 procent dotazovaných romských žákyň/žáků. U chlapců potom následovaly v těsném závěsu obory

⁵⁸ „Původně uvažovala o gymnáziu. Říkali jsme jí, že ta šance by tam byla hodně malá. Protože je opravdu slabší. Ty výrazně lepší známky, než byly u jejích spolužaček, jsou způsobené tím, že je snaživá. Takže na rozdíl od těch spolužáků má trošku větší snahu dosahovat lepších výsledků. Ale prostě... Když by se měla srovnávat se žáky z jiných škol, tak si myslím, že by nebyla úspěšná. A na gymnáziu určitě ne,“ uvedla například jedna třídní učitelka. Jiná sdělila: „Snažíme se jim radit, aby se hlásili spíš na ty učňovské obory, kde je větší šance, že to zvládnou. Potom případně ti nejlepší z nich, si mohou udělat nějakou návstupu. Hlavně, aby měli alespoň nějaké vzdělání.“

⁵⁹ Srovnaj následující část zabývající se středním školstvím.

⁶⁰ Ne vždy zcela odcházejí ze vzdělávání. Někdy využívají možnosti přejít na ekvivalentní, méně náročný obor typu E, například z oboru kuchař-číšník na obor kuchařské práce. Některé základní školy se snaží zabránit předčasnému opuštění povinné školní docházky nabídkou jejího prodloužení na deset let či doporučením kurzu pro dokončení základního vzdělání.

⁶¹ Viz GAC pro MŠMT, 2009.

automechanik a zedník, s větším odstupem pak policista. U děvčat byla po kuchařce nejčastěji jmenována kadeřnice a s odstupem potom veterinářka, prodavačka a zpěvačka či tanečnice. Je třeba zdůraznit, že tyto romské děti se ve svých představách příliš neliší od neromských dětí z dělnických rodin.⁶² Rozdíly mezi těmito dvěma skupinami však existují co do pestrosti preferovaných povolání: aspirace romských dětí jsou monotónnější.⁶³ Pokud romské děti ve výzkumu uváděly jako preferované obory takové, k jejichž výkonu je třeba získat vyšší vzdělání (maturitu), jednalo se pouze o ty profese, které znají ze svého sociálního okolí (policista, terénní sociální pracovníce, ojediněle také učitelka).⁶⁴ Současný **terénní sběr dat přitom ukázal, že okruh oborů, na něž děti nakonec odejdou, je ještě užší, než okruh, na něž aspirují.**

Nízké aspirace z části souvisejí se slabším prospěchem ve škole. Děti s horšími známkami, které jsou rozhodnuté pokračovat ve své vzdělávací trajektorii, si většinou uvědomují, že nemohou odejít na náročnější středoškolské obory. To se potvrdilo v polostrukturovaných rozhovorech se žáky a žákyněmi: děti, které se hlásily na méně náročné učební obory, poměrně často uváděly jako důvod výběru svého oboru ten, že neměly známky potřebné pro přijetí k obtížnějšímu studiu.⁶⁵

Vztah mezi profesními aspiracemi a školním prospěchem přitom není jednosměrný: jestliže však dítě počítá s tím, že bude v budoucnu vykonávat nekvalifikovanou či nízkokvalifikovanou práci, tak jako jeho rodiče a další příbuzní, jeho motivace ke vzdělávání může být snižena, zvláště pak ve vztahu k osvojování vědomostí, které jsou pro výkon povolání postradatelné, resp. pokud je nevnímá jako něco, co by později využilo.

Polostrukturované rozhovory s žákyněmi/žáky také ukázaly, že existují silné **souvislosti mezi nízkými vzdělanostními aspiracemi a sociálním prostředím, v němž děti žijí. Ve svém okolí se totiž setkávají téměř výhradně s lidmi, kteří nemají dokončené vyšší než základní vzdělání⁶⁶ a kteří jsou nezaměstnaní nebo pracují v nekvalifikovaných dělnických profesích.**⁶⁷ Toto potvrzují závěry nedávné a výše citované studie Světové banky, podle nichž je úroveň dosaženého vzdělání Romek a Romů, kteří se nacházejí v produktivním věku a žijí v sociálně vyloučených lokalitách, velmi nízká: osm z deseti dosáhlo pouze na základní vzdělání, jen dva z deseti na formální vyučení nebo maturitu:⁶⁸ „[p]řevážná většina Romů jsou nekvalifikovaní dělníci, většinou ve výrobě nebo stavebnictví (57 procent z celkového počtu zaměstnaných Romů), dále ve službách (16 procent) a v zemědělství (6 procent). Pouze jeden z pěti Romů pracuje jako kvalifikovaný dělník, většinou ve stavebnictví.“⁶⁹ Nízkou kvalifikací a zaměstnaností rodičů romských dětí potvrzovali také vyučující, se kterými byly vedeny

⁶² Viz tamtéž, srovnej též: Katrňák, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON, 2004.

⁶³ „Více než polovina z nich si vybrala jedno ze čtyř nejčastěji jmenovaných povolání (kuchař, automechanik, zedník, kadeřnice), u neromských dětí byla různorodost vyšší (polovina dětí si vybrala jedno z devíti povolání).“ GAC pro MŠMT, 2009.

⁶⁴ Struktura oborů, na které podali přihlášky sledovaní romští žáci a žákyně, v zásadě potvrzuje výše uvedená zjištění: viz pátá kapitola.

⁶⁵ Mezi důvody se též často objevoval vztah k profesi, například „rád vařím“ či „baví mě pomáhat tátovi na stavbě“.

⁶⁶ V mnoha případech děti blíže neznají nikoho, kdo by měl maturitu nebo dokonce vysokou školu. Některé děti sice uvedly, že mají mezi příbuznými někoho, kdo absolvoval vyšší vzdělání, většinou ale dodaly, že jsou s dotyčným ve styku jen zcela výjimečně.

⁶⁷ Není to samozřejmě tak, že by děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách neznaly mnohem širší spektrum profesí, a to včetně těch, k jejichž výkonu je třeba získání vyšší kvalifikace. S takovými povoláními se setkávají například prostřednictvím televizních obrazovek. Na jejich profesní aspirace to však podle všeho prakticky nemá vliv.

⁶⁸ Viz Světová banka, cit. d.

⁶⁹ Tamtéž, s. 12.

kvalitativní rozhovory, a řada dětí, podle nichž především otcové pracují pouze příležitostně a „načerno“⁷⁰ a matky jsou často v domácnosti (viz tabulka níže).

RODINNÉ PROSTŘEDÍ DĚTÍ ZE VZORKU	počet
A. VZDĚLÁNÍ RODIČŮ	
střední s maturitou	4
střední s výučním listem	25
maximálně základní	15
B. AKTUÁLNÍ VZTAH RODIČŮ K TRHU PRÁCE	
matka	
<i>rodičovská dovolená</i>	10
<i>v domácnosti [důchod, nezaměstnaná, nemocná, péče o člena rodiny]</i>	29
<i>pracuje</i>	18
<i>nezjištěno, není s dítětem</i>	13
otec	
<i>v domácnosti [důchod, nezaměstnaný, nemocný]</i>	12
<i>pracuje</i>	34
<i>nezjištěno, není s dítětem</i>	24
C. POČET SOUROZENCŮ DĚTÍ	
průměr	3

D. Pojetí volby povolání⁷¹

Většina z navštívených základních škol se shodovala, že s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí je třeba pracovat dlouhodobě, má-li se zvýšit šance, že přejdou na střední školu, resp. náročnější obor, a dosáhnou na sekundární vzdělání. Mezi základními školami nicméně existuje **velká diference v míře pomoci poskytované sociálně znevýhodněným žákům s výběrem oboru středoškolského studia a v jejich motivování ke studiu. Zpravidla, byť ne vždy se těmito žákyním/žákům méně věnují na školách, kde je jich méně a naopak.** Nemají-li školy příliš zkušeností s dětmi, jež by v oblasti volby povolání potřebovaly asistenci, nemají tak často ani vytvořené silnější mechanismy podpory, resp. nedisponují dostatečnou odbornou kapacitou, aby ji mohly poskytovat.⁷² Rozdíly mezi školami se netýkají pouze personální vybavenosti, ale také období zahájení soustavné práce či náplně a pojetí realizace přípravy na

⁷⁰ Na otázku, co otec dělá, totiž děti poměrně často odpovídaly, že pracuje, že ale neví, v jaké profesi a kde. Tento typ odpovědi není projevem nevole dětí hovořit s výzkumníci/výzkumníkem, neboť na jiné otázky odpovídaly konkrétně. Odpovědi nelze přičíst ani tomu, že by děti skutečně nevěděly, co rodič dělá. Práce, resp. aktivity spojené s finančním zajištěním domácnosti, je totiž v rodinách předmětem častých diskusí. Zdroj: *terénní výzkum pro disertační práci člena výzkumného týmu.*

⁷¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo v roce 2001 *Metodický pokyn k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání.* Tento pokyn ředitelkám a ředitelům základních škol ukládá, aby tuto vzdělávací oblast „*podle svých možností*“ (*sic*) zařadili do vzdělávacích programů. Optimální rozsah Výchovy k volbě povolání pokyn stanovil na „*60 hodin v období posledních 2-3 let povinné školní docházky*“ s tím, že jednotlivé obsahové okruhy (sebezpečování, rozhodování, akční plánování, adaptace na životní změny, možnosti absolventa základní školy, informační základna pro volbu povolání, orientace v důležitých profesních informacích, rovnost příležitostí na trhu práce, svět práce a dospělosti) mají být začleněny jednak do povinných předmětů, „*které mají k dané problematice nejbližší*“ (především občanská výchova, občanská a rodinná výchova, praktické činnosti), *jednak do volitelných předmětů a dalších vzdělávacích aktivit realizovaných školou*“.

⁷² Širší poradenská pracoviště při školách hlavního vzdělávacího proudu častěji fungují tam, kde se vzdělává více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

volbu povolání; odlišnosti se týkají i školních vzdělávacích programů, míry projektové činnosti či spolupráce s externími subjekty, zejména s neziskovými organizacemi.⁷³

Některé školy s vysokým podílem romských žákyň/žáků tak pracují s dětmi v oblasti volby povolání již od šesté třídy; většina škol se tímto tématem systematictěji zabývá v prvním pololetí devátého ročníku v rámci občanské výchovy, na některých školách je zařazeno do osnov tohoto předmětu již ve druhém pololetí osmého ročníku. **Většina vyučujících a oslovené NNO se přitom domnívají, že v případě sociálně znevýhodněných dětí není zařazení přípravy na volbu povolání do posledního, popř. předposledního ročníku dostatečné.**

Vedle práce s celými třídami se některé školy individuálně zabývají jednotlivými žákyněmi/žáky a věnují speciální dětem vycházejícím z nižšího než devátého ročníku. Perspektiva škol je ve vztahu k volbě oboru nesena především ohledem na dosavadní prospěch dětí a jejich potenciál zvládnout další studium.

Bez ohledu na to, jak aktivně jednotlivé školy k otázce přípravy na volbu povolání přistupují, shodovaly se, že **sociálně znevýhodněné děti dlouho nemají jasnou a ustálenou představu, na jaký obor podají přihlášku.** Rozhodují se tak často na poslední chvíli, případně své rozhodnutí později změň. ⁷⁴ Spíše výjimečně se stává, že by dítě a jeho rodina směřovali k určitému oboru delší dobu; výjimka se týká zejména dětí, které odcházejí na čtyřleté, tj. maturitní studium.

E. Vliv významných druhých na vztah dětí ke škole a rozhodování o dalším směřování

Na další směřování dětí po základní škole mají velký vliv tzv. významní druzí, tj. osoby z bezprostředního okolí dětí jako rodina či vrstevníci. V rozhovorech s dětmi byly mezi osobami, které nejvíce přispěly k výběru dalšího studia, nejčastěji jmenováni **rodice, pak samo dítě, kamarád(ka), osoba ze školy,** nejvíce asistent pedagoga či výchovná poradkyně, **a jiný příbuzný.**

Podle většiny vyučujících působí na vztah dítěte ke škole a jeho rozhodování, co bude dělat po ukončení povinné školní docházky, především **rodina dítěte,** resp. jeho rodiče. Vztah romských rodičů ke vzdělávání jejich dětí je podle vyučujících ve většině případů, když ne vyloženě negativní, pak velice vlažný. Rodiče podle nich až na výjimky své děti nemotivují ke vzdělávání, nevysvětlují jim, že vzdělání je důležité pro uplatnění v dalším životě.⁷⁵ Perspektiva samotných rodičů, jak lze soudit z polostrukturovaných rozhovorů, je odlišná. Naprostá většina dětí deklarovala, že jejich **rodiče chtějí, aby se vyučily.** V některých případech rodiče dokonce preferovali, aby dítě šlo na maturitní obor. Platí přitom, že o jaký konkrétní učební či studijní obor se má jednat, rodiče, jak vyplývá z rozhovorů s nimi i s jejich dcerami a syny, často nechávají na rozhodnutí samotných dětí.⁷⁶ Pokud rodiče směřovali své dítě k nějakému

⁷³ Některé projekty zaměřené na volbu středoškolského oboru realizují neziskové organizace nezávisle na školách, kam děti chodí, a až v začátku jejich běhu oslovují školy s nabídkou, aby se jejich žákyně/žáci do projektů zapojili.

⁷⁴ Některé školy popisovaly případy, kdy jejich žákyně/žáci sice byli přijati (většinou) do učení, avšak v průběhu letních měsíců byli přesvědčeni náboráři jiné střední školy, aby nastoupily na jí nabízený náročnější obor; tento krok většinou přinesl nezvládnutí studia a předčasný odchod. Podle vyučujících přitom měli potenciál získat výuční list, ve výsledku jim ale zůstalo pouze základní vzdělání.

⁷⁵ Méně paušálně popisují vyučující vztah rodičů ke vzdělávání svých dětí, pokud hovoří o jednotlivých, tj. konkrétních rodičích.

⁷⁶ Zvláště v souvislosti s případným rozhodováním o předčasném odchodu ze vzdělávání se často uvádí, že romské děti jsou po základní škole považovány svými rodiči fakticky za dospělé, a proto jde čistě o rozhodnutí dětí. Přinejmenším v otázce volby učebního oboru se ale praxe v romských rodinách neliší od té v místních dělnických rodinách. Jak ukázal Katrňák v knize *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*, dělničtí rodiče vidí v samostatné volbě dítěte záruku jeho spokojenosti.

konkrétnímu oboru, nebyly jejich aspirace vysoké. Tak jako v případě dětí, i jejich představy o povolání jsou tudíž utvářeny především dvěma faktory: zkušeností s omezeným okruhem profesí a reflexí šancí dítěte v návaznosti na jeho dosavadní prospěch. Mezi další důležité proměnné, které formují dynamiku rozhodování rodiny o volbě oboru a školy, patří **otázky finanční náročnosti a vzdálenosti škol od bydliště**, neboť například dojíždění zvyšuje nároky na rodinný rozpočet.⁷⁷

Vedle rodičů jsou dalšími významnými aktéry, kteří působí na rozhodování dítěte, jeho **vrstevníci**, tj. jejich kamarád či kamarádka nebo o málo starší sourozenec či bratranec či sestřenice. Samotné děti se podle svých slov často rozhodovaly podle toho, na jakou školu šli ve stejné době jejich spolužačky a spolužáci, či na jaké studovali, ať již úspěšně, nebo neúspěšně, jejich blízcí příbuzní. Tyto **spříznění volbou také částečně přispívají ke stávající reprodukci zavedených vzorců ve volbě oborů a škol**.

Romští žáci a žákyně uváděli mezi aktéry, kteří ovlivnili jejich rozhodnutí o středoškolském oboru také asistenty pedagoga či výchovné poradce ze základních škol. Ti na volbu povolání pohlížejí z dosti odlišných hledisek, než výše zmiňovaní *významní druzí*, neboť většinou neberou tolik v potaz jiné faktory než šance dané dosavadní vzdělanostní trajektorií.

DĚTI, KTERÉ NEPOKRAČUJÍ VE STUDIU, A VÝZNAMNÍ DRUZÍ

Za příklad negativního působení rodiny *par excellence* považují vyučující **děti, jež jsou podle nich zcela demotivované a odmítají pokračovat po odchodu ze základní školy v dalším vzdělávání**. V malé míře, avšak každoročně, se s tímto jevem setkávají zvláště na školách s vyšším podílem romských žákyň/žáků. Podle vyučujících tyto děti říkají, že „*se jim prostě už nechce chodit do školy*“, že se půjdou rovnou zapsat do evidence uchazečů o zaměstnání na úřadu práce, nebo že půjdou pracovat a vydělávat peníze. Pedagožky a pedagogové mají většinou za to, že pro rodiny je výhodnější, když se dítě jde místo studia rovnou zapsat do evidence uchazečů o zaměstnání na úřad práce.⁷⁸ I když pracovníci/pracovnice základních škol vidí hlavní příčinu existence tohoto jevu v nepodnětném domácím/rodinném prostředí žákyň/žáků, až na výjimky se nesetkávají s tím, že by rodiče při osobním jednání explicitně odmítali, aby jejich děti pokračovaly ve vzdělávání. Podle nich reagují rodiče na jejich přesvědčování většinou tak, že „*všechno odkývou*“, „*všechno slíbí*“. Někteří

Nátlak „*by v konečném důsledku mohl vést k tomu, že by se dítěti v učebním oboru nemuselo líbit, že by u řemesla nemuselo vydržet, zkrátka řečeno, že by se nemuselo vyučit*.“ Viz cit. d. s. 110-111.

⁷⁷ V některých obcích je výběr značně omezen tím, jaké obory místní, popřípadě blízké školy, nabízejí. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin v řadě případů dají přednost oboru, za kterým nemusí dojíždět daleko. To platí nejen o oborech nabízených v jiných obcích, ale také o dojíždění na větší vzdálenosti v rámci velkých měst. Podle ředitele základní školy na malém městě, v němž se nenacházejí střední školy, hraje vzdálenost školy při výběru oboru vůbec největší roli. Podle některých vyučujících zde působí také to, že se romské děti „*bojí do neznámého prostředí*“; samotní rodiče mají obavy ze škol ve větší vzdálenosti zvláště v případě dívek.

⁷⁸ Rodiny v horší sociální situaci samozřejmě zvažují dopady, jež bude mít studium dítěte na domácí rozpočet. Studium je, oproti přihlášení do evidence uchazečů o zaměstnání, náročnější na výdaje; není však pravdou, že by byla evidence dítěte na úřadě práce pro rodinu výhodnější také po příjmové stránce. Mladiství uchazeči o zaměstnání nemají nárok na podporu v nezaměstnanosti, neboť nesplňují podmínku odpracování alespoň dvanácti měsíců v posledních třech letech. Výjimku představuje pouze zařazení do programu rekvalifikace, to se ale neděje automaticky, neboť ÚP se je spíše snaží podnitit, aby si další rok podali přihlášku ke střednímu vzdělávání. Dítě je, v případě evidence na úřadu práce, posuzováno do osmnácti let věku jako nezaopatřené, takže se nemění ani na něj připadající částka při výpočtu životního minima společně posuzované domácnosti. Evidence dítěte navíc oproti studiu pro rodinný rozpočet představuje značné riziko, protože případné sankční vyřazení dítěte z evidence znamená, že tento mladistvý ztrácí nárok na doplatek do výše životního minima. Rodiče za něj navíc v případě vyřazení musí hradit zdravotní pojištění.

vyučující se nicméně domnívají, že v některých romských rodinách jsou děti od dalšího studia přímo zrazovány.⁷⁹

Některé dívky se nehlásí na školu s tím, že budou doma matkám **pomáhat s péčí o mladší sourozence a o domácnost**. Vyskytují se také případy dívek, které se nikam nehlásí z důvodu **těhotenství**. Někteří chlapci prý zase chodí pracovat (většinou „na černo“) s otcem, resp. skupinou dospělých příbuzných mužů. Důvodem k takto brzkému zapojení do práce bývá v případě chlapců někdy i skutečnost, že jejich partnerka otěhotní a oni se o ni musí postarat. V některých případech není nepodání přihlášky zapříčiněno rodinou, jde spíše o **rozhodnutí samotného dítěte**. Roli zde může hrát například **snaha o alespoň částečnou finanční emancipaci na rodičích**. Neplatí to jen o těch mladistvých, kteří začnou pracovat, ale v některých případech také o dívkách, jež neplánovaně otěhotněly a rozhodují se, zda si ponechají dítě, nebo podstoupí interrupci (s tím, že první varianta, tj. ponechání si dítěte, je spojená s vyhlídkou na „vlastní příjmy“ a tudíž vidinou vymanění se z finanční závislosti na rodičích).

Pominout nelze ani **vliv vrstevníků, ať již spolužáků, kteří se sami také nikam nehlásí, nebo o rok či o dva starších kamarádů, kteří již střední školu předčasně opustili**. Na dítě působí, když vidí, že jeho vrstevníci nemusí nikam chodit, mohou si (do určité míry) dělat, co chtějí, popř. mají, na rozdíl od něj, „vlastní peníze“ (např. z brigád) se kterými si nakládají podle svého. Rodiče (v některých případech rodič vychovávající sám děti) v těchto případech nejsou těmi, kdo by dítě odrazovali od studia, „pouze“ jej dostatečně nemotivují, či ho nedokáží přesvědčit, že by mělo ve studiu pokračovat.

Mezi faktory, jež někdy negativně ovlivňují rozhodnutí o tom, zda děti vůbec půjdou studovat, patří také **migrace rodin vyvolaná jejich nestabilní bytovou situací**. Výzkum se setkal s žákyněmi a žáky, kteří v důsledku častého stěhování rodiny několikrát změnili základní školu. Tato skutečnost se projevila horší adaptací v nových školách a podepsala se i na jeho vztahu vzdělávání jako takovému. V případě, že ke stěhování dochází v období podávání přihlášek ke studiu, resp. odevzdávání zápisového lístku, dochází někdy k odsunutí těchto (z hlediska dítěte zásadních) kroků „na vedlejší kolej“. Negativně na vzdělávání dětí někdy dopadá také transnacionální migrace romských rodin. Také některé děti z rodin, které neúspěšně žádaly o azyl, se někdy vracejí s roztrženou vzdělávací trajektorií a na střední školu se nepřihlásí.

Jak je vidět na příkladě dětí, které se nehlásí na střední školu, není možné je vysvětlit jednoduchým odkázáním na „rodinu“. Ve hře je vždy více faktorů a aktérů, včetně samotných dětí, než jen „nezájem o školu“.

F. Nastavení přijímacího řízení

Zatímco ještě v nedávné době spočívala agenda spojená s přihláškami ke střednímu vzdělávání na bedrech základních škol, **stávající systém přijímacího řízení na střední školy klade větší nároky na rodiče**.⁸⁰ Řada obyvatel sociálně vyloučených lokalit je přitom více či méně „funkčně

⁷⁹ Některé školy uváděly ojedinělé případy dětí, které měly potenciál vyučít se a na školu jít chtěly, zabránili jim v tom ale rodiče. Šlo mj. o dívky z tradičně založených rodin olašských Romů.

⁸⁰ Rodiče musí do stanoveného termínu jednak odevzdat přihlášky ředitelům středních škol, jednak si na základních školách vyzvednout tzv. zápisový lístek. Další postup se liší podle toho, zda střední škola pořádá či nepořádá přijímací zkoušky. V prvním případě rodiče vyčkají na pozvání k přijímacím zkouškám (to se ovšem romských dětí ze sledovaných škol až na výjimky netýká, neboť většina středních škol v současnosti přijímací zkoušky nepořádá. To neznamená, že by všichni byli automaticky přijati. Ředitelé škol stanovují kritéria, jež musí uchazeči o přijetí splnit. Podrobněji viz výše). Ve druhém případě pak rodiče vyčkají rovnou na vyzvolání o přijetí, či nepřijetí ke studiu. V případě přijetí rodiče do pěti pracovních dnů od doručení rozhodnutí zaslat řediteli střední školy zápisový lístek (v případě, že tak neučiní, může ředitel střední školy místo obsadit jiným uchazečem). V případě nepřijetí mohou rodiče do tří pracovních dnů od doručení rozhodnutí podat odvolání proti nepřijetí, případně se ředitele střední školy zeptat na možnost přijetí na uvolněné místo po uchazeči, který byl přijat, ale nedoručil zápisový lístek (což většinou znamená, že se rozhodl pro jinou školu). Nevyjde-li odvolání (nebo ho rodiče

negramotná“:⁸¹ rodiče dětí proto podle škol často nejsou schopni porozumět formulářům, správně je vyplnit, nadepsat obálku, včas odeslat přihlášku a následně včas doručit zápisový lístek, který je pro středoškolské studium rozhodující.

Zkušenosti oslovených škol z prvního roku, kdy byl nový systém přijímacího řízení zaveden, tak ukázaly, že některé děti nepodaly přihlášky včas či nebyly přijaty, protože včas či vůbec neodeslaly zápisové lístky.⁸² Příčinou tohoto jevu také bylo, že se aktivním školám v rozhodném období nepodařilo kontaktovat rodiče. Především ZŠ s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných romských dětí proto ve velké míře suplují roli rodičů a vyplňují potřebné formuláře za ně.

G. Předávání informací o dalším studiu bývalých žáků/žákyň

Základní školy nemají zpětnou vazbu od středních škol týkající se úspěšnosti svých absolventek/absolventů, a tím zprostředkovaně i kvality jejich práce v oblastech vzdělávání a poradenství vztahující se k volbě oboru;⁸³ jak například poznamenala jedna ředitelka, „škola potrebuje vědět, zda učí dobře. Na co je nám tvorba školního vzdělávacího programu, když nevíme, jestli to dětem k něčemu bylo, nebo nebylo. Jak ho můžeme měnit, když nemáme žádnou zpětnou vazbu?“ **Informace o svých bývalých žákyních a žácích tak získávají převážně neformálními cestami**, nejvíce od samotných dětí, popř. jejich mladších sourozenců, kteří k nim také chodí, nebo od jejich bývalých spolužáků, při exkurzích na středních školách či při setkáních výchovných poradkyň a poradců.

Střední školy na druhou stranu ve většině případů deklarují, že po nich nikdo, resp. téměř nikdo takové informace nežadá: jeden zástupce ředitele tak například uvedl, že ze tří set škol jich danou otázku vznesl maximálně pět. Současně v této oblasti také neexistuje shoda, zda, za jakých podmínek a v jakém rozsahu by bylo možné dané informace předávat; někteří oslovení se obávají další administrativní zátěže, resp. pochybují o smysluplnosti takové aktivity. Odlišné hodnocení stávající situace mj. naznačuje, že **vzdělávací systém České republiky není v některých potřebných ohledech dostatečně provázaný**.

4.3 Střední školství

Na základě polostrukturovaných rozhovorů nelze učinit závěr, že by se všechny níže popisované odstředivé faktory studia na středních školách týkaly pouze romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, neboť zasahují, zvláště v některých regionech, i část jejich spolužaček a spolužáků. Je důležité podotknout, že **sama jakákoli bariéra automaticky nevede k předčasnému odchodu, pouze přispívá k výskytu negativních událostí ve vzdělávacích trajektoriích**, jak byly popsány výše.⁸⁴ Identifikace přesných příčin a důvodů

nepodali), mohou se podívat na další možnosti ve druhém kole přijímacího řízení na webových stránkách krajského úřadu nebo zvolené školy. Popis systému přijímacího řízení upraveného novelou školského zákona (Zákon č. 49/2009 Sb.), jež nabyla účinnosti v březnu 2009, vychází z informačního letáku MŠMT *Přijímací řízení 2010 krok za krokem: Informační leták pro žáky 9. ročníků ZŠ a jejich rodiče*.

⁸¹ Viz několikrát zmíněná studie Světové banky z roku 2008.

⁸² Ne náhodou zařadil ÚIV do šetření na základních školách, které se soustředilo na nový systém přijímacího řízení, následující otázky: „Jak myslíte, že změny ovlivnily šance sociokulturně znevýhodněných žáků dostat se na vybranou školu?“ „Podnikli jste nějaká opatření, jak těmto žákům pomoci?“ Viz *Rychlá šetření 3/2009, základní školy*. Praha: ÚIV, 2009. Většina (61 procent) dotázaných ředitelky a ředitelů základních škol sice odpověděla, že se šance těchto žáků nezměnily (jen 14 procent si myslí, že se šance těchto žáků snížily), lze se ale domnívat, že uvedené rozložení odpovědí je ovlivněno strukturou vzorku, tvořeného z větší části školami, jež nemají zkušenost se sociálně znevýhodněnými dětmi.

⁸³ Některé střední školy podle nich odmítají tyto informace poskytovat s odkazem na *Zákon č. 101/2000 Sbírky, o ochraně osobních údajů*.

⁸⁴ Viz kapitola 3.

výskytu odstředivých faktorů v rámci sekundárního vzdělávání, jak také poznamenávají různé jiné studie na toto téma, není snadná, neboť střední školy se o nich často vůbec nedozví, resp. děti jim mnohdy nesdělí ty, které jsou pro ně samotné rozhodující.⁸⁵

Tak jako u odchodu ze vzdělávací soustavy po dokončení základní školy či volby oboru, i zde na výskyt negativních událostí ve vzdělávací trajektorii působí v různých podobách a kombinacích jak výsledky, školní biografie či jednání žákyně/žáka, tak i její/jeho rodinné zázemí a sociální okolí a samotný systém středního školství.

A. Informovanost středních škol o dosavadní trajektorii a potřebách dětí

Mezi faktory, které promlouvají do podoby přechodů a tím i do kvality a výsledků vzdělávacího systému jako takového, náleží nakládání s dostupnými informacemi, zejména v podobě spolupráce mezi jeho jednotlivými stupni a mezi školou a dítětem/rodinou. **Polostrukturované rozhovory naznačují, že v současné době je předávání informací o dětech, které přecházejí, výrazně roztržštěné a že střední školy jsou o sociálním zázemí dětí informovány v menší míře než školy základní.** Tento závěr lze doložit ve třech oblastech: výstupním hodnocení, informovanosti o speciálních vzdělávacích potřebách a rodinném zázemí dítěte.

Posouzení instituce výstupního hodnocení, jak je zpracováno základními školami, je mezi středními školami výrazně diferencované, většinou však kritické. V řadě případů byl zaznamenán přístup „tabula rasa“, tj. jakési uzávorkování dosavadní vzdělávací trajektorie s cílem nastavení stejné startovací čáry pro všechny; příslušný dokument vyučující použijí teprve v případě výskytu vzdělávacích či výchovných problémů.⁸⁶ Školy přistupují k tomuto dokumentu s velkými výhradami, pokud není napsán individuálně a komplexně, ale podle šablony, a pokud obsahuje pro potřeby dalšího vzdělávání „nepodstatné“ údaje; za cennou považují například informaci o případných speciálních vzdělávacích potřebách dítěte, podrobné popsání toho, co mu činí potíže či to, že je nutné úzce komunikovat s jeho rodinou.

Z výpovědí pracovníků a pracovníků středních škol vyplývá, že v současné době **v České republice neexistují jednotné postupy a hodnocení v oblasti přenosu informací o případných speciálních vzdělávacích potřebách nově přijatých žáků/žákyň.**

Na jednom zúčastněném odborném učilišti například považují výstupní hodnocení za nepostačující, a proto se snaží získat souhlas zákonných zástupců s předáním osobní dokumentace dítěte z jeho bývalé základní školy;⁸⁷ na tu se následně obrátí a se získanými informacemi dále pracují; na dalším pak na základě domluvy s pedagogicko-psychologickou

⁸⁵ Větší plastičnost do výsledného obrazu vnášejí zkušenosti a názory základních škol, neziskových organizací a rodičů, neboť s cílovými romskými dětmi o tomto tématu na podkladě dříve vybudované důvěry hovoří ve větší míře. Platí-li navíc, jak bylo uvedeno výše, že odchody romských dětí ze středních škol nejčastěji nastávají v prvním ročníku, pouze obtížně může dojít k vybudování vztahu mezi nimi a vyučujícími.

⁸⁶ „Spolupracujeme se základkami ve smyslu předávání informací o oborech, tam je to věc výchovných poradců, aby žáky nějak směřovali. Ale aby někdo řekl: 'My máme v této chvíli zájem o tuhle holčinu, s kterou máme dobrou zkušenost, ale víme, že má komplikované zázemí, takže vás žádáme o to, abyste ji věnovali pozornost' atd., tak taková spolupráce není. Ze zákona vyplynulo, že základky musejí dělat tzv. hodnocení žáků. My jsme si vybrali jako kritérium přijetí toto hodnocení jenom pod tlakem. My jsme to principiálně nikdy nechtěli, protože jsme měli pocit, jestliže vytvoří základka nějaké hodnocení, tak hodnotí žáka do patnácti let“.

⁸⁷ Jedna základní škola s vysokým zastoupením romských dětí pak v minulosti sama v této věci komunikovala s rodiči a pokud souhlasili, spolu s přihláškou odeslala i dokumentaci z pedagogicko-psychologické poradny; tato praktika skončila s přenesením odpovědnosti za podávání přihlášky na rodiče.

poradnou všechny nově přijaté děti bez rozdílu podstupují vyšetření. V obou případech se jedná o školy, na nichž jsou zastoupeny učební obory typu E, tj. ty, které jsou primárně určeny pro navázání na speciální základní školství.

S aktivním přístupem ve vztahu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb se ale lze setkat i u jiných škol, například v podobě opakované snahy získat od rodiny potřebné podklady či formou doporučení pedagogicko-psychologického vyšetření s cílem dozvědět se, jak s žákem či žákyní pracovat. V rozhovorech také vícekrát zaznělo, že některé děti, které přišly ze základní školy *hlavního vzdělávacího proudu*, patrně nebyly dosud nikdy vyšetřeny, ačkoli by to bylo žádoucí.⁸⁸

Také míra informovanosti středních škol o sociálním a rodinném prostředí svých žákyň/žáků je nižší než v případě základních škol; za výjimku lze opět považovat oslovená odborná učiliště,⁸⁹ neboť vzdělávají velký počet různě znevýhodněných studentek a studentů. Tento rozdíl je z velké části dán objektivně, neboť řada studujících nebydlí v jejich blízkosti, ale v jiném okrese či dokonce kraji. Vzhledem k neexistenci přesného vymezení sociálního znevýhodnění, což střední školy často artikulují, je v tomto prostředí přenos informací v mnoha případech pouze nepřímý (pozorování a zkušenost).

B. Špatný výběr (učební) oboru, resp. jeho náročnosti

V oblasti výběru oboru se setkávají dvě klíčové proměnné: představy a volba na straně dítěte, resp. jeho blízkých, a kvalita přípravy v předmětu volba povolání na základní škole. V dané oblasti lze nalézt různé kombinace jevů, nejčastěji se však výzkum setkal s tím, že **romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mají v porovnání se svými vrstevníky méně přesnou představu, čím by chtěly být, co obnáší příprava na výkon určité profese, resp. její vykonávání.** Samy některé střední školy uvádějí, že prezentace za účelem získání nových žákyň a žáků je založena na výseku toho, co budoucí povolání obnáší. Výzkumný tým se tak vícekrát setkal s tím, že nižší míra informovanosti, v čem spočívá profesní příprava na konkrétním oboru, byla identifikována jako důvod k odchodu.

Kvalita výchovného poradenství na základních školách se v oblasti volby povolání podle středních škol celkově v posledních letech zlepšila; za indikátor tohoto závěru například považují vyšší míru informovanosti o náročnosti podobných oborů nabízených na různých školách; i přesto dodávají, že jeho úroveň je různá, a sahá od dlouhodobé a systematické práce až po poskytnutí naprostého minima, což potvrzuje závěr, který byl učiněn v části věnované základnímu školství.

Situace, kdy byl obor vybrán rodičem či rodiči bez ohledu na preferenci dítěte, nebo kdy přes naléhání základní školy dítě odešlo tam, kde se jeho šance dokončit jej snižuje kvůli dřívějším výsledkům, byla při rozhovorech se středními školami zaznamenána spíše výjimečně.

⁸⁸ Jak uvedla jedna výchovná poradkyně: „Některé děti tady na škole mají dys- poruchy, ale nikdy nebyly v poradně, nikoho to nezajímalo. Já potom dělám speciálně pedagogické šetření o vřazení těch dětí ze základky k nám a ptám se 'Byl jsi?' 'Nebyl.' Nikdy nikde nebyli, nikoho to nezajímalo, takže já třeba dojdou k závěru, že to dítě třeba čte 100 slov za minutu, spolehlivě, rozumí tomu, co čte, píše poměrně bez chyb a je na speciálech [míněno učební obor typu E]. Vlivem tý mašinérie se to dostane až k nám. Oni jsou kategorizovaný jako 'Ty seš prostě... s tebou to nemá cenu'. Ona to třeba není pravda, ale proč to do té doby nikdo nezjistil. Tomu by se dalo předejít, u nás je pozdě.“ S obráceným tvrzením se naopak lze setkat v prostředí základního školství: „Padesát procent neúspěšnosti dětí na středních školách je nerespektování dys-poruch a potřeb těchto dětí. Je to tam umíš – neumíš a jede se dál. Když neumíš, tak sem nepatříš. Oni [střední školy] někdy ani nerozumí, co jim [my = pracovníci poradenského centra ZŠ] říkáme.“

⁸⁹ Odborná učiliště kromě jiného nabízejí zejména učební obory typu E.

Nepřímo lze do této oblasti zařadit také skladbu profesí, do nichž romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí odcházejí po dokončení základní školy, neboť například kraje podporují studium vybraných učňovských oborů finančními příspěvky. Skladba žádaných oborů se v jednotlivých regionech liší, nejčastěji však zahrnuje obory strojírenské, chemické a stavební, tj. takové, které převážně studují chlapci. **V současné době však je překrytí mezi těmito obory a obory, které častěji studují romské děti, nízké;** výjimkou z tohoto konstatování jsou profese jako zedník, popř. pekař.

C. Nezvládnutí adaptace na nové prostředí

Oslovené střední školy se prakticky nesetkaly s tím, že by důvodem odchodu bylo nezačlenění do třídního kolektivu, ať již z důvodu na straně dítěte, nebo jeho nových spolužáků a spolužáček; jedná se však o oblast, o níž střední školy získávají informace pouze zřídka.

Oslovené základní školy s vysokým podílem romských dětí opakovaně upozorňovaly, že **mnozí jejich bývalí žáci / mnohé jejich bývalé žákyně mají obtíže s přechodem mezi prostředím, které pro ně bylo od šesti do patnácti let známé a poskytovalo jim výraznou podporu, do prostoru, kde tomu tak není.** Jak například sdělil jeden zástupce ředitele, „*tady [na své ZŠ] jsou ve svém prostředí. Žijí tady jako ve skleníku mezi svými. To je pro ně do života obrovská nevýhoda. Na té střední škole přijdou do prostředí, které je naprosto jinak nařazené, kde to funguje podle trošku jiných pravidel, než jsou tady. Je to pro ně cizí prostředí. Všechno je jinak. Oni tam pak už radši nejdou*“.⁹⁰ **Podobné výpovědi se objevují i v případě neziskových organizací, avšak nikoli u vyučujících ze středních škol.** Toto není překvapivé, neboť si lze pouze obtížně představit, že by se dítě, které vstoupí do neznámého prostředí, s podobnými pocity svěřilo nové škole.⁹¹

Vědomí nevýhod vzdělávání na tomto typu škol bylo zaznamenáno i v případě některých zpovídaných romských dětí: „*My jsme prostě měli učivo na té základní škole jako pro zvláštní, to byla škola přizpůsobená Romům, tak to tady moc nezvládám, zatím. [...] Je tady ve škole nějaké doučování? „Možná je, ale pani učitelka říká, že kdyby šlo na doučování víc lidí... No tak všichni tomu rozumí, jenom já a Apolena⁹² jsme ze stejné školy, kde nás tak moc neučili, tomu nerozumíme, tak nevím,*“ uvedla například jedna dívka dva měsíce po nástupu ke střednímu vzdělávání.

Zúčastněné neziskové organizace také podtrhly, že **v případě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se častěji než u zbytku populace vyskytuje nižší práh odolnosti při překonávání obtíží a/nebo obava sdělit instituci, kterou příliš neznají, svou situaci:** nikoli výjimečně se stane, že se dítě obává střetu s institucí a místo toho, aby situaci, s níž se potýká, řešilo s pedagogickým pracovníkem / pedagogickou pracovnící, nechá ji být; často se přitom jedná o problém, jenž je z pohledu ostatní populace málo závažný a který by bylo možné řešit vysvětlením či vypracováním individuálního vzdělávacího plánu. Jelikož jej však dítě

⁹⁰ Viz též: „*Málokdy zvládnou jiné kolektivy než je ten romskej. Oni jsou tady zvyklí na tu romskou komunitu, potom jdou do školy, kde jsou třeba jenom dva Romové ve třídě. Já neříkám, že jim tam někdo ubližuje, ale oni nezvládnou tu změnu prostředí*“ [třídní učitelka osmého ročníku]. „*Když k nám pak přijdou třeba po dvou letech a my se jich ptáme, jaký to tam [na střední škole] bylo, tak říkají: Paní učitelko, tam byli samý gádžové, to se nedalo!*“ [třídní učitelka osmého ročníku]. „*Jako důvod uvádějí často to, že s nimi je zacházeno jiným způsobem než na základní škole. Což nevím, jestli je dobře. Možná se tu o ně staráme až moc, včetně toho vyplnění přihlášky*“ [ředitel ZŠ]. „*Máme vymazlený děti. Hodně si s nimi povídáme, snažíme se pro ně udělat maximum. Když pak přejdou na střední školu, tak nám říkají, že to tam je moc anonymní, jenom o tom učení, necítí se tam dobře.*“ [třídní učitelka osmého ročníku].

⁹¹ Z její perspektivy nejspíš tyto případy spadají do kategorie ukončení z neznámých důvodů.

⁹² Jméno změněno.

neřeší, narůstají jeho absence a vše končí předčasným odchodem z oboru, někdy k překvapení rodičů.

D. Podpůrné nástroje

Míra soustavné práce s inkluzívními nástroji je v současné době v prostředí středních škol nižší, než v případě škol základních;⁹³ i když příklady dobré praxe existují, opírají se o iniciativu školy, nikoli o systémovou podporu. Nižší míra podpory v prostředí sekundárního vzdělávání může být jednou z příčin předčasného odchodu cílových romských dětí, zejména pokud jim byla v minulosti poskytována ve větším rozsahu. Při přechodu tak nehraje roli pouze změna třídního kolektivu, mnohdy výrazná, jak byla popsána výše, ale také to, že část dětí v prostředí základních škol dosahuje výsledků díky dlouhodobé a nadstandardní pedagogické i nepedagogické práci; při její náhlém odstřihnutí může následovat propad ve vzdělávací trajektorii ústící až v odchod ze středoškolského oboru. Jak bylo uvedeno výše, s prosbou o pomoc se studující romské děti obracejí spíše na své bývalé základní školy.

Celkově nižší míra podpory se týká zejména rozsahu poradenských pracovišť, doučování, ať již ze strany školy či neziskových organizací, asistenta pedagoga, programu prevence předčasných odchodů či projektové činnosti.

E. Špatný prospěch

V rozhorech se středními školami nebyl špatný prospěch romských dětí identifikován jako primární příčina odchodu z vybraného oboru;⁹⁴ toto kontrastuje s výzkumem NÚOV z roku 2006, který ji považuje za jednu z nejčastějších.⁹⁵ Jednu z příčin je mj. možné hledat v tom, že romské děti ve srovnání se svými vrstevníky častěji studují **méně náročné obory, které jsou primárně určeny pro žákyně/žáky se slabšími studijními výsledky.**⁹⁶ Jinou pak v nepoměru mezi nabídkou škol a počtem dětí, které vycházejí: podle středních škol v současné době dochází ke snižování nároků přijímacího řízení. Toto však není doprovázeno paralelním snížením nároků na studium. **Na vyšší úrovni středního vzdělávání nyní tak nastupují děti, které by ještě před několika lety nebyly přijaty z důvodu nedostatečných studijních předpokladů;** zvýšení intenzity odchodů potom není překvapivé.⁹⁷

⁹³ Tuto situaci však nelze odbýt a hodnotit jako nedostatek škol, daleko více se jedná o systémový problém v podobě neexistence politického stanovení priorit; teprve v případě jednoznačného nastoupení na cestu sociální inkluze (formulování koncepce, vytvoření palety nástrojů a tomu adekvátní finanční zajištění) lze od škol vyžadovat výsledky.

⁹⁴ Horší známky jsou spíše odrazem vysokých absencí, podobně jako je tomu v prostředí základního školství. Také vyloučení dítěte kvůli výchovným problémům, pokud je dána stranou nedostatečná docházka, není příliš časté.

⁹⁵ Viz citovaný výzkum, s. 31. Ze padesáti dvou dětí, jejichž vzdělávací trajektorie byly ve výzkumu v průběhu přestupu a na počátku studia podrobně sledovány a které nastoupily ke středoškolskému vzdělávání, se tak stalo u dvou. Lze nicméně předpokládat, že se tak u některých stane v pololetí nebo na konci roku. Podrobněji viz kapitola pátá.

⁹⁶ Výzkum se při rozhovorech vícekrát setkal s dětmi, které konstatovaly, že učební obor je pro ně jednodušší a že zde dosahují lepších známek než na základní škole, i když se připravují podobně. Třebaže toto může být považováno za dostředivý prvek ve vzdělávací trajektorii (zažití úspěchu = bližší vztah ke škole), je nutné pamatovat, že některé děti odejdou z různých důvodů studovat obor, který je pod jejich studijním potenciálem. Obráceně se vyjádřily ty děti, které začaly studovat maturitní obor.

⁹⁷ V této souvislosti je důležité podotknout, že nedostatek studujících je jednou z příčin aktivity středních škol, pokud hrozí, že dítě odejde. Například jeden zástupce ředitele toto popsal následujícími slovy: „*Hraje v tom roli ekonomika. Když se zbavíme žáka, máme méně peněz. Bohužel nám nic jiného nezbyvá. Když ho vyhodíme, propustíme, tak ho druhá střední škola vezme i s rizikem, že to dopadne stejně jako u nás.*“

F. Absence

Absenci lze považovat za příčinu předčasného odchodu ze studia, nikoli za jeho důvod, neboť zahrnuje pouze situaci, kdy je dítě kvůli její výši vyloučeno; podle výpovědí středních škol lze přitom usoudit, že se jedná o nejčastější problém spjatý se vzděláváním některých sociálně znevýhodněných dětí. **Důvody nedostatečné docházky do školy jsou rozmanité a nelze je připisovat pouze tzv. málo podnětnému rodinnému prostředí:** například hlídání mladších sourozenců může souviset s uvolněním rodičů za účelem výdělků a tím obživy rodiny; iniciativa také může vycházet od samotné[ho] žákyně/žáka navzdory slabšímu či silnému přání dospělých členů domácnosti, aby dítě získalo střední vzdělání; jindy může absence vyplývat z toho, že dítě a/nebo rodina byli dlouhodobou intenzivní prací základní školy či neziskové organizace přesvědčeni, aby jeho vzdělávací trajektorie nekončila po absolvování povinné školní docházky; v září následujícího školního roku však dítě do školy nenastoupí, přestože by tomu tak podle odevzdaného zápisového lístku mělo být;⁹⁸ ještě jindy pak mohou samy děti chtít začít vydělávat.

Střední školy podotýkají, že problémy s absencemi často řeší i v případě ostatních dětí;⁹⁹ jedno z vysvětlení, které nabízejí, souvisí se skladbou oborů: **do učení podle něj častěji než v případě maturitních oborů přicházejí děti, které na základní škole z různých důvodů dosahovaly horších výsledků;**¹⁰⁰ kombinace nepovinné docházky s tímto předpokladem pak u části z nich vede k tomu, že se pohybují mimo školu.

V rozhovorech se školami se také poměrně často objevuje, že romští rodiče nenutí své děti v takové míře jako rodiče ostatní, aby chodily do školy, resp. aby do ní začaly chodit po té, co se ukázalo, že jejich absence jsou vysoké. Je-li postaveno toto pozorování pod drobnohled, stane se z toho, co vystupuje jednorozměrně, diferencovaný svět. Respondentky a respondenti dokázali jmenovat řadu případů, kdy romští rodiče každý den telefonují do školy, zda jejich dítě dorazilo. Navíc je nutné uvážit, že podle různých studií jsou **děti, které vyrůstají v chudším socioekonomickém prostředí, svými rodiči považovány za dospělé dříve, než je tomu u zbytku populace.**¹⁰¹

G. Stigmatizace

Na základě mnoha existujících studií je možné oprávněně předpokládat, že důvodem pro odchod může v některých případech být stigmatizace, projevující se například vyčleňováním dítěte z kolektivu, posměšky či nadávkami; **je však mimořádně obtížné stanovit, o jak častý jev se jedná, neboť oslovené střední školy jej nezaznamenaly**¹⁰² a výpovědi dětí není možné

⁹⁸ Ředitel jedné střední školy popsal následující situaci: „*Letos jsem vezl [rozhodnutí o přijetí] jedné dívky domů, protože nepřišli na přijímací řízení. Když mě matka viděla, tak hned řekla, že dcera nemá zájem. Tak jsem se ptal, proč dávali přihlášku. No prej že museli, protože ve škole jim říkali, ať si dají přihlášku.*“

⁹⁹ Celkově se však shodují, že absence romských dětí jsou v průměru vyšší.

¹⁰⁰ Jeden ředitel například odhadl, že v učebních oborech se problémy s docházkou týkají až třetiny všech studujících. Jiný zástupce sdělil: „*Ze základní školy si toho [sociálně znevýhodněné děti] mnoho nepřináší, není na čem stavět, je nutné suplovat základní školu, spíše než znalosti z ní dále prohlubovat.*“ Vysoké absence reflektovaly i některé děti, s nimiž byl veden rozhovor: jeden z chlapců např. říkal, že v jejich třídě do školy pravidelně chodí jen asi polovina spolužáků.

¹⁰¹ Jak mj. uvedl jeden pracovník neziskové organizace: „*Specifikem sociálně znevýhodněných romských dětí je jejich vyzrállost: mají krátké dětství; děti z většinového prostředí jsou dětmi do dvaceti šesti let věku.*“ Tento jev se však netýká pouze romských dětí, ale také těch, které jsou například z dělnických rodin, jak bylo uvedeno výše. Oporu pro toto vysvětlení skýtají i rozhovory s dětmi po nástupu na střední školu: řada z nich deklarovala, že jim zdejší prostředí vyhovuje více, neboť je dospělejší.

¹⁰² Až na výjimky střední školy neuvedly, že by se v jejich prostředí stigmatizace vyskytovala systematicky, například v podobě organizovaných skupin.

konfrontovat. V případě škol se jako vysvětlení kromě neexistence daného jevu nabízí také to, že se s nimi žák/žákyně o svou zkušenost nepodělí.¹⁰³

Jako důvod odchodu je tento jev zmiňován některými pedagogickými pracovníci a pracovníky základních škol, za nimiž přišli bývalí žáci či bývalé žákyně, včetně těch, kteří měli s třídní učitelkou nadstandardní vztahy a není proto důvod jim nevěřit. U zpovídaných dětí se výzkum setkal spíše s tím, že popsaly stigmatizaci, ale neodešly kvůli ní.¹⁰⁴

Všechny oslovené střední školy s gastronomickými učebními obory pak **deklarovaly, že pro romské studentky a studenty se externí praxe shání obtížně, neboť řada partnerských podniků je apriori odmítá.**¹⁰⁵ Jeden ředitel například uvedl: „*Do hospod na plac Romy moc nechťej, protože se boje odezvy zákazníků. Oni to možná přeháněj, ti provozovatelé. Ten podnikatel to musí brát v potaz: kšeft je kšeft. Někde s nimi nechťej mít nic společného, někde je berou takový, jaký jsou.*“ Podle vyjádření škol se jedná zejména o činnosti, při nichž je mladý člověk vidět; „polehčujícími okolnostmi“ zde jsou „*krásný vzhled*“ a obtížnost sociální identifikace, tj. „*pokud někdo nevypadá jako Rom*“.¹⁰⁶

H. Sociální okolí

Do kategorie sociální okolí spadá celé spektrum proměnných a situací, které mohou vyústit v předčasný odchod. Zejména základní školy identifikovaly jako nikoli nevýznamnou příčinu **působení vrstevníků, kteří se nepřihlásili k dalšímu studiu, resp. jej předčasně opustili.** Svou roli zde sehrává kontrast životních světů: na jedné může stát nutnost chodit do školy, spojená s raním vstáváním, dojížděním a přítomností na vyučování a požadavku podřizování se školnímu režimu, na druhé pak možnost využít tento čas podle sebe a/nebo jej trávit s kamarády či pracovat a tím získat prostředky, které nemusí být ve věku a sociálním okolí žákyně/žáka obvyklé. Toto působení může odvést dítě ze školy, zvláště pokud je vzato v potaz, že touhy, sny a představy o ideálním životě zpovídaných romských dětí se ve velké většině případů podobají představám společnosti, v níž žijí, resp. praktikám její části: zvláště příhodným indikátorem je v této oblasti odpověď na otázku, v kolika letech by chtěly založit rodinu. Zpovídané děti většinou uvedly buď věk od dvaceti pěti let výše, nebo vybudování socioekonomického postavení, tzn. až po dokončení školy a získání práce.

Odchod kvůli **těhotenství** se netýká pouze dívek, ale též chlapců,¹⁰⁷ jejichž partnerka čeká dítě, a proto je nutné nově vznikající rodinu materiálně zabezpečit. Podle odpovědí středních škol se otěhotnění nevyskytuje příliš často (lze se s ním navíc setkat jak u romských, tak i ostatních dětí), přibližně v polovině případů pak dívka dokáže školu dokončit; řada zpovídaných dětí přitom ve svém sociálním okolí zná takové případy.

¹⁰³ Z paměti pracovníků/středních škol se v dané oblasti vynořují spíše výpovědi, které se týkají situace, kdy je dítě obviněno z rasismu, pokud po něm něco vyžadují.

¹⁰⁴ „*Podle mého názoru jsou některý [vyučující] jakože rasisti... jako když je někdo Cigán, tak si myslí, že je hloupej,*“ uvedla například studentka maturitního oboru; jeden chlapec pak deklaroval, že na něj v prvním ročníku „*všichni koukali divně, ale teď už je to dobrý, všichni mě tu znají.*“

¹⁰⁵ Ve dvou případech respondenti dodali, že toto platí „*včetně firem, které vlastní Romové.*“ V případě jiných oborů se výzkum s podobným odmítáním ze strany partnerských subjektů neseskal.

¹⁰⁶ „*Je to tak, že nemají problém, když jsou zavřeny v kuchyni. Ale jakmile je to číšník a měl by jít na plac, tak opravdu říkají na rovinu, že ho tam nechťejí. My tady máme školní restauraci, takže je umísťujeme tady. Ti hoteliéři nám je ale opravdu odmítají.*“

¹⁰⁷ „*Myslím si, že můj bývalý spolužák školu neudělá, protože čeká dítě. Dozvěděl se to před prázdninami,*“ sdělil svůj názor jeden chlapec. Dívka studující maturitní obor pak uvedla: „*Můj dvacetiletý bratr školu nechal, protože jeho přítelkyně otěhotněla; chodil na zámečníka, musel do práce, teď pracuje u lokomotiv.*“

I. Ekonomické faktory

Nedostatek finančních prostředků je příčinou předčasného odchodu, pokud se jedná například o **náklady spojené s dojížděním**, kdy se pracovnice a pracovníci středních škol setkávají s tím, že jim někteří rodiče sami telefonují, že jejich dítě nedorazí do školy, protože jim nedokáží zaplatit cestu.¹⁰⁸ Podle výpovědí oslovených přitom není příliš časté, že by romské děti bydlely v domovech mládeže; mnozí rodiče se podle nich o své děti, zvláště o dívky, bojí, a proto chtějí, aby bydleli u nich.¹⁰⁹ Jinou příčinou může být **zadlužení rodiny, které v důsledku její nestabilní bytové situace vyústí v migraci** a tím pádem i odchod žákyně/žáka ze školy; výzkum se setkal i s tím, že dítě odešlo ze školy kvůli tomu, že si rodina nemohla dovolit pořídit mu potřebné pomůcky.¹¹⁰

Mezi důvody odchodu kvůli nedostatku prostředků základní, střední školy a neziskové organizace počítají například **celkově špatnou ekonomickou situaci rodiny**, která dítě nutí co nejdříve vstoupit na trh práce a přispět tak do jejího rozpočtu;¹¹¹ dále **snahu o emancipaci na rodně**,¹¹² pokud ta dítěti neposkytuje dostatek prostředků a/nebo mezi nimi existují rozepře, resp. **snahu vyrovnat (vydělávajícím) se vrstevníkům**.¹¹³ či **prostě získat peníze**.

Následkem těchto důvodů/příčin je na čas či natrvalo přetrženo další vzdělávání dětí; vzhledem k jejich nízké dosažené kvalifikaci nachází **příležitosti k výdělku zejména při sezónních pracích**. Odchody tohoto typu jsou spjaté spíše s chlapci, kteří začnou pracovat s otcem či partou kamarádů, například na stavbě.¹¹⁴

Výzkum se též setkal s tím, že dítě z učebního oboru odejde na **rekvalifikační kurz**; podle výpovědí oslovených zde nehraje roli pouze strategie dítěte či rodiny, jak začít s částečnou kvalifikací rychleji pracovat, ale také oběh informací, že osvědčení o jeho absolvování stojí na rovině s výučním listem, nebo že kurz je zakončen jeho získáním.¹¹⁵

¹⁰⁸ Náklady na dojíždění hrají roli již při rozhodování dítěte a rodiny, pro kterou ze škol, nabízejících stejný obor, se nakonec rozhodnou, zvláště v regionech s řidší sítí středních škol; zejména ŽS sílu tohoto faktoru zdůrazňují. Situaci nepomáhá ani nastavení dotačního programu MŠMT *Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol*, neboť výdaje jsou propláceny ex-post.

¹⁰⁹ Výskyt tohoto jevu potvrzují rozhovory s některými dětmi a rodiči. Svou roli zde patrně nehraje pouze obava, ale také netematizované náklady spjaté s dojížděním. Jiní rodiče naopak deklarovali, že by bylo pro jejich děti dobré, kdyby byly na internátu, protože by jim mohli spolubydlíci poradit s učením, a/nebo by se tak vymanili z negativního vlivu vrstevníků v místě bydliště; nemají však dostatek prostředků na jeho placení.

¹¹⁰ Tato odpověď byla výjimečná v rozhovorech s dětmi, tematizovaly ji však základní školy.

¹¹¹ Tento důvod se objevuje i ve výpovědích dětí. Například chlapec, který se již vyučil a zahájil studium maturitního oboru, na otázku, zda někdy uvažoval o odchodu, uvedl: „*Třeba kvůli těm penězům, aby se mohl vyučit brácha, když já už mám ten výuční list, aspoň to, že bych šel do práce něco vydělávat, protože sem doma zaslech, že by se chtěl táta od nás odstěhovat, takže bychom neměli žádné plat, musela by jít dělat máma, tak jsem nabízel, že šel já, když už má alespoň to něco, že bych šel do práce já.*“

¹¹² Podle zástupce ředitele jedné střední školy „*chlapci chtějí rychleji zaměstnání. Jsou z toho sociálního prostředí, kde těch peněz není tolik, a nechtějí jít ve stopách rodičů, kteří nepracují.*“

¹¹³ Opomenout nelze ani nároky některých romských žákyň/žáků na kapesné, neboť to plní v prostředí dospívajících důležitou statusovou funkci; stává se proto, že když dítě nedostane kapesné, je to pro něj důvodem, aby se nevydalo do školy a/nebo hledalo zdroj příjmů jinde.

¹¹⁴ Napadlo Tě, že bys odešel ze školy? „*No, mě už to napadlo. Na konci prvého, o prázdninách. Já jsem dělal dva měsíce s tátou, úpravy terénu, kanalizace a takový blbosti [chlapec studuje obor kuchař-číšník]. Je to lepší, když jsou peníze. Ted', když chodím do školy, tak to je takový...*“ Za účelem předcházení tomuto jevu jedna z oslovených NNO zamýšlí zavedení systematického nabízení brigád.

¹¹⁵ Jak uvádí Integrovaný portál MPSV (portal.mpsv.cz), „*[j]e třeba zdůraznit, že rekvalifikace se provádí v rámci dalšího profesního vzdělávání, tj. mimo studium v síti škol. V rekvalifikaci proto nelze získat vyšší*

Proti zahájení studia středoškolského oboru, resp. jeho dokončení působí u některých dětí také **záporný náhled na vztah vzdělání a pracovního uplatnění; ten se přitom často neopírá o předpoklady či pocity, ale o [svazující] zkušenosti z rodiny či ze sociálního okolí.**¹¹⁶ Pozici střední školy popsala jedna výchovná poradkyně takto: „*Když je tady tlačíme slovy 'A udělej si výuční list, budeš dobrej...,' tak on Vám pak řekne: 'K čemu mi bude, když není práce?' A co mu máte na to říct? Jak ho máte táhnout dál? Tam já vidím ten problém. Kdyby měli zajištěnou rok či dva práci nebo praxi, ale [dobře] placenou, tak my je dotáhneme dál a nebudou nám končit v půlce studia.*“

stupeň vzdělání (například uchazeč se základním vzděláním nemůže rekvalifikací získat výuční list nebo maturitu)“.

¹¹⁶ „*Taky mi říkají: 'Já se vyučím a co z toho budu mít? Nikdo mě stejně nezaměstná'. Což je teda taky pravda. Poukazují přitom na nějaké své příbuzné, kteří jsou vyučení a zas nemají práci,*“ uvedla třídní učitelka devátého ročníku ZŠ. Jedna dívka odpověděla na otázku týkající se souvislosti vzdělání a uplatnění takto: „*Já nevím, když půjde někam Rom s maturitou, tak oni budou váhat: 'Mám ho vzít, nemám ho vzít?' Protože to není jako když tam půjde Čech, toho vezmou. Roma vezmou s váháním.*“ Jiná pak sdělila: „*A k čemu je mít maturitu? Cigána nikam nevezmou. Tak já to vím. Většinou dělá Cigán na černo, to je jasný. Dostává šedesát korun na hodinu. Tam, kde je černej, a gádžo dává práci, tak nenabídne Cigánovi.*“

Důležitou aktivitou výzkumu *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* bylo **podrobné sledování vzdělávacích trajektorií vzorku sedmdesáti romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v době přestupu**.¹¹⁷ Jejím smyslem bylo jednak prověřit kvantitativní data a kvalitativní výpovědi a jednak získat a ilustrovat na základě srovnávání širokého spektra informací komplexní obraz a dynamiku faktorů, příčin a důvodů, které v dané oblasti působí.

5.1 Přechod mezi základní a střední školou na příkladu sedmdesáti dětí

Ze sedmdesáti sledovaných přechodů jich třináct skončilo ve výchozím bodě, tzn. bez odchodu směrem ke střednímu vzdělávání počínaje následujícím školním rokem. Pět dětí si vůbec nepodalalo přihlášku ke střednímu, resp. jakémukoli dalšímu vzdělávání; čtyři z nich přitom vycházely z osmého ročníku, jedno z devátého. Rodina jedné dívky zapoměla v době řešení problémů s bydlením odeslat přihlášku, třebaže podle svých slov považuje vzdělání dcery za důležité. Další sedm dětí, všechny z osmé třídy, také nesměřovalo na vyšší stupeň, avšak na rozdíl od předcházejících žákyň/žáků se díky doporučení svých škol přihlásilo do kurzu pro dokončení základního vzdělávání, část z nich se zamýšleným cílem zvýšení šancí odejít na lepší typ oboru v následujícím roce.¹¹⁸ Tento předpoklad se však nenaplnil, neboť během necelého prvního půl roku tento kurz čtyři ze sledovaných dětí opustily (absence, těhotenství, výchovné problémy) a dvěma dalším hrozí vyloučení kvůli vysokým absencím. Po čtyřech měsících následujícího školního roku zde bez problémů studuje pouze jedno dítě ze sedmi.

Třicet sedm dětí bylo přijato ke střednímu vzdělání s výučním listem. Osm z nich odešlo na obory typu E, vyjma jednoho případu o tříleté délce. Přestože by E obory měly být primárně určeny dětem, které vyšly z nižších ročníků, ve zkoumaném souboru se tak stalo pouze u čtyř, zbývající dosáhly na úplné základní vzdělání. **Dvacet devět dětí se pak vydalo směrem k oborům typu H**, pět z nich z osmého ročníku. Výběr jednotlivých profesí je vychýlen nadreprezentací dívek ve vzorku, vcelku však lze konstatovat, že se jedná o obory, které základní i střední školy, podobně jako neziskové organizace identifikovaly jako časté u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí: převažují obory potravinářské (například pekař, cukrář, řezník), provozní (provoz služeb) a gastronomické (kuchař, stravovací a ubytovací služby).

KLASIFIKOVANÉ VYBRANÉ UČŇOVSKÉ OBORY	počet
potravinářské	9
provozní	6
gastronomické, hotelnické, turistické	5
obchodní	5
stavební	5
strojírenské	4
elektrotechnické	2
zemědělské	1
Celkem	37

Z celku třiceti sedmi dětí směřujících k výučnímu listu podle dostupných informací osm v prvních měsících studia odešlo mimo vzdělávací soustavu, dvě přestoupily na méně náročný obor, jedné dívce hrozí kvůli vysokým absencím vyloučení. Tzn. že již před prvním pololetím téměř třetina sledovaných dětí opustila obor, pro který se rozhodla v době docházky na základní

¹¹⁷ Podrobně viz kapitoly věnované metodologii.

¹¹⁸ Další část naopak deklarovala, i přes absolvování kurzu přihlášku ke střednímu vzdělání nepodá.

školu. Absence dalších dvou chlapců jsou ve srovnání se zbytkem třídy nadprůměrné; první je dlouhodobě nemocný, druhý z neznámého důvodu příliš nechodí do školy, hrozí mu dvě nedostatečné, resp. neklasifikace; jedna dívka sice navštěvuje výuku podobně intenzivně jako zbytek třídy, avšak méně často, než povoluje školní řád, a proto v současné době není klasifikována ze čtyř předmětů. U ostatních dětí je docházka srovnatelná se zbytkem třídy či dokonce lepší; ve dvou dalších případech je celkový prospěch slabší.

Dvacet dětí bylo přijato na maturitní obory, z toho například pět do ekonomických či administrativních, pět do oblasti pedagogiky, učitelství a sociální péče, tři do gastronomických oborů. Jedna dívka odešla na čtyřleté gymnasium. Podle dostupných informací od počátku prvního ročníku studia jedna dívka přestoupila na učební H obor, s jinou škola o tomto kroku jedná kvůli špatnému prospěchu. První hodnocení středních škol pak ukazuje, že mezi těmito dětmi jsou další čtyři s podprůměrnými výsledky: například jedné dívce se srovnatelnými absencemi jako zbytek třídy po čtvrtletí hrozí nedostatečné ze tří a dostatečné ze čtyř předmětů, jiný chlapec pak podle vyjádření třídního učitele náleží mezi nejslabší ve třídě, jeho absence jsou nadprůměrné, byť řádně omluvené. Podle škol dále devět dětí spadá v prospěchu do průměru, dvě do nadprůměru; o zbylých třech nebyly tyto informace získány.

VÝVOJ VZDĚLÁVACÍCH TRAJEKTORIÍ SLEDOVANÝCH DĚTÍ	počet dětí
A. ŠKOLNÍ ROK 2009/2010: ODCHOD ZE ZŠ	70
nehlásily se či nebyly nepřijaty ke střednímu vzdělávání	5
kurz pro dokončení základní vzdělání	7
přijaty ke střednímu vzdělávání	58
B. ŠKOLNÍ ROK 2010/2011: STUDIUM SŠ	58
předčasný odchod z vybraného oboru	11
odešly v průběhu prvních měsíců mimo vzdělávací soustavu	8
přestoupily na jiný obor	3
zvýšené riziko předčasného odchodu	7
problémy s absencí a prospěchem	6
jednání o přestupu na jiný obor	1
zatímní víceméně bezproblémové studium vybraného oboru ¹¹⁹	40

Jsou-li tyto údaje složeny do celku, lze uzavřít, že **ze sedmdesáti sledovaných dětí, které v červnu 2010 vyšly základní školu, se v prosinci téhož roku, tj. půl roku od odchodu, pouze čtyřicet bez vážnějších problémů vzdělává na středních školách.**

ZÁJEM RODINY O VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE A JEHO SMĚŘOVÁNÍ PO OPUŠTENÍ ZŠ					
TYP SMĚŘOVÁNÍ	INTENZITA ZÁJMU RODINY O VZDĚLÁNÍ DÍTĚTE ¹²⁰				CELKEM
	bez zájmu	spíše bez zájmu	s částečným zájmem	se zájmem	
non SŠ	5	2	3		10
SVVL	2	4	11	13	30
SVM	1	1	4	11	17
CELKEM	8	7	18	24	57

¹¹⁹ U tří dětí se jejich stávající situace nepodařila i přes opakované pokusy zjistit.

¹²⁰ Zájem byl kategorizován na podkladě informací z polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníci a pracovníky základních škol.

Tyto informace představují (zatímní) výsledek jejich dosavadního vzdělávání; pro správné nastavování školských politik je však klíčové identifikovat rozdíly ve skladbě **faktorů, které jej přinesly**. Sebraná data takový krok umožňují, a to zejména v oblastech zájmu rodiny o vzdělávání a průběhu vzdělávací trajektorie dítěte.

Podrobné zkoumání vztahu rodinného prostředí sledovaných dětí ke vzdělávání neumožňuje stanovit jednoznačný závěr v podobě silné korelace mezi zájmem na straně jedné a typem odchodu po dokončení základní školy. Intenzitní vztah se týká pouze dětí, jejichž rodiny se podle pedagogických pracovníků a pracovníků základních škol o vzdělávání zajímají; jen u těchto dětí je proto možné hovořit o důležité, možná i rozhodující roli rodiny. V ostatních případech existuje diferenciací a je nutné hledat další intervenující faktory. Mohou jimi v kladném i záporném smyslu být práce vzdělávacího systému a příbuzných institucí, například NNO; působení vrstevníků; prostředí, v němž dítě vyrůstá; samo dítě v jeho předpokladech, dovednostech a preferencích. Tyto intervenující proměnné přinášejí různé výsledky: lze se tak setkat s příklady, kdy rodina podle pedagogických pracovníků a pracovníků neprojevuje zájem o vzdělávání a přesto její dítě odejde na náročnější obor středoškolského studia; obdobně existují děti s částečnou oporou v rodině, avšak bez přechodu směrem ke střednímu vzdělávání. Právě ve vztahu k těmto případům je podstatné diversifikovat případné podpůrné nástroje.

PRŮBĚH VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE DÍTĚTE A JEHO SMĚŘOVÁNÍ PO OPUŠTĚNÍ ZŠ							
TYP SMĚŘOVÁNÍ	PRŮBĚH VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE ¹²¹						CELKEM
	víceméně konstantní			proměnlivý			
	nadprůměr	průměr	podprůměr	postupný propad	propad na 2. stupni	vzestup na 2. stupni	
non SŠ			5	2	4		11
SVVL, typ E			4	3			7
SVVL, typ H		6	7	5	8	1	27
SVM	6	6			6	1	19
CELKEM	6	12	16	10	18	2	64

Část vysvětlení těchto odlišností je možné hledat v průběhu vzdělávacích drah, jak byly vyučujícími charakterizovány na základě jejich zkušenosti, srovnávání a pohledu do katalogových listů. V této oblasti je možné nalézt dvě základní skupiny: v prvním případě má trajektorie víceméně **konstantní průběh**, ve druhém je naopak provázána **proměnami**. U zkoumaných dětí jsou přitom obě kategorie zastoupeny podobně, pouze u konstantního průběhu však lze hledat silnější vztah k dalšímu studiu; i zde však zůstává otázkou, zda a za jakých podmínek by dané děti mohly dosáhnout lepších výsledků.

Promítnutí odlišností v průběhu školní biografie do odchodů ze základních škol například ukazuje, že mezi dětmi, které neodešly na střední školu či zahájily studium méně náročného oboru jsou zastoupeny nejen ty, které od počátku povinné docházky dosahovaly podprůměrných výsledků, ale i ty, jejichž trajektorie měla po celou dobu sestupnou tendenci, resp. ty, u nichž se propad objevil až na druhém stupni, například kvůli mimořádně vysokým absencím. U dětí s propadem na druhém stupni je možné se ptát, kudy by se jejich dráha dále ubírala, nebýt tohoto vývoje.

Podobně pestré výsledky přináší spojení zájmu a průběhu vzdělávací trajektorie: některé děti, které se pohybují v podprůměru, se mohou opřít o podporu ze strany rodiny; i tam, kde se rodiče zajímají, může dojít k propadu, jehož pohyb z různých důvodů nedokáže rodina korigovat.¹²²

¹²¹ Průběh vzdělávací trajektorie byl kategorizován na podkladě informací z polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky a pracovníky základních škol.

ZÁJEM RODINY O VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE A PRŮBĚH JEHO VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE					
TYP VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE	INTENZITA ZÁJMU RODINY O VZDĚLÁNÍ DÍTĚTE				CELKEM
	bez zájmu	spíše bez zájmu	s částečným zájmem	se zájmem	
VÍCEMÉNĚ KONSTANTNÍ					
nadprůměr			1	5	6
průměr			2	9	11
podprůměr	3	3	3	3	12
PROMĚNLIVÝ					
postupný propad	2		6	2	10
propad na 2. stupni	2	4	5	4	15
vzestup na 2. stupni			1	1	2
CELKEM	7	7	18	24	56

Na tomto podkladě je možné říci, že **jednorozměrné vysvětlování školní neúspěšnosti romských dětí jejich rodinou nemá v sebraných datech oporu a lze jej proto považovat za příliš zobecňující.** Při výzkumu byly kromě jiných zaznamenány i případy, kdy v rodině bylo přítomno vyučení, ať již u rodičů a či staršího sourozence, a přesto dítě po základní škole dále nepokračovalo; či situace, kdy se dosažené vzdělání lišilo mezi sourozenci.

5.2 Portréty vybraných dětí: rozdíly a podobnosti ve vzdělávacích trajektoriích

Následující část, která uzavírá jak tuto kapitolu, tak i analytickou část závěrečné zprávy, je **nejkonkrétnější vyjádřením studované problematiky, neboť obsahuje školní i mimoškolní biografie několika z dětí, jejichž vzdělávací trajektorie byly podrobně sledovány.** Níže uvedené portréty vznikly díky komplexním informacím, jež byly získány od různých aktérů. Výběr právě těchto dětí byl veden mírou úplnosti dat a snahou vykreslit různorodost i typičnost výsledků, podpory ze strany rodiny či reflexe dosavadní školní dráhy u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Portréty dětí¹²³ jsou rozděleny do tří škatulek podle toho, jakým směrem se jejich dosavadní vzdělávací trajektorie ubírala; každá z kategorií pak je dále vnitřně diferencovaná, neboť ani v jejich rámci nelze nalézt stejný průběh a stejné výsledky, pouze paralely či podobnosti v určitých aspektech. Úkolem portrétů je ilustrovat mnohorozměrnost problematiky snížených vzdělávacích šancí, poskytnout podklad pro přemýšlení o diferencovaném přístupu k jejich zlepšování a navázat na kvantitativní i kvalitativní analýzu, jak byly předloženy v předcházejících kapitolách.

¹²² Viz popis následujícího případu ze strany třídní učitelky: „Alžběta patřila v šesté třídě mezi žáky, kteří měli významnější, tehdy to byly tři dívky. Nevím, co se tam děje, neřekla bych, že něco v rodině, ale asi to souvisí s dospíváním, prostě jde od nejvyšší příčky směrem dolů. Všichni si užívají posledních pár dnů, co mají do konce devítky, a ona se někde vyloženě lajdá. Děti to vědí, že je nemocná a chodí ven. I s maminkou jsme o tom mluvili, maminka sama ji brání. Myslím si, že se jí to brzy vrátí. Je to sice velice chytré děvče, ale s nástupem puberty zájem o školu klesá, Alžběta má jednu z nejhorších docházek ze třídy. Šla prospěchově strašně dolů na čtyřky a dokonce i nějaká enka [neklasifikace], ani maminka si nedokáže vysvětlit, co se děje. Byla zvyklá, že má premiantku, ba dokonce vřdycky se podívovala 'Ježíš, vona má dvojku nebo mezi dvojkou a trojkou, jak je to možný, ať se učí,' i se s ní dlouho učivala, celkem si na tom bazírovala. Najednou se to vymklo z ruky, Alžběta začala kamarádit s holkama ze školy, trajdat po večerech a šlo to s ní z kopce. Tam ten důvod sestupu vidím asi v dospívání, kdy ani rodiče na to nestačí a vzdávají to.“

¹²³ Veškeré údaje, ať již se týkají jmen či míst, byly změněny či anonymizovány tak, aby nebyly spojitelné se jmény a bydlištěm dětí a jejich rodin.

A. Děti s podprůměrnými výsledky

David, 15 let

David a jeho rodina bydlí ve velkém městě, v domě, který je označován starousedlíky jako „romský dům“. Nejde nicméně o lokalitu blízko školy, David každý den dojížděl hromadnou dopravou. Otec Davida je dlužník, momentálně nezaměstnaný; matka je vyučená kuchařka, v současnosti nezaměstnaná. David má dva bratry a dvě sestry. Jeden z bratrů je vyučený podlahář. Doma mluví většinou romsky, česky méně často.

David celou povinnou školní docházku absolvoval na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, jež je spádová pro sociálně vyloučenou lokalitu, ve které rodina bydlí. Podíl romských dětí na škole je zhruba devadesátiprocentní. David byl uznán za sociálně znevýhodněného žáka.; opakoval první ročník (propadl z češtiny a matematiky, z prvouky měl dostatečnou). Podle jeho třídní učitelky byl prospěchově konstantně podprůměrný, čtyřkař. V pololetí osmého ročníku měl na vysvědčení šest čtyřek. Nedochoval na žádné doučování. Na vyučování se doma podle svých slov nepřipravoval, stíhal to prý ve škole o přestávkách. Na druhém stupni se jeho absence zvýšily (v průměru chyběl kolem sto padesáti hodin za pololetí). Neměl žádné závažnější výchovné problémy. Na rodičovské schůzky jeho rodiče nechodili, na rozdíl od některých rodičů se na syna nepřišli zeptat ani jindy. Spolupráci s matkou třídní učitelka nicméně hodnotila jako poměrně dobrou. Když měla s Davidem v sedmé třídě nějaký problém, zavolala mamince a ta vše okamžitě vyřešila. „*On má z maminky hroznej respekt. Tam stačí pohrozit maminkou... Tím pádem je David výchovně zvládnutelný.*“ Rodiče však podle ní syna aktivně nepodporovali a veškerá rozhodnutí týkající se jeho stávajícího a budoucího vzdělávání nechávali na něm. „*Oni to berou tak, že v patnácti letech je už dospělý. Ono se tomu Lukášovi nechce a ta matka ho v tom nepodpoří. Nepřesvědčí ho, aby někam šel.*“

Základní školu David opustil v osmé třídě. David samotný si sice podával přihlášku na učební obor dlužník typu E, z jemu neznámých důvodů však nebyl přijat.¹²⁴ Rodiče Davida nijak neprotestovali, když se David nikam jinam nehlásil. Davida přesvědčila jeho třídní učitelka, aby se alespoň zapsal do ročního kurzu doplnění základního vzdělání. Byla přesvědčená, že David v září do kurzu nastoupí: „*Já si myslím, že to ve finále klapne. Já bych mu věřila. On je jeden z těch, se kterými se dá v té třídě ještě pracovat.*“ David však, ze školy neznámých důvodů, do kurzu v září nenastoupil. Samotný chlapec plánoval, že bude pracovat u strýce, který vlastní stavební firmu, pravděpodobně jako kopáč; se strýcem takto už dříve pracoval jeho bratranec.

Mírek, 16 let

Mírek žije s rodiči a čtyřmi mladšími sourozenci (ve věku od čtyř do třinácti let) v malé obci v méně rozvinutém mikroregionu s vysokou mírou nezaměstnanosti. Rodina bydlí v malém a přelidněném bytě v domě, který místní obyvatelé označují jako „romskou bytovku“. Mírek však v době výzkumu se svou rodinou již nebydlel. Mirkovu rodinu třídní učitelka a pracovníci místní neziskové organizace označovali za sociálně slabou, s problematickým domácím prostředím (s výskytem alkoholismu, domácího násilí¹²⁵ a nedostatečnou péčí o děti) a s neuspokojivou ekonomickou situací (zadlužeností). Při hledání řešení těchto problémů rodina dlouhodobě spolupracovala se sociálními pracovníky zmíněné neziskové organizace. Byla také pod dohledem sociálního odboru.

Mírek se narodil, když jeho matce bylo sedmáct let. Z důvodu otěhotnění Mirkova matka odešla z učení oboru zahradnice a od té doby byla střídavě na mateřské dovolené a v evidenci

¹²⁴ Je otázka, jak to s podáním přihlášky bylo. Třídní učitelka o tom, že by se David na nějaký obor hlásil, nevěděla. On sám říkal, že „*mu dali papír v klubu [rozuměj v neziskové organizaci]*“.

¹²⁵ Otec je v současnosti vykázán z bytu.

nezaměstnaných na úřadu práce. Mirkova matka nemá žádnou pracovní historii. Toho, že se nevyučila, nelituje, protože „*i ti, co sou vyučení, stejně taky nemůžou najít práci, takže je to jedno*“. V době výzkumu byla matka těhotná. Mirkův otec nedokončil ke zklamání svého otce učení v oboru dlaždič-obkladač. Od roku 1990 nebyl dlouhodobě zaměstnaný, v poslední době vykonával veřejnou službu a příležitostné brigády. Stávající situací je frustrován, rád by pracoval, avšak pracovní nabídka v regionu je velmi nízká. Oba dva Mirkovi rodiče pochází z velkých rodin, otec má šestnáct sourozenců, z nichž pět úspěšně vychodilo učební obor. Na základní škole měli Mirkovi rodiče špatný prospěch, jejich rodičům však záleželo na tom, aby školu dokončili. Mirkův mladší bratr přestoupil z prospěchových důvodů z běžné základní školy na základní školu praktickou; mladší devítiletá sestra má dobré výsledky na běžné základní škole. Sestra navštěvuje doučování ve škole a v místní neziskové organizaci. Díky vlivu pracovníků neziskové organizace všechny děti navštěvovaly déle než rok mateřskou školu. Přesto však oslovení aktéři hodnotí Mirkovy sourozence jako „*ještě problémovější*“, než je Mirek. Doma mluví výhradně česky, romsky Mirek neumí.

Na zkoumanou základní školu Mirek přestoupil ve čtvrté třídě (kterou opakoval), kdy se přistěhovali na vesnici z jiné obce v regionu. Šlo o školu hlavního vzdělávacího proudu s necelými čtyřmi sty žáky a více než desetiprocentním podílem Romů. Prospěchově patřil Mirek vždy mezi ty slabší, čtyřkaře. Sám konstatoval, že se neučil, doma se nepřipravoval a na doučování v posledním roce nechodil (dříve ano). Špatné známky mu ale vadily. Podle jeho třídní učitelky by mohl prospívat lépe, „*kdyby se snažil*“. Mirkovi rodiče považovali jeho školní výsledky za dobré, nelíbilo se jim však, když Mirek přinesl čtyřky a pětky.¹²⁶ Rodiče sami prý s Mirkem o škole doma denně mluvili. Třídní učitelka konstatovala, že komunikace s rodiči nebyla dobrá a intenzivní. Význačnou komunikační spojkou mezi školou a rodinou byli sociální pracovníci zmíněné neziskové organizace. Rodiče si podle třídní učitelky přáli, aby Mirek nepropadl, ale aktivně ho ve školním úsilí nijak nepodporovali. Mirek neměl kamarády mezi svými spolužáky, ve třídě byl jediný Rom. V průběhu základní školy měl i řadu výchovných problémů, byl např. agresivní ke spolužákům, vyrušoval v hodinách, vyšetřovala jej Policie České republiky. Vyučující i sociální pracovníci ho hodnotili jako problémového, flegmatického a laxního, bez zájmu o školu. Mirek měl vysoké absence. V případě, že do školy dorazil, tak často bez pomůcek. V sedmé třídě utrpěl Mirek vážné zranění zad, jehož léčba způsobila dlouhou nepřítomnost ve škole a ukončila jeho slibné fotbalové aktivity.

Mirek vyšel z osmé třídy základní školy. Tříletý obor typu H opravář zemědělských strojů na střední škole zemědělské nacházející se jiné v obci v regionu si Mirek vybral sám. Jde o malou školu se zhruba dvěma sty studujícími a nepatrným podílem romských žáků/žákyň. Škola nabízí učební obory typu H a maturitní obory. Mirkovo rozhodnutí ovlivnila vzdálenost školy od bydliště („*Je to nejbližší*.“) a také skutečnost, že zde studují kamarád a bratranec. S rodiči si o tom, co bude dělat po základní škole, prý povídal jen krátce. Na obor, který si vybral, mu prý řekli, že „*je to [jeho] rozhodnutí*“. Rodičům se podle slov matky líbila možnost ubytování na internátu, kde by byl Mirek mezi ostatními, to však prý bylo pro rodinu nemožné z finančních důvodů. Výchovná poradkyně Mirkovi vypsala kompletní přihlášku, kterou i připravila k odeslání. Mirek před koncem deváté třídy deklaroval, že by se rád vyučil. Nevěděl ovšem, čím by chtěl v budoucnu být. Chtěl by mít dům, přítelkyni a bydlet ve větším městě. I Mirkovi rodiče konstatovali, že by byli rádi, aby se jejich děti vyučily. Nicméně rozhodnutí o případném ukončení školy či změně oboru by nechali pouze na Mirkovi.

Mirek sice v září do učení nastoupil, ani ne dva měsíce od začátku školního roku se ale naplnila předpověď sociálních pracovníků, že střední školu předčasně ukončí. Většina jeho kamarádů mimo základní školu se na žádnou střední školu nehlásila. Tito kamarádi a jejich aktivity, často na hranici legálnosti, měli podle sociálních pracovníků na Mirka velký vliv. Mirek v polovině

¹²⁶ Takto hodnotila matka synův prospěch na základní škole: „*Mirek prošel, dobrý to měl, hrozila mu pětka z matiky, ale nakonec mu jí nedali*.“

řijna zanechal učení. Odchodu ze školy předcházely vysoké absence i problémy s prospěchem. Jednou ho z vyučování omlouvali příslušníci Policie ČR, měli ho ten den u výsledku. Třídní učitel v průběhu měsíce a půl rodině odeslal dva doporučené dopisy, na které nepřišla žádná reakce. Na číslo mobilního telefonu, které mu Mirek dal na začátku školního roku, se učitel nikdy nedovolal. Jaké byly důvody Mirkova odchodu ze školy, není výzkumnému týmu známo.

Eva, 16 let

Eva žije s oběma rodiči, jednou starší sestrou a třemi staršími bratry ve středně velkém městě, v části, jež je považována za sociálně vyloučenou. Oba její rodiče byli v době výzkumu v evidenci úřadu práce (otec ovšem dříve pracoval). Ani jeden z Eviných sourozenců nedokončil studium na střední škole, v současnosti jsou doma.

Eva navštěvovala mateřskou školu. Rodina se do města přistěhovala, když Eva chodila do páté třídy. Na základní škole nebyla Eva uznána za sociálně znevýhodněnou žákyni. Z důvodu dlouhodobé absence kvůli nemoci opakovala druhý ročník. V průběhu docházky na základní školu měla její vzdělávací trajektorie zhoršující se tendenci: po nástupu na druhý stupeň měla dobré a dostatečné, v osmé třídě šlo již o dostatečné a nedostatečné. Podle Evy samotné měla problémy hlavně s angličtinou. Podle třídní učitelky jí dělaly problémy „*prakticky všechny předměty s výjimkou občanské nauky a fyziky, ze kterých měla trojky*“. Podle třídní učitelky Eva náležela mezi prospěchově nejslabší žáky. Ačkoli jí charakterizovala jako „*hloupou, s chybějícím intelektem*“, říkala rovněž, že se domnívá, že má potenciál dosáhnout lepších výsledků. Domácí přípravě se Eva nevěnovala pravidelně, občas se učila zhruba hodinu. Učivo podle ní nebylo těžké, takže podle svých slov ani nemusela navštěvovat doučování. Eva byla často nemocná, do školy podle vlastních slov „*chodila jen napůl*“. Podle slov jejích vyučujících rodiče na třídní schůzky nechodili pravidelně, ale o výsledky své dcery se zajímají. Podle Evy samotné kontrolovali rodiče její školní výsledky zhruba jednou za měsíc.

Eva vyšla základní školu v osmém ročníku. Její matka odmítla doporučení pedagogicko-psychologické poradny, aby požádala o prodloužení školní docházky o desátý rok. Eva si nechtěla podat ani žádnou přihlášku na střední školu. Přesvědčila dokonce svojí kamarádku, aby se také nikam nehlásila. Po dlouhém přesvědčování rodičů i dívek ze strany výchovné poradkyně si nakonec obě podaly přihlášky na tříletý obor typu E prodavačské práce na velkou školu o zhruba 1200 žákyních/žácích, jež nabízí učební obory typu E i H, tak jako maturitní obory. Eva v rozhovoru deklarovala, že by chtěla v budoucnu prodávat v obchodě, či provozovat svůj. Přihlášky však Eva i její kamarádka odevzdaly po úředně stanoveném termínu. Do druhého kola je však podaly řádně. Na vybrané škole studovali Eviní kamarádi, kteří školu hodnotili jako dobrou. Mnoho Eviných kamarádů a kamarádek se prý však na žádnou střední školu nehlásilo.

Celé září podle Eviných učitelů vypadalo, že to bude „*fungovat*“ výborně: Eva na školu nastoupila, pravidelně do ní chodila, měla zde kamarádky i sestřenici. Středoškolské studium však z neznámých důvodů krátce na to ukončila. Škola komunikovala s jejími rodiči, vyvíjela na ně tlak, aby dceři v ukončení studia zabránili, nabízela přestup na jiný obor. Rozhodnutí Evy, že nebude chodit do školy, se však nezměnilo. Její rodina jí podle pedagogů v jejím rozhodnutí podpořila. Eviná kamarádka, se kterou se na školu společně hlásily, na škole doposud studuje a velmi dobře prospívá.

B. Děti s průměrnými výsledky

Dáša, 15 let

Dáša spolu se svými rodiči a třemi mladšími bratry (ve věku 14, 12 a tři roky) bydlí v okrajové části velkého města v nově postaveném domě, který mají v osobním vlastnictví. Lokalita není

považovaná za sociálně vyloučenou. Dva bratři mají v domě hudební zkušebnu, ve které nacvičují se svojí kapelou (jeden hraje na bicí, druhý na saxofon). Matka pochází z velké rodiny (měla pět sourozenců), někteří její sourozenci žijí ve stejném městě jako ona a pravidelně se mezi sebou navštěvují. Žádný z jejich příbuzných nevystudoval střední školu. Tři bratři pracují a sestra je již rok a půl nezaměstnaná a nemůže sehnat práci. Matka chodila na „běžnou“ základní školu „B“ poblíž svého bydliště, do které chodí v současné době i její nejmladší syn. Dle jejích slov základní školu prošla vždy s několika čtyřkami na vysvědčení. Matka je v současné době na mateřské dovolené, nebyla nikdy nezaměstnaná. Manžel má příležitostné práce – dělá výkopy, domlouvá synům koncerty apod. (Ve škole měli nahlášeno, že se otec živí jako podnikatel.) Matka nemá dokončené středoškolské vzdělání. Studovala sice na elektrotechničku, ale v 21 letech školy nechala. Dle jejích slov „skončila [...] školu, protože [...] se zamilovala do (budoucího) manžela. Ten se taky nevyučil, ani nezačal.“ Vzdělání jí prý zatím nechybělo a svého rozhodnutí nelituje. S dětmi rodiče mluví převážně česky, mezi sebou spíše romsky. Děti tak sice samy romsky nemluví, ale rozumí. Podle matky je to třeba, „aby chápali, když vylezou ven mezi Romy“. Dáša ani její bratři nechodili do mateřské školy. Když je tam matka zkusila dát, „nechtěli, brečeli a tak řádili, že jsem je radši nechala doma. Tak na nás byli závislí!“

Dáša nastoupila na základní školu hlavního vzdělávacího proudu „A“ s vysokým podílem romských, sociálně znevýhodněných žáků. Z důvodu stěhování rodiny do jiné části města však po prvním stupni přestoupila na základní školu „B“. Jak ona, tak její dva bratři na školu přešli z toho důvodu, že byla nejbližší novému bydlišti. Šlo o školu s nízkým podílem romských žáků. Podle matky však byla výuka na této škole velmi náročná a její dvě děti se tam „necítily a měly stresy“. Škola prý chtěla dívku nechat přeřadit na základní školu praktickou. To ale matka odmítla a tak své děti (Dášu a jejího nejstaršího bratra) přehlásila opět na základní školu „A“. Dívka byla ve škole uznaná za sociálně znevýhodněnou, nebyla ale učena podle individuálního vzdělávacího plánu. Na stejnou školu jako ona dochází i jejich bratrance. Nejmladší školou povinný syn nastoupil rovnou na ZŠ „B“, kde stále je a nemá žádné problémy. Podle matky „je to náročná škola. Není tam ani jeden Rom. Učivo tam maj úplně jiné. Třeba to co se Tomáš [mladší syn] učí v páté, oni se tam [rozuměj na ZŠ „A“] učí až v osmé.“

Podle matky Dáša neměla ve škole problémy až do osmé třídy (měla na vysvědčení trojky). Nikdy neopakovala ročník. Ve své třídě náležela podle třídní učitelky ke slabším, chtěla si však prý zlepšit své známky, a tak dočasně navštěvovala doučování při škole. V devátém ročníku se zhoršila (na vysvědčení jí vycházely čtyřky a pětky). Matka jí k lepším výsledkům příliš nevedla, což vysvětlila tak, že sama nemívala lepší vysvědčení: „Já jsem prolézala se čtverkami, tak jí nic nemůžu říkat. (...) Jaká mamka, také děti.“ Rodiče Dáše v pozdějším věku ani nepomáhali s přípravou do školy: „Zpočátku, když byla menší, tak jo, ale potom? Já už sem to ani sama nevěděla...“ Na doučování Dáša nechodila, podle matky to (až do posledního ročníku) ani nepotřebovala. Na rodičovské schůzky maminka občas chodila („Když mi to vyšlo.“). Z hlediska chování byla Dáša podle třídní učitelky bezproblémovou žákyní. Měla pár napomenutí třídního učitele, ale vždy jen za drobnosti (zapomněla učební pomůcky, pozdní příchody do hodiny). Na školu se podle slov matky dcera připravovala: „sešity, všechno jak má být. Připravuje si úkoly. A když má absence, tak zůstane doma, nikde nelítá. Je doma se mnou jako dnes. Nelítá nikde s klukama, ona – i když jde ven – tak od pěti a do osmi musí být doma nejpozději.“ Děti také nenavštěvovaly žádné kroužky.

Když přišlo na rozhodování o dalším vzdělávání, nechtěla podle třídní učitelky Dáša nikam jít. Ona i její maminka ve škole oznámily, že se Dáša bude věnovat péči o mladší sourozence. Pracovníci školy jí (a její maminku) nakonec přesvědčili, aby si přeci jen na nějakou školu podala přihlášku. Rozhodla se pro tříletý učební obor prodavačka. Obor vybírala společně s matkou. Roli sehrálo i to, že na školu jdou dvě její spolužačky. Dáša nicméně v té době neznala nikoho ve svém okolí, kdo by práci prodavačky vykonával nebo tuto školu studoval. Ještě nedlouho před koncem devátého ročníku vše nasvědčovalo tomu, že Dáša půjde na střední školu. Byla přijata na

zvolený obor. Z důvodu vysokých absencí nakonec ale nebyla v deváté třídě klasifikována a nedokončila základní vzdělání. Pracovníci základní školy jí doporučili, že bude lepší, když nejprve dokončí základní vzdělání a až pak půjde do učení. Dáša v září nastoupila na denní studium ročního kurzu pro dokončení základního vzdělání, který nabízí její základní škola. Když jsme se počátkem prosince její nové školy dotazovali, Dáša řádně do kurzu docházela a neměla – na rozdíl od svých spolužaček a spolužáků – významnější absence. Podle maminky Dáša plánuje, že se za rok znova přihlásí na stejný obor jako letos. Také matka chce, aby se její dcera vyučila a našla si práci v oboru. „*Aby žila jako ostatní holky. Ne aby se mě doma válela v posteli. Aby si našla hodného manžela, kdyby to náhodou nevyšlo jí, tak aby se o ni postaral.*“ Dáša sama by chtěla žít podle standardů střední třídy – vlastnit auto, dům, být ženou v domácnosti se svými třemi dětmi.

Iveta, 16 let

Iveta žije se svými rodiči a třemi sourozenci (sedmnáctiletým bratrem, čtrnácti- a devítiletou sestrou) a babičkou v malém městě s vyšší mírou nezaměstnanosti ve středních Čechách. Jde o jednu z mála romských rodin ve městě, bydlí obklopeni tzv. majoritními rodinami. Podle ředitele základní školy jsou nicméně ve městě velmi zastoupeny sociálně slabé rodiny. Ivetina matka, která je z jedenácti dětí, není vyučená (učila se švadlenou). Její sourozenci, kteří vyrůstali v dětském domově, vyučení jsou. Otec se učil strojním zámečnickem. Učení však půl roku před koncem opustil. Nyní čtyři roky pracuje v místní továrně. Předtím byl střídavě v evidenci úřadu práce, nebo na „brigádách“. Matka je „v domácnosti“. Dříve rok a půl pracovala jako pokladní v supermarketu v sousedním městě, předtím byla na mateřské. Ivetin bratr vyšel z devátého ročníku a nyní se učí třetím rokem automechanikem v necelých patnáct kilometrů vzdáleném městě (na stejné škole, na jakou v září odešla Iveta). Podle Ivety se mu na škole moc nelíbí, „*protože mu učitelé nadávají kvůli špatným známám a nevhodnému kamarádovi*“. V loňském školním roce chtěl přejít na obor kuchař, kterému se učí jeho přítelkyně. Matka mu to ale podle Ivety zakázala. Chce prý, aby dostudoval obor, na kterém je. Mladší sestru podle Ivety škola nebaví. Bratrance i sestřenice se jsou v učení (obory automechanik, elektrikář, prodavačka).

Do mateřské školy Iveta nechodila. Na základní školu, ze které vycházela, chodila od druhé třídy, kdy se do města s rodiči přistěhovala z menší obce v severních Čechách. Nová škola byla jedinou školou hlavního vzdělávacího proudu ve městě. Ivetě se zde prý zpočátku nelíbilo (důvodem prý bylo to, že šlo o velkou školu), pak si ale zvykla. Byla vždy jedinou Romkou ve třídě. Na celé škole bylo vždy maximálně kolem deseti Romů. Podle výchovné poradkyně i podle ní samotné neměla ve třídě žádnou kamarádku. Někteří spolužáci se k ní prý ale chovali hezky. Iveta měla vysoké absence (byla prý hodně nemocná). Prospěchově patřila k nejslabším ve třídě. Dvakrát opakovala ročník, takže školní docházku ukončovala v sedmém ročníku. V pololetí posledního ročníku měla nedostatečnou z matematiky, dostatečnou z češtiny a trojku z němčiny. Nikdy nechodila na žádné doučování. Podle svých slov se na školu připravovala sama doma (každý den půl hodiny). S úkoly jí pomáhal starší bratr, se kterým také nejvíce hovořila o škole. Když ze školy přinesla špatné známky, zakazovali jí rodiče „*různé věci*“. Matka chodila pravidelně na třídní schůzky. Ve volném čase bývá většinou doma a poslouchá hudbu nebo hraje hry na počítači.

O tom, co by chtěla dělat po škole, si s ní povídala nejvíce matka. Ta trvala rozhodně na tom, aby se dcera vyučila. Původně chtěla Iveta jít na tříletý obor cukrářka, ale nakonec podala (jedinou) přihlášku na obor kuchařka (obor typu E), „*protože na cukrářce měli plno, přihlášku jsem tam nedala*“. Učiliště se nachází v nedalekém městě, celkem má necelých pět set žáků a nabízejí tam učební obory typu E a H. Podle svých slov „*nemohla dát přihlášku jinam, protože měla špatné známky*“. Iveta zvažovala, že by podala přihlášku na stejný obor ještě na další školu, ta se ale nalézá ve vzdálenějším městě. „*Tam mě ale rodiče nechtěli pustit, protože je to daleko a musela bych být na internátu.*“ Výběr oboru tak měla značně zúžen špatným prospěchem a dostupností škol v okolí. (Jako kuchařka pracuje její sestřenice. S ní s o volbě oboru ale vůbec nepovídala.) Na

své základní škole prý o volbě oboru mluvila pouze s výchovnou poradkyní a to všeho všudy jednou – v prvním pololetí posledního ročníku. Nikoho, kdo by studoval tento obor, v době, kdy se rozhodovala, neznala.

V září Iveta řádně nastoupila do učení. Když s ní byl v říjnu veden rozhovor, říkala, že se jí na škole líbí, že je to tam celkově jednodušší, než to bylo na základní škole. Ve škole se jí dosud dařilo (měla většinou výborné či chvalitebné). Doučování dosud nepotřebovala, nevěděla ani, jestli škola nějaké nabízí. Vyučující jsou podle Ivety hodnější než na základní škole. Našla tam také hodně kamarádek a kamarádů, oceňovala, že s ní mluví všichni (také podle třídní učitelky do kolektivu zapadla celkem dobře.). Ve třídě jsou kromě ní ještě tři další romské žákyně. Kdyby si Iveta nevěděla ve škole s něčím rady, obrátila by se podle svých slov na starší sestřenicí, která v té době byla ve třetím ročníku. Podle třídní učitelky patří Iveta ve třídě k lepšímu průměru. Kdykoli učitelka po dětech něco chtěla, Iveta byla mezi prvními, kdo to splnil (vyplnění dotazníku, přinesení peněz na divadlo). Žakovskou knížku má v pořádku, když byla nemocná, měla od rodičů okamžitě omluvenku. Podle třídní učitelky má dívka potenciál obor dokončit, pokud setrvá v dosavadním trendu. Školu by chtěla dokončit, věří totiž, že pokud ji dodělá, bude se mít v životě lépe. Rodinu by chtěla založit tak ve 20 letech (až po škole), až pak by si našla práci. Nemá žádný vzor.

Martina, 16 let

Rodina Martiny žije v méně rozvinutém mikroregionu, v lokalitě, která je označována za sociálně vyloučenou. V hygienicky nevyhovujícím rodinném domě přebývalo v době výzkumu jedenáct lidí. Šestičlenná Martinina rodina (rodiče, Martina a tři mladší sourozenci ve věku od sedmi do třinácti let) se tísní v polovině domu. Dům mají v osobním vlastnictví. Jejich ekonomická situace nebyla dobrá (děti se např. nemohou účastnit placených školních akcí – hor, škol v přírodě, výletů), ale podle pracovníků místní neziskové organizace byla poměrně stabilizovaná. Rodiče se podle nich o děti zajímají, podporují je, domácí prostředí nepovažovali za problematické.

Martinina matka pochází ze Slovenska, kde vyrostla v dětském domově. V současnosti je nezaměstnaná. Dva měsíce před získáním výučního listu v oboru tkadleny školu opustila. Důvodem byl manžel, s nímž začala ještě v době studia žít, a nechtěla se jí dojíždět. Dnes lituje, že školu nedokončila. Věří, že s vyučením by se jí lépe hledala práce, a kdyby to bylo možné, tak by si vzdělání dokončila. Po odchodu ze školy pracovala, ve dvaceti dvou letech otěhotněla. Martinina matka má šest sourozenců, z nichž dva jsou vyučení. Martinin otec je vyučený zedník, absolvoval též svářečský kurz. Již třináct let pracuje pro místní zemědělskou společnost (sama Martina nevěděla, co dělá). Práci však nemá jistou, přes zimu je vždy v evidenci úřadu práce. Matka i otec byli v minulosti zařazeni do programu veřejně prospěšných prací. Především matka tuto zkušenost vysoce oceňovala, neboť se po čtrnácti letech na mateřské dovolené mohla zapojit do pracovního procesu. Doma již dle svých slov trpěla, cítila se vyhořele a znuřené. Martinina babička z matčiny strany žije ve Francii. Matka by ráda do Francie za rodinou odjela, ale nemá na to finanční prostředky. Věří, že ve Francii mají k Romům jiný (lepší) přístup. Rodiče mluví doma často romsky, děti romsky rozumí. O škole si povídají česky, jinak mluví romsky.

Martina, stejně jako její sourozenci, nějakou dobu navštěvovala mateřskou školu. Do páté třídy chodila do vesnické malotřídky. Šestý až devátý ročník absolvovala ve škole v nedalekém městě. Šlo o školu hlavního vzdělávacího proudu s necelými čtyřmi sty žáky a zhruba dvanácti procenty romských dětí. Ve třídě byly dvě Romky. Martina si stěžovala na verbální narážky svých neromských spolužáků na její romství. Její nejlepší kamarádka byla premiantka třídy a není Romka. Martině pomáhala s úkoly i s přípravou na písemné práce. Martina hodnotila svůj prospěch na základní škole jako „normální“, měla dostatečné i dobré. Bivil ji dějepis, nešla jí matematika. V nižších ročnících docházela na doučování do místní neziskové organizace, v deváté třídě tam ale přestala, podle vlastních slov na to neměla čas, protože ve škole

nacvičovali romské tance na závěrečné školní vystoupení. Na školní povinnosti se Martina podle sebe připravovala hodinu denně, před písemkou déle. Podle rodičů se Martina na druhém stupni zhoršila. Školní prospěch byl v rodině denním tématem k rozhovoru. Otec Martinu doučoval matematiku. Rodiče se shodovali s třídní učitelkou, že Martina školou procházela s dostatečnými a látku se doučila, až když jí hrozilo zhoršení. Podle třídní učitelky Martina mohla mít lepší výsledky, kdyby se více věnovala domácí přípravě. Ve srovnání s ostatními romskými dětmi přitom patřila Martina mezi ty s lepším prospěchem. Podle třídní učitelky je vstřícná a slušná, snaživá, někdy lenivá, vyžaduje vedení, ve třídě byla oblíbená. Výchovné problémy Martina neměla žádné, absence byly průměrné. Se školou komunikovala matka, v případě problému docházela na individuální schůzky.

Většina Martininých kamarádů a kamarádek se hlásila na střední školy. Martina nezná ve svém okolí žádného Roma s maturitou. S podporou své rodiny a po konzultaci se svou třídní učitelkou si podala přihlášky na tři učební obory nabízené potravinářskou školou ve větším městě v regionu: šlo o obory cukrářka, kuchařka a pekařka. Jde o menší školu se zhruba třemi sty žáky nabízející učební obory typu H. Nejvíce si rodiče i Martina samotná přáli přijetí na obor kuchařka, na který jí však nestačil průměr známek.¹²⁷ Rodiče věřili, že jako vyučená kuchařka by si Martina našla lépe práci. Ona sama na tento obor chtěla jít, protože „na něj chodí Romky“ a baví ji vaření. V době, kdy se rozhodovala, znala na škole některé dívky, školu třetím rokem navštěvovala i její sestřenice, které se tam velmi líbilo. Martinina matka se společně se sociální pracovníci místní neziskové organizace zúčastnily dne otevřených dveří. Nakonec se rozhodli společně, volbu nejvíce ovlivnil Martinin prospěch, dále dopravní a finanční dostupnost. Do školy to Martině z bydliště trvá téměř hodinu hromadnou dopravou. Matka by preferovala, aby dcera byla na internátě a nemusela dojíždět. Martině by tam podle ní pomohly spolužačky vysvětlit probíranou látku, které již sami rodiče zřejmě nebudou rozumět. Martina však na internát nechtěla. Pro rodiče je její úspěšné ukončení střední školy velice důležité. Věří, že si s výučním listem najde snáze práci. Předčasný odchod by Martině, podle jejich vlastních slov, velmi rozmlouvali. Ambicí rodičů bylo, aby si Martina později dodělala maturitu. Také její třídní učitelka byla přesvědčená o tom, že Martina má potenciál si maturitu dodělat.

Martina na střední školu nastoupila a během prvních tří měsíců byly její absence podprůměrné. Podle jejích vlastních slov se jí na škole velmi líbilo, byla spokojená s výběrem oboru, dařilo se jí zde dokonce lépe než na základní škole, měla nové kamarády i lepší třídní kolektiv a vyučující. Oproti základní škole se ani nesetkala s projevy rasismu. Učivo bylo ovšem náročnější a vyžadovalo i intenzivnější domácí přípravu. Problémy měla především s matematikou, v níž jí vycházela nedostatečně. Martina byla ráda za malý přivýdělek z praxe. Plánovala stále, že si později dodělá nástavbu s maturitou. Třídní učitelce se ale Martina jevila jako nemotivovaná a bez většího zájmu o školu, především v porovnání s její sestřenicí.

Životní vzor Martina nemá. Chtěla by si dodělat střední školu, najít si práci, možná se i odstěhovat do většího města. Ráda by měla dobrý plat, k čemuž – jak konstatovala – potřebuje maturitu. Děti nechce dříve než v dvaceti pěti letech.

Petr, 15 let

Petr žije s rodiči a dvěma sourozenci (starším bratrem a mladší sestrou) na panelovém sídlišti v jednom středně velkém městě ve strukturálně znevýhodněném regionu. Lokalita je považována za sociálně vyloučenou. Petrova matka je vyučená švadlena, v současnosti pracuje v masokombinátu na výrobní lince. Petrův otec je vyučený zámečnick-svářeč, nyní je zaměstnaný v továrně vyrábějící chemikálie. Rodina je podle Petrova mínění dobře finančně zajištěna, což potvrzují i každoroční zahraniční dovolené, na které jezdí. V Petrově rodině se mluví pouze

¹²⁷ Rodina původně hledala i přijatelný maturitní obor (např. hotelnictví), ale i zde se jako bariéra pro přijetí ukázaly známky.

česky. Petrův starší, osmnáctiletý bratr studuje maturitní obor elektronik-mechanik. Po maturitě by rád pokračoval ve studiu na vysoké škole. Petr bratra označil za svůj vzor. Mladší, jedenáctiletá sestra, chodí na stejnou základní školu jako Petr, dle vyučujících dosahuje lepších výsledků než on. Po skončení základní školy by chtěla ve studiu pokračovat na maturitním oboru na hotelové škole.

Petr absolvoval celou povinnou školní docházku na sídlištní základní škole hlavního vzdělávacího proudu s téměř devadesáti procentním podílem romských žáků. Byl zde uznán za sociálně znevýhodněného žáka. Ročník nikdy neopakoval. Jeho vzdělávací trajektorie byla bez výraznějších výkyvů, byl čtyřkař, sám se ve třídě řadil k průměru. Na doučování českého jazyka, předmětu, který mu dělal největší problémy, docházel v osmé třídě. Podle svých slov se každý večer až tři hodiny buď sám, anebo s bratrem, připravoval na vyučování. Co se týče absencí, pohyboval se počet zameškaných hodin za pololetí mezi osmdesáti a sto deseti hodinami. Ve škole měl Petr kamarádky a kamarády; podle jeho učitelů je dobrosrdečný a ochotný a má šanci se úspěšně vyučit. Petr měl na základní škole menší výchovné problémy, dostal napomenutí a důtku třídního učitele za zapomínání pomůcek, nekázeň při výuce, drzé chování a odmítání. Na základní škole přispíval do školního časopisu.

Se základní školou Petrovi rodiče spolupracovali, pravidelně chodili na třídní schůzky a syna každodenně kontrolovali. Podle třídní učitelky i Petra samotného mají rodiče velký zájem na tom, aby se zlepšoval a pokračoval ve studiu na střední škole. Podle Petra by byla pro rodiče ostuda, kdyby vyšel školu a šel na „pracák“.

Petr chtěl být odmalička kuchařem. Podle rodičů se tak projevoval již jako malý. Rád pomáhal v kuchyni, v pozdějším věku již zcela zastoupil matku, když byla v práci; vždy sledoval televizní pořady o vaření. Jako kuchař pracuje i jeho strýc, se kterým Petr kladné i záporné stránky této profese diskutoval. Petr se nakonec rozhodl o učebním oboru sám. Na základní škole mu s výběrem oboru podle jeho mínění nijak nepomohli. Podal si přihlášku na tříletý učební obor kuchař typu H na střední gastronomické škole v sousedním městě; z domova to má do školy hromadnou dopravou skoro hodinu cesty. Jde o středně velkou školu (se zhruba šesti sty žákyněmi a žáky a desetiprocentním podílem romských studentek/studentů) nabízející učební obory typu E i H a maturitní obory. O tom, jaké to na škole je, si povídal se svojí kamarádkou, která se zde učí. Byl se tam i podívat, když tam odevzdával zápisový lístek. (pro jistotu si přihlášku podal na stejný obor ještě na jiné škole.)

Když byl s Petrem veden rozhovor dva měsíce po nástupu na střední školu, říkal, že se mu zde velmi líbí, i když v porovnání se základní školou je studium náročnější, takže se musí více věnovat domácí přípravě. Prospěchově se sám Petr řadil k průměru; podle třídního učitele mu v prosinci z odborných předmětů vycházely dobré a ze všeobecně vzdělávacích předmětů dostatečné. Když dostal špatnou známku, snažil se jí podle svých slov opravit. Školou nabízené doučování zatím nenavštívil, neboť neměl pocit, že by ho potřeboval. Do školy Petr pravidelně docházel, jeho absence byly počátkem prosince mírně nadprůměrné. Petr zde našel nové kamarády, jak mezi romskými, tak i mezi neromskými spolužačkami a spolužáky. Kromě něj do třídy chodili tři romské děti. O odchodu ze školy Petr vůbec nepřemýšlel. Rodiče by prý takové rozhodnutí určitě neposvětili: „*To by mě táta zabil (smích).*“ Naopak ho ve studiu podporují: „*Říkají mi, že když nebudu vyučenej, tak budu na nic. Když ale budu vyučenej, tak pak budu mít lepší život.*“ Rodiče se Petra na školu každý den ptají. Říkali mu, že když bude chtít, podpoří ho, aby si udělal po vyučení ještě nástavbu. Sám Petr by si chtěl v budoucnu dodělat maturitu, možná i získat vysokoškolské vzdělání, najít si zaměstnání a až poté založit rodinu.

Marie, 15 let

Marie žije se svými rodiči a mladší, devítiletou sestrou v pavlačovém domě ve vnitřním centru

velkého města. Lokalita je považována za sociálně vyloučenou. Ani jeden z Mariiných rodičů není vyučen. Mariina matka se chtěla jít po základní škole učit švadlenou, rodiče však potřebovali pomoc s prodejem v jejich stánku. V osmnácti letech pak porodila svou první dceru, Marii. Oba rodiče jsou v současnosti nezaměstnaní. Matka dříve dělala uklízečku, v evidenci úřadu práce je už dva roky. Otec dva roky provozoval živnost, konkrétně stavební a výkopové práce. Nyní příležitostně chodí na „brigády“. V rodině se mluví převážně česky. Romsky dcery rozumí, avšak nemluví. Matka podle svých slov zakázala manželovi mluvit na dcery romsky, „protože první je čeština a až potom romština“. Měla totiž strach, aby neměly problémy ve škole.

Marie navštěvovala mateřskou školu i přípravný ročník. Celou povinnou školní docházku absolvovala na stejné základní škole hlavního vzdělávacího proudu, jež je spádová pro lokalitu, kde bydlí. Škola měla v době, kdy z ní vycházela, necelých čtyři sta žáků a přibližně devadesátiprocentní podíl romských žáků. Mariina matka vyprávěla, jak se kdysi jako jediná Romka na škole stala obětí šikany ze strany spolužáků i jedné učitelky. Své děti chtěla podobných zkušeností ušetřit, a proto Marii i její sestru nechala zapsat na školu s vysokým počtem romských dětí. Marie byla školou uznaná za sociálně znevýhodněnou žákyni. Ročník nikdy neopakovala. Ještě v páté třídě měla vyznamenání, i na druhém stupni náležela mezi nejlepší žáky ve třídě (v deváté třídě měla na vysvědčení dvě trojky).¹²⁸

Mariiny absence byly v rámci její třídy průměrné, tzn. kolem sta až sto dvaceti hodin za pololetí. Vedle napomenutí třídního učitele za nenošení pomůcek a za pozdní příchody, neměla Marie vážnější výchovné problémy. Podle svých slov se na vyučování připravovala zhruba půl hodiny denně. Marie, stejně jako její sestra, navštěvovaly po tři roky doučování organizované místní neziskovou organizací.¹²⁹ Docházely tam i na různé kroužky. Spolupráce rodičů se školou mohla podle třídní učitelky být lepší, ze tří třídních schůzek v průběhu devátého ročníku přišla matka na jednu. Podle Marie její rodiče, spíše matka než otec, denně kontrolovali, jak je připravená do školy. Matka s ní často hovořila o jejím prospěchu ve škole a o budoucnosti.

O tom, kam dcera půjde po základní škole, si podle matky doma povídaly dva roky, výběr středoškolského oboru však ponechali rodiče na ní. Ve škole jí prý s výběrem nijak nepomohli. Třídní učitelka jí podle svých slov doporučovala, aby se nehlásila na maturitní, ale spíše na učební obor.¹³⁰ Marie si nakonec podala přihlášky na tři učební obory: kuchař – číšník, kadeřník a kosmetické služby. Nakonec se rozhodla pro tříletý obor kadeřnice typu H, s možností dodělat si případně později maturitu. Jde o velkou školu s téměř dvěma a půl tisíci studenty (avšak jen nepatrným podílem Romů) nabízející učební obory typu H a maturitní obory. Na škole studovali její starší kamarádi. Ti jí prý řekli, že je to dobrá škola. Do školy to nemá z domova daleko, zhruba patnáct minut městskou hromadnou dopravou. Kadeřnicí je jedna z Mariiných tet. Většina jejích vrstevníků se hlásila na střední školu, nejčastěji na obory kuchař a kadeřnice. Samotné Marii se dva měsíce po nástupu na školu líbilo, vyjadřovala ale také pocit, že ji základní škola nedostatečně připravila na středoškolské studium: „*My jsme prostě měli učivo na té základní škole jako pro zvláštní, to byla škola přizpůsobená Romům, tak to tady moc nezvládám, zatím... Na té základní se učitelky přizpůsobily nám a tady se my musíme přizpůsobit jim. Byl to tak trochu šok*“.¹³¹ Marie deklarovala, že chce školu dodělat, zároveň ale vyjádřila pochyby, zda to

¹²⁸ Zde je však nutné citovat třídní učitelku: „*U nás je to hodnocení trochu jiné, než kdybychom tady měli neromské žáky. Na to je třeba upozornit. Většina žáků by jinak neprospívala.*“

¹²⁹ Mladší sestra nemá – na rozdíl od Marie – ve škole dobré výsledky.

¹³⁰ Třídní učitelka kvůli Mariině volbě oboru jednala se zástupci neziskové organizace, do které Marie docházela na doučování. Ti přislíbili, že dívka – v případě, že se rozhodne jít na maturitní obor – zajistí podporu ve formě doučování v průběhu celého středoškolského studia. Třídní učitelka na příslib pohlížela se skepsí.

¹³¹ Také Mariina matka si zpětně stěžovala na kvalitu výuky na Mariině základní škole: „*...šli jsme na den otevřených dveří na zdravotní školu, kam přemýšlela, že by šla, a tam dávali testy, které by měly být při přijímacích, a Marie řekla, že se to vůbec neučili, tak jsem šla do školy a zjistila, že mají jiné, zvláštní školní*

zvládne: „*Chci to dodělat, ale nevím, jestli to zvládnou, protože to zatím vůbec nechápu, neznám to učivo...*“ Problémy měla hlavně s matematikou. Marie si uvědomovala, že bude muset věnovat daleko více času domácí přípravě než na základní škole, kam se podle svých slov se připravovala hodinu až dvě denně. V místní neziskové organizaci si vyjednala individuální doučování. Doučovatelka se jí prý ale vůbec neozvala. Do školy Marie chodila pravidelně. Na praxi jí to podle vlastního mínění šlo dobře. V prosinci Marie podle sdělení třídního učitele stále studovala, její absence byly průměrné, prospěch podprůměrný, problémy jí činily hlavně chemie, matematika a český jazyk.

Matka Marii říká, aby se učila, byla by prý ráda, kdyby školu dodělala. Zároveň ale dceři ponechává velkou autonomii. Na otázku, jak by reagovala, kdyby za ní dcera přišla s tím, že chce odejít ze školy, odpověděla, že „*je to její rozhodnutí, [že toho] ale bude litovat.*“ Pokud by se Marie rozhodla k odchodu, nebyla by výjimkou. Sama říkala, že z jejích kamarádek se učí pouze dvě, ostatní školy opustily. Mariina matka, i Marie samotná by si přály, aby Marie začala v budoucnosti v oboru kadeřnice podnikat. Rodinu by Marie chtěla založit až později.

Anna, 15 let

Anna, její rodiče a dva sourozenci (osmnáct a osm let) žijí v pavlačovém domě ve vnitřním centru velkého města. Lokalita je považována za sociálně vyloučenou. Annina matka je vyučená obuvnice, otec je vyučený zedník, avšak dnes se zdravotním omezením (chystá se na operaci). Oba jsou dlouhodobě nezaměstnaní. Matka nedávno úspěšně ukončila univerzitu organizovaný kurz pro asistentky pedagoga. Od příštího školního roku by ráda začala pracovat na některé škole. Uvažuje také o tom, že by si dodělala maturitu. Členové širší rodiny jsou všichni zaměstnaní. Annina matka vyrostla v dětském domově; tuto zkušenost dnes kvituje jako pozitivní věc, které vděčí za fakt, že se úspěšně vyučila. Annina osmnáctiletá sestra z důvodu těhotenství předčasně opustila střední školu, obor kuchařka. V současnosti je mateřské dovolené. Z jejího předčasného odchodu jsou nešťastní i rodiče, kteří dceři, zatím bez úspěchu, nabízejí výpomoc, aby se do školy mohla navrátit. Doma mluví česky, s širší rodinou i romsky.

Všechny tři děti navštěvovaly mateřskou školu. Anna docházela od první třídy na základní školu hlavního vzdělávacího proudu s vysokým podílem romských žáků.¹³² Ročník nikdy neopakovala. Podle její třídní učitelky měla Anna na prvním stupni velmi dobré výsledky; v páté třídě končila se dvěma chvalitebnými. Ke zlomu k horšímu došlo, z třídní učitelce neznámých důvodů, na konci sedmé třídy. V osmé třídě přestala Anna podle učitelky jevit zájem o vzdělávání, z matematiky měla dostatečné, v jiných předmětech dobré. Anna samotná však v rozhovoru deklarovala svůj zájem o školu a vzdělávání. Ve třídě náležela prospěchově k průměru. Na konci osmé třídy měla Anna velmi vysoké absence, přes dvě stě zameškaných hodin za pololetí (nechodila hlavně na odpolední vyučování). Jiné výchovné problémy Anna neměla. Rodiče podle matky kontrolovali Anninu připravenost na výuku zhruba dvakrát týdně. Podle Anniny třídní učitelky rodiče však příliš zájem o vzdělání dcery nemají a příliš ji nepodporují. Nechodili ani na třídní schůzky. Annina matka se zase vyjadřovala kriticky k úrovni výuky na Annině základní škole. Podle ní se na žáky nekladou skoro žádné nároky, ti potom nejsou připraveni na střední školu a jsou snadno demotivovaní ze špatných výsledků. K Anně domů dochází již několik let dvakrát týdně vysokoškolská studentka, která jí a jejího bratra doučuje. Anna i její bratr dochází také pravidelně do knihovny.

osnovy, takže se teď ve škole potýká s problémy, protože oni opakují, ale pro ni to je nové učivo, hlavně v matematice a chemii.“ (Na zdravotní školu se Marie nakonec nehlásila, nechtěla prý totiž jít na praxi do domova důchodců.)

¹³² Annin mladší, osmiletý bratr chodí na jinou základní školu než Anna. Rodiče jej totiž nechtěli dát do školy, kterou navštěvují převážně romské děti. Do školy jej proto denně vozí.

O volbě středoškolského oboru mluvila Anna s rodiči dlouhodobě. Matka s ní dokonce byla na dni otevřených dveří na střední škole, na kterou se následně Anna hlásila. Podala si tři přihlášky – dvě na učební obory (kuchař – číšník a prodavač) a jednu na maturitní obor (obchodník). Byla jednou z těch, kteří si podali přihlášky nejdříve. Anna byla (vzhledem k dobrému prospěchu) přijata na všechny tři obory. Rozhodla se pro maturitní obor obchodník. Jde o školu s necelými patnácti sty žáky, jež nabízí učební obory typu H a maturitní obory. Rozhodla se údajně sama, roli v jejím rozhodnutí hrály faktory jako (nevelká) vzdálenost od bydliště a to, že jde o maturitní obor. V době, kdy se rozhodovala, neznala nikoho, kdo by se uvedenou profesí živil, ani nikoho, kdo by na škole studoval.¹³³

Anna na školu v září opravdu nastoupila, avšak brzy, z důvodu nezvládnutí probíraného učiva, přestoupila na jiný obor – učební obor typu H – prodavač. Ve škole je spokojená, do kolektivu se zařadila bezproblémově. Annina matka doufá, že nakonec si Anna maturitu stejně dodělá. V žádném případě by rodiče nedovolili, aby Anna ze školy předčasně odešla: „*Nutím děcka, ať se aspoň vyučí. Chci, aby Anna tu školu dodělala. Kdyžtak si tu maturitu může dodělat potom.*“

C. Děti s nadprůměrnými výsledky

David, 16 let

Pětičlenná Davidova rodina žije v pavlačovém domě ve vnitřním centru velkého města, v lokalitě považované za sociálně vyloučenou. Přistěhovali se sem před čtyřmi roky z východoslovenských Košic (rodiče přišli za prací o něco dříve, o děti se na Slovensku starala babička a matka za nimi každý měsíc dojížděla). V současnosti šestnáctiletý David je nejmladší ze tří dětí (má dvacetiletého bratra a osmnáctiletou sestru). Matka má na Slovensku osm sourozenců.¹³⁴ Všichni jsou vyučení (podle Davidových slov je jeden jeho strýc inženýr). Vyučení jsou i oba Davidovi rodiče, matka v tříletém oboru na zemědělském učilišti, otec v oboru svářeč. Davidův starší bratr maturoval v minulém školním roce na sociálně právní škole, práci ale dosud nenašel, takže je od září v evidenci uchazečů o zaměstnání. Na sociálně právní školu chodí i Davidova sestra, maturovat by měla v letošním roce.

Davidovi rodiče se brali, když matce bylo 18 let. Po roce se jim narodil první syn. David (ani jeho sourozenci) nechodili do školky. Matka s nimi byla doma, nejprve proto, že byla na mateřské s mladšími sourozenci, poté z důvodu synovy nemoci. Jak matka vysvětlila, do školky tehdy stejně brali přednostně děti zaměstnaných rodičů. Doma se vždy hovořilo slovensky. V širší rodině komunikují romsky, což umí dobře jen matka, David podle svých slov moc dobře romsky nehovoří.

Když šel David do první třídy, našla si matka práci uklízečky. Po čase jí propustili a byla v evidenci úřadu práce. Po příchodu do České republiky pracovala nejprve u výrobního pásu, později vystřídala několik zaměstnání (pomocná síla v kuchyni, operátorka, pokladní v supermarketu), několikrát byla také v evidenci úřadu práce. Rok a půl byla na nemocenské kvůli problémům s páteří. Otec celou dobu pracuje ve svém oboru. V době rozhovoru byla matka pátým měsícem na úřadu práce. Zatím neúspěšně hledá práci na internetu, rozesílá životopis, chodí na pohovory.

Po příchodu do města nastoupil David do šesté třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu, jež je spádová pro nové bydliště rodiny. Školu – vzhledem k sociální struktuře lokality – navštěvují především romské, sociálně znevýhodněné děti. „*Bylo to blízko, tak jsme ho tam dali.*“

¹³³ Většina Anniných kamarádů se hlásila na učební obory – nejčastěji kadeřnice či kuchař. Někteří kamarádi na střední školu nechtěli; jiní ze školy odešli, protože se tam, podle Anny, nudili, a jsou v evidenci úřadu práce. Anna nezná žádného Roma s maturitou či vysokoškolským vzděláním.

¹³⁴ Matka je se slovenskými příbuznými v každodenním kontaktu prostřednictvím internetu.

Na Slovensku přitom podle matčiných slov chodil do „výběrové třídy“, kde byly „všechny děti bílé“. Matce se sice nelíbilo, že na nové škole „je strašně moc problémových dětí“, protože ale nechtěla, aby si syn v posledních dvou letech musel zvykat na nové prostředí, nechala ho – i přes jisté problémy – tam. „Už by tam ale děcko v životě nedala.“ Sám David ovšem deklaroval, že se mu na škole líbilo, protože tam měl hodně známých a byli tam dobří učitelé.

Na košické základní škole David prospíval s vyznamenáním. V české škole pak měl téměř nejlepší prospěch ve třídě. V šestém a sedmém ročníku měl na vysvědčení vždy několik trojek, pak se ale zlepšil, takže v osmém ročníku měl dokonce – „jako jediný ze třídy za celou tu dobu“ – vyznamenání.¹³⁵ V pololetí devátého ročníku měl na vysvědčení dvě trojky (z češtiny a z matematiky). David měl podle své třídní učitelky průměrné absence (v kontextu jeho školy to znamená kolem 150 omluvených a několika neomluvených hodin za pololetí). Neměl žádné závažnější výchovné problémy. Do školy si třídní učitelka rodiče zvala pouze dvakrát (z důvodu zapomínání pomůcek a kvůli pozdním příchoďům). Maminka v obou případech přišla, což u rodičů zdejších žáků není samozřejmé. Chodí také (na rozdíl od rodičů většiny Davidových spolužáků) alespoň na některé třídní schůzky. Jednou se přišla na Davida zeptat sama ze své iniciativy. Třídní učitelce se s maminkou jednalo velmi dobře. Zda David docházel někam na doučování, třídní učitelka nevěděla (nestalo se tak ve škole). Sám David řekl, že na doučování nikdy nechodil, protože to nepotřeboval. Ve volném čase se věnuje především tanci (je členem souboru, se kterým čtyřikrát do týdne nacvičují), případně fotbalu.

Možné volby středoškolského oboru probírali ve škole s celou třídou. Podle svých slov se David nejvíc radil s pracovníkem školní knihovny a s kamarádem z tanečního souboru. David v té době neznal nikoho, kdo na škole, kterou si vybral, studuje, v oboru IT prý ale pracuje jeden z jeho bratranců. (Davidovi známí jinak většinou chodí do nějakého učebního oboru, pár jich na školu vůbec nešlo, nebo z ní předčasně odešli, protože „je škola nebavila“ a v současnosti pracují.) I když samotný David deklaroval, že ho ve volbě oboru ovlivnili rodiče, ti nechali podle matčiných slov rozhodnutí na synovi: „Říkala jsem mu, že je to na něm, jaký obor si vybere, co ho bude bavit.“ Rodiče nicméně trvali na tom, že syn musí mít středoškolské vzdělání: „Stále jsem do dětí hučela, že musí mít školu, řemeslo.“ Davidův starší bratranec, který byl přítomen rozhovoru s matkou, konstatoval, že vzdělání je čím dá potřebnější: „Dneska člověk s bakalářem ještě stále není nic.“ Také samotný David si uvědomuje, že vzdělání je v současnosti potřebné, že když má člověk „papír, sežene lepší práci“. David byl podle třídní učitelky jedním z prvních ve třídě, kdo si přinesl vyplněné přihlášky na střední školu. Jako jediný ve třídě si také podal přihlášky na maturitní obory (elektromechanika, strojírenství a informační systémy). Na konci devátého ročníku pak deklaroval, že by chtěl v budoucnu být „ajtákem“ (pracovníkem v IT oblasti). Nakonec se rozhodl pro studium čtyřletého maturitního oboru strojírenství na škole nacházející se v centru města. Jde o velkou školu s více než tisíci žáky, nabízející pouze maturitní obory. Podle vlastních slov přispělo k jeho rozhodnutí také to, že to nebude do školy mít daleko (městskou hromadnou dopravou se do školy z domova dostane zhruba za deset minut). Na školu byl přijat bez přijímacích zkoušek na základě dobrého průměru na vysvědčení v pololetí devátého ročníku (ten měl 1,47).

Po letních prázdninách David skutečně nastoupil na střední školu. Podle matky, se kterou byl veden rozhovor v listopadu, je na škole spokojený: „Ve škole má neromský kamarády, tam je Rom jen on a oni asi ani nevědí, že je David Romák.“ Matka byla i na prvních rodičovských schůzkách. Podle sdělení třídního učitele ze začátku prosince David do školy stále dochází, má však vyšší absence (chyběl do té doby 80 hodin s tím, že průměr ve třídě je 19 hodin), všechny však omluvené. Podle třídního učitele patřil k nejslabším žákům ve třídě.

¹³⁵ Zde je třeba vzít v potaz, že podle vyjádření pedagogů hodnocení na škole je ve srovnání s „normálními“, školami (tj. takovými, kde nedominují sociálně znevýhodnění žáci) zhruba o stupeň mírnější.

Davidovými vzory jsou jeho dvacetiletý bratr (pro jeho názory) a fotbalista David Beckham.

Jan, 15 let

Jan žije s rodiči a třemi sourozenci (starším bratrem a dvěma mladšími sestrami) ve středně velkém městě. Bydlí na panelovém sídlišti považovaném za sociálně vyloučenou lokalitu. Přistěhovali se sem před čtyřmi roky z jiného města v regionu. Janova matka je v současnosti na mateřské dovolené s Janovou nejmladší, dvouletou sestrou. Janův otec je v důchodu (podle třídního učitele je otec v evidenci úřadu práce). Janův starší, osmnáctiletý bratr z důvodu nemoci předčasně ukončil studium na střední odborné škole. Janova druhá, mladší sestra chodila v době, kdy byl dělán výzkum, do sedmé třídy na stejné škole jako Jan, kde dobře prospívala. Rodina má ve svém okolí lidi, kteří získali maturitu.

Do mateřské školky docházel Jan pouze dva měsíce. Od sedmé třídy, kdy se přistěhovala rodina do města, navštěvoval sídlištní základní školu hlavního vzdělávacího proudu s téměř devadesáti procentním podílem romských žáků. Byl uznán za sociálně znevýhodněného žáka. Jeho vzdělávací trajektorie byla bez výkyvů. Nikdy neopakoval ročník, prospěchově patřil mezi ty nejlepší žáky ve třídě (na jeho vysvědčení převažovaly výborné a chvalitebné). Jan se na základní škole podle vlastních slov nikdy nemusel připravovat na výuku a ani rodiče mu nikdy nemuseli pomáhat, na školu se ho ale ptali denně. Jan v posledních ročnících nechyběl více než sto hodin za pololetí. V šestém a devátém ročníku měl Jan snížené známky z chování za drzé a neadekvátní chování k dospělým a za narušování výuky. Rodiče Jana podle slov třídního učitele se školou pravidelně komunikovali, ve srovnání s rodiči jeho spolužáků velmi dobře spolupracovali. Chodili na třídní schůzky, o Janovy známky i poznámky v žákovské knížce se zajímali průběžně.

Rodiče mají podle třídního učitele velký zájem, aby jejich syn ve studiu pokračoval a dosahoval dobrých výsledků. O volbě středoškolského oboru se Jan nejvíce radil s otcem. Uvažovali o studiu tří maturitních středoškolských oborů: bezpečnostně-právní činnosti, stavební škole a ekonomice-podnikání. Ve škole prý o svých plánech s nikým nemluvil. Předmět „Volba povolání“, který měli jednou týdně s výchovnou poradkyní, mu podle jeho mínění příliš ve směřování a rozhodování nepomohl. Nakonec Jan o výběru školy rozhodl sám a podal si pouze jednu přihlášku – na maturitní obor bezpečnostně-právní činnost nabízený školou se zhruba tisícem žáků, nepatrným podílem Romů (škola kromě maturitních oborů nabízí také učební obory typu H). Jeho rozhodnutí ovlivnila i vzdálenost školy od místa bydliště (škola je z domova přes půl hodiny jízdy hromadnou dopravou). Jan v době, kdy se rozhodoval, neznal nikoho, kdo by tuto školu studoval.

Janovy pocity z nové školy byly dva měsíce po nástupu smíšené. I když si chválil nový třídní kolektiv a vyučující, konstatoval, že střední škola představuje oproti základní škole velkou změnu, především co se týká náročnosti výuky. Probírané látky je podle něj mnohem více a výuka postupuje rychlejším tempem. Konstatoval, že „byl na špatné [základní] škole... tam to bylo pomalý, takže je to teď pro [něj] velká změna. Tam se o člověka starali, tady to tak není, nikdo nic nevysvětluje“. Zatím žádné vážnější problémy neměl, kdyby to ale přišlo, neví, na koho by se obrátil se žádostí o radu: „Nikdo nám nic neřekl.“ I když byl Jan z nového prostředí rozpačitý a trochu skleslý, myslel si stále, že si obor zvolil správně. Byť již dostal pár nedostatečných, na což nebyl na základní škole zvyklý, na doučování nechodil, byl si ale vědom, že se bude na školu muset doma připravovat. Také rodiče ho prý teď více „honili“ do učení. Věřil, že školu zvládne. Podle informací poskytnutých třídním učitelem v polovině prosince byly Janovy absence průměrné. Problémy mu dělala matematika, chemie a angličtina.

Dle bývalého třídního učitele Jan střední školu úspěšně dostuduje, pokud se ovšem nedostane pod vliv špatné party jeho vrstevníků: „Je to báječný kluk, který střední školu udělá, pokud se nechytne nějaké party. Jakmile se chytne party, bude v koncích. Je velice přizpůsobivý: když bude s

fetákama, bude fetovat, když se zlodějema, bude krást. Když bude s fyzikářema, tak bude objevovat vesmír. U dětí, které jsou takto přizpůsobivé, je dojíždění [do školy] nevyhovující, je potřeba, aby byly někde tady. Aby neměl možnost dostat do kontaktu s nějakýma šmejdama.“ To ovlivní i jeho případné vysokoškolské studium, ke kterému má, podle jeho učitele, Jan všechny předpoklady. Jan by v budoucnosti rád vystudoval vysokou školu právního směru, chtěl by pracovat u policie. Rodinu by si chtěl založit až po dokončení vysokoškolského studia. Janovi přátelé buď pracují, nebo studují.

Sabina, 17 let

Sabina žije s rodiči ve městě s vysokou mírou nezaměstnanosti a malou nabídkou pracovních příležitostí. Bydlí na sídlišti, které je považováno za sociálně vyloučenou lokalitu. Oba její rodiče jsou zaměstnaní v továrně na výrobu autodílů, kde pracují v trojsměnném provozu. Otec je vyučený truhlář, v případě matky si Sabina nebyla zcela jistá, zda je vyučená švadlena. Starší, dvacetiletá sestra pracuje ve stejné továrně jako rodiče, s rodinou již nežije (jiné sourozence Sabina nemá). V domácnosti se mluví pouze česky (otec prý nechtěl, aby dcery mluvily romsky). V širší rodině je několik příbuzných, kteří mají maturitu.

Sabina chodila od první třídy na místní, sídlištní základní školu hlavního vzdělávacího proudu, již v současnosti z devadesáti procent navštěvují romské děti. Na škole absolvovala celou povinnou školní docházku s výjimkou třetího ročníku, který absolvovala v Anglii, kde s rodinou rok pobývala. Sabina byla na základní škole uznaná za sociálně znevýhodněnou žákyni. Prospěchově náležela k nejslabším ve třídě (na jejích vysvědčeních převažovaly dostatečné a dobré). Příčinou špatných výsledků byly vysoké absence. Počet hodin, které zameškala, narůstal postupně od šesté třídy, v deváté třídě pak podle třídní učitelky do školy téměř vůbec nechodila. Sabina sama konstatovala, že jí v deváté třídě škola přestala bavit, protože byla o rok či o dva starší než její spolužáci a spolužačky, ve třídě tak neměla kamarády. Místo školy zůstávala Sabina často doma, kde prý uklízela a vařila. Podle třídní učitelky rodiče, kteří byli přes den v zaměstnání, dlouho neměli o Sabininých absencích ponětí. Sabině hrozilo propadnutí z matematiky, udělala však komisionální zkoušky. Podle svých slov se nicméně doma vůbec nepřipravovala, rodiče jí s učením nepomáhali, „*protože jsou pořád v práci*“.

Sabina je podle třídní učitelky milá a hodná a má organizační schopnosti. Problémy výchovného charakteru vyjma absencí neměla žádné, podle pedagožky je nekonfliktní, bez problémů ve vztahu k autoritám. Mohla by podle ní dosahovat lepších výsledků, pokud by měla přísnější vedení ze strany rodičů. Rodiče podle ní nedostatečně kontrolovali, zda je Sabina připravena na vyučování. Podle Sabiny se ale rodiče o její výsledky zajímají a především otec prý trval na tom, aby se přihlásila na střední školu, školu vychodila a našla si práci. Rodiče podle třídní učitelky se školou příliš nespolupracovali. Na třídní schůzky nechodili. Učitelka je prý za čtyři roky viděla pouze dvakrát (z toho jednou, když žádali, aby bylo dceři povoleno navštěvovat základní školu desátým rokem).

Podle třídní učitelky uvažovala Sabina původně o tom, že by po základní škole šla na aranžérku, prodavačku či kadeřnici. Tyto obory jí prý učitelka rozmlouvala, protože se domnívala, že by po jejich absolvování Sabina těžko hledala uplatnění. Protože dívka vynikala ve výtvarné výchově, ráda kreslí oblečení, a jednou by ráda byla módní návrhářkou, navrhla jí třídní učitelka studium oboru oděvní technika. Když ale viděla, jak se Sabina prospěchově zhoršila a nechodila do školy, doporučila jí učitelka, ať se na tuto školu nehlásí a jde na nějaký lehčí obor, kde bude větší šance, že školu dokončí. Sabina si nakonec podala přihlášky na tři obory: dva maturitní (oděvní technika a bezpečnostně-právní činnost) a jeden učební (kadeřnice). Nakonec se rozhodla jít na maturitní obor oděvní technika nabízený školou v sousedním městě. Jde o středně velkou školu se zhruba čtyřmi sty žáky a s přibližně čtvrtinovým podílem Romek/Romů. Škola nabízí vedle maturitních oborů také učební obory typu E i H. Ze Sabinina bydliště to do školy trvá přibližně

čtvrt hodiny autobusem. Ve volbě oboru Sabině pomáhal především otec, konzultovala ji také s výchovnou poradkyní (s třídní učitelkou prý moc ne, protože si s ní nerozuměla). Roli hrálo také to, že na škole již studovala Sabinina kamarádka (kterou škola ovšem nebavila). Obor kadeřnice otec Sabině rozmluvil, protože nešlo o maturitní obor. Na bezpečnostně-právní činnost nebyla přijata kvůli špatnému prospěchu na základní škole (o oboru uvažovala, protože její otec dříve pracoval jako policista). Sabinin otec by byl rád, aby po dokončení školy nastoupila u stejného zaměstnavatele, kde oba rodiče (a také starší sestra) pracují. K dokončení střední školy otec Sabinu motivuje příslibem koupě bytu.

Bývalá třídní učitelka se domnívala, že Sabina po krátké době střední školu opustí (mimo jiné kvůli těžší matematice). Sama Sabina si střední školu po dvou měsících studia chválila, vyhovuje jí, že je tam „dospělejší prostředí“. Se svou třídní učitelkou prý vycházela lépe než s třídní učitelkou na základní škole. Problém podle svých slov nemá ani se začleněním do nového kolektivu. Vlastní připravenost na studium ze strany základní školy hodnotila zpětně jako velmi malou (nároky bývalé základní školy na vědomosti žáků byly podle ní velmi nízké). Sabina vyjádřila názor, že kdyby chodila na jinou základní školu, nebyl by pro ni přestup na střední školu tak náročný. O střední škole říkala, že jí oproti škole základní baví. Podle vlastních slov měla dosud pravidelnou docházku. (V polovině prosince byly podle její nové třídní učitelky její absence „průměrné“.) Problémy jí činila matematika. Zvažovala prý proto, že bude chodit na doučování (jež je na škole nabízeno jednou týdně po vyučování). Již v době rozhovoru pracovala Sabina jednou týdně jako barmanka na diskotéce, část výdělků dávala matce. Deklarovala, že chce školu dokončit, o tom, že by předčasně odešla ze studia, prý dosud nepřemýšlela. Až vyjde Sabina školu, chtěla by si najít práci v oboru. V budoucnu by se chtěla přestěhovat do Prahy či do Španělska, kde žije a pracuje její kamarádka. Ráda by podnikala (po vzoru své dobré kamarádky). Rodinu by chtěla založit až kolem třiceti let.

Lucie, 16 let

Lucie se svými rodiči a třemi mladšími sourozenci (ve věku od jednoho a půl roku do čtrnácti let) žije od svého narození ve středně velkém městě. Luciin otec pracuje ve vedoucí pozici v neziskové organizaci poskytující sociální služby a v současnosti dále studuje vysokou školu. Matka má ukončenou pouze bývalou zvláštní školu a pracuje jako sociální asistentka. V současnosti je na mateřské dovolené s Luciiným nejmladším bratrem. Obě Luciiny mladší sestry prospívají na základní škole na výborné. V Luciině domácnosti se mluví výhradně česky. Romsky mluví Lucie jen s babičkou, romština se jí prý ale nelíbí.

Lucie absolvovala celou školní docházku na stejné základní škole. Romští žáci a žákyně tvoří asi pětinu dětí v této škole. V deváté třídě byla kromě Lucie pouze jedna romská dívka. Luciina školní trajektorie byla stabilní – po celou dobu na základní škole měla samé výborné. Lucie ve své třídě patřila mezi premianty (ze třídy byla prospěchově nejúspěšnější). Účastnila se školních i mimoškolních aktivit, byla členkou školního parlamentu. Lucie ráda (a dobře) zpívá a tancuje. Ke zpěvu ji vede otec. Kamarády a kamarádky má i mezi neromskými dětmi. Podle třídního učitele je Lucie empatická, oblíbená v kolektivu, cílevědomá, pracovitá a pečlivá.

Lucie má plnou podporu své rodiny, ve vzdělání i dalších aktivitách. Svůj vztah ke škole a vztah rodiny ke vzdělání sama formulovala takto: „Školu prostě miluju. Má rodina mne ohromně podporuje ve vzdělání, ví, že bez vzdělání nejste nikdo a proto se snažím o ten nejlepší prospěch, jaký jde.“ Také podle učitelů ze základní školy kladou rodiče vzdělání dětí na první místo, otec se s dětmi učí, účastní se i mimoškolních aktivit dívčiny základní školy.

Lucie prý chtěla být už od první třídy právníčkou. Podle vlastních slov má po otci sociální cítění a chtěla by jednou pomáhat lidem v nouzi. Všichni její kamarádi a kamarádky se hlásili na střední školu s maturitou. Lucie má podle svých slov ve svém okolí mnoho vzdělaných Romů, přátel

jejího otce. Volbu střední školy konzultovali rodiče se třídní učitelkou. Rozhodli se pro podání přihlášky na čtyřleté gymnázium v místě bydliště, kam byla Lucie přijata a v září nastoupila ke studiu. Již v deváté třídě se rozhodovala mezi návazným studiem práv nebo medicíny. V této chvíli se přiklání ke studiu na Právnické fakultě v Praze. V budoucnu by také ráda získala doktorát. Při výběru oboru ji nejvíce ovlivnila rodina, hlavně otec, a vyučující na základní škole.

Lucie má i na gymnáziu výborný prospěch, oproti ostatním dětem exceluje v angličtině, její absence jsou podprůměrné. Její nová třídní učitelka ji hodnotí jako jednu z nejlepších, a jako někoho, kdo má rozhodně potenciál vystudovat vysokou školu. Lucie sama se adaptovala na středoškolské prostředí bez problémů, náročnost je podle jejích slov stejná jako na základní škole, i když musí více času věnovat domácí přípravě. Ve třídě si našla kamarády a celkově kolektiv hodnotí pozitivně. Je zde jedinou Romkou.

Luciiným vzorem je, vedle jejího otce, i manželka amerického prezidenta, Michelle Obama. Za deset let se Lucie vidí v Praze, jako právnička s doktorátem. Později by ráda založila rodinu, měla dvě děti a žila ve Spojených státech nebo v Anglii. Sama konstatovala, že aby tohoto dosáhla, musí studovat a „makat“.

A. Základní školy

- ❑ Kvantitativní analýza ukazuje, že **od celostátních údajů se co do struktury odchodů za základních na střední školy odlišují vzdělávací trajektorie nejen romských dětí, které se vzdělávají na ZŠ HVP v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, ale i jejich neromských spolužaček a spolužáků.** Výsledky výzkumu *Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* tak **potvrzují, ilustrují a dynamizují závěry mezinárodního srovnávacího výzkumu PISA 2009, jež hovoří o tendenci místního vzdělávacího systému ke koncentraci dětí s podobným sociálním zázemím ve stejných třídách a školách.**
- ❑ Sebraná data o odchodech dětí ze **14 základních škol** hlavního vzdělávacího proudu za posledních pět školních let nabízejí zjištění o části školní biografie **2 204 dětí**; 723 z nich bylo identifikováno jako romských, 1 481 jako ostatních; tyto údaje skýtají informace, zda děti po základní škole směřují ke střednímu vzdělání či nikoli, a pokud ano, jaké jeho typy jsou zde zastoupeny v jakých poměrech.
- ❑ **Dočasné či trvalé opuštění vzdělávání po základní škole je u romských dětí vzdělávajících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit přibližně šestnáctkrát častější než u jejich neromských spolužaček a spolužáků.**
- ❑ **Zatímco přibližně osm z deseti romských dětí, které si podaly přihlášku, směřuje na učební obory, v celku populace míří kolem sedmi dětí z deseti k maturitě.** Od celostátních údajů se však odlišují i trajektorie neromských či ostatních dětí ze zkoumaných škol, třebaže jim stojí blíže než romským dětem, častěji než zbytek populace odchází do učení.
- ❑ **Romské děti, které odcházejí ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu na obory s výučním listem, začínají svou středoškolskou vzdělávací trajektorii v polovině případů na méně teoreticky náročných učebních oborech typu E, což kontrastuje s dětmi ostatními, u nichž je to necelá pětina.**
- ❑ Jednou z klíčových příčin odlišností ve struktuře odchodů je ročník, kdy dítě opustí základní školu: pokud nedosáhne úplného základního vzdělání, jeho šance studovat náročnější středoškolský obor se výrazně snižují. **Předčasný odchod z primárního vzdělávání poskytovaného v rámci hlavního vzdělávacího proudu je u romských dětí přibližně třináctkrát častější, než je celostátní průměr.**
- ❑ U části romských dětí, které měly relativně dobré školní výsledky a podle vyučujících měly i studijní potenciál, dochází v posledních dvou až třech ročnících základní školy k výraznému propadu.
- ❑ **Okruh oborů, na něž romské děti nakonec odejdou, je ještě užší, než již tak malý okruh, na něž aspirují.**
- ❑ Existují **silné souvislosti mezi nízkými vzdělanostními aspiracemi a sociálním prostředím, v němž děti žijí.** Ve svém okolí se setkávají téměř výhradně s lidmi, kteří nemají dokončené vyšší než základní vzdělání a kteří jsou nezaměstnaní, nebo pracují v nekvalifikovaných či nízkokvalifikovaných dělnických profesích.

- ❑ Existuje **velká diferenciacie v míře pomoci poskytované sociálně znevýhodněným žákům s výběrem oboru středoškolského studia a v jejich motivování ke studiu**. Zpravidla, byť ne vždy, se těmto žákyním/žákům méně věnují na školách, kde je jich méně a naopak.
- ❑ Zkoumání vztahu rodinného prostředí sledovaných dětí ke vzdělávání neumožňuje stanovit jednoznačný závěr v podobě silné korelace mezi zájmem na straně jedné a typem odchodu po dokončení základní školy. **Jednorozměrné vysvětlování školní neúspěšnosti romských dětí jejich rodinou nemá v sebraných a analyzovaných datech oporu** a lze jej proto považovat za příliš zobecňující.
- ❑ Existuje více **faktorů, které snižují úspěšnost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v oblasti přechodů na střední školy**; vzdělávací trajektorie žákyň a žáků nejsou většinou určovány pouze jedním, ale kombinací několika, a sahají od individuálních až po systémové či od okamžitých až po dlouhodobé. Z hlediska dalšího rozvoje vzdělávacího systému byly jako nejdůležitější identifikovány tyto:
 - a. Horší prospěch v posledních ročnících základní školy;
 - b. Ukončení povinné školní docházky v nižším než devátém ročníku;
 - c. Nižší profesní aspirace romských dětí a jejich rodičů;
 - d. Pojetí volby povolání na základní škole;
 - e. Působení *významných druhých* na vztah dětí ke škole a rozhodování o dalším směřování;
 - f. Nastavení přijímacího řízení;
 - g. Nedostatečné předávání informací o dalším studiu bývalých žákyň/žáků.

B. Střední školy

- ❑ Pokud jsou ponechány stranou střední školy, které nabízejí pouze jeden z různých typů středního vzdělávání, nejčastěji s maturitou, platí, že **podíl romských dětí roste spolu se snižující se náročností oborů**: pokud se například na škole nacházejí M, H a E obory, zastoupení romských dětí se zvyšuje v tomto pořadí.
- ❑ **Na dvouletých či tříletých učebních E oborech romské děti v některých případech tvoří polovinu či dokonce většinu třídy**. Nejčastěji se jedná o kuchařské práce, prodavačské práce, řeznické práce, zednické práce, malířské práce, šití oděvů, čalounická výroba, stravovací a ubytovací služby či pečovatelské služby. **Menší část romských dětí studuje učební H obory**; na rozdíl od E oborů zde ve třídách tvoří menší část studentek/studentů. **Na maturitních oborech lze nalézt pouze jednotlivce**.
- ❑ Do kvantitativní části sběru dat v prostředí sekundárního vzdělávání se zapojilo **šest středních škol**, čtyři z nich nabízejí učební obory. Je proto nutné níže uvedené výsledky považovat za pilotní a počítat s vyšší pravděpodobností statistické chyby; současně platí, že se na třech uvedených školách vzdělává nemalý počet cílových dětí a že zde jsou, v porovnání s průměrem institucí poskytujících sekundární vzdělávání v České republice, koncentrovány ve větší míře.

- ❑ **Z celkem 245 romských dětí a mladých lidí**, jež v uplynulých letech zahájili sekundární vzdělávání, **studium vybraného oboru nedokončilo 41 procent**. Z 212 romských dětí, které nastoupily do tříletých učebních E či H oborů v letech 2005 až 2007, jich výuční list získalo 123, tj. 58 procent; ostatní buď přešly na obor jiný, nebo na čas či natrvalo vypadly z dalšího vzdělávání. U maturitních oborů byly získány kompletní informace o trajektoriích pouze třiceti tří dětí, které nastoupily v letech 2005 a 2006; z nich celkem dvanáct, tj. přibližně třetina, předčasně odešla.
- ❑ Na základě kvantitativních i kvalitativních dat údajů lze opatrně odhadnout, že střední vzdělání s výučním listem v oboru, do něž nastoupily, získá přibližně padesát osm procent romských dětí, které se v roce odchodu ze ZŠ přihlásily na SŠ; u oborů maturitních se pak jedná přibližně o sedmdesát procent.
- ❑ Pro celé české střední školství platí, že **intenzita předčasných odchodů narůstá spolu se snižující se teoretickou náročností sekundárního vzdělávání**, tzn. že nejvyšší úroveň dosahuje v případě odborných učilišť, nejnižší naopak u gymnasií, a že stejným směrem narůstá i podíl studentek/studentů, kteří v době odchodu okamžitě nepřestoupí na jiný obor. **V méně náročných oborech jsou přitom cílové romské děti zastoupeny nejčastěji.**
- ❑ **K předčasným odchodům ze studia nejčastěji dochází v prvním ročníku.** Zatímco v případě širší populace z prvního ročníku učebního oboru odchází osmnáct procent dětí, v případě romských mladých lidí, kteří nastoupili na některou ze škol, od nichž byly získány údaje, tento podíl dosáhl dvaceti šesti procent; v dalších ročnících není rozdíl tak výrazný.
- ❑ Kvalitativní rozhovory se středními školami přitom naznačily, že **v případě romských dětí je okamžitý přestup z učebního oboru ve srovnání s jejich spolužačkami a spolužáky méně častý**, neboť škola mnohdy nepřijde do kontaktu se zákonnými zástupci, a proto s nimi ani nemůže vyjednávat o dalším směřování vzdělávacích trajektorií jejich dětí.
- ❑ Špatný prospěch romských dětí nebyl identifikován jako primární příčina odchodu z vybraného středoškolského oboru.
- ❑ V současné době je **předávání informací o dětech, které přecházejí, výrazně roztržštěné**; střední školy jsou o dosavadní školní biografii a o sociálním zázemí dětí informovány v menší míře než školy základní.
- ❑ **Míra soustavné práce s inkluzívnými nástroji je v současné době v prostředí středních škol nižší, než v případě škol základních.**
- ❑ Tak jako u odchodu ze vzdělávací soustavy po dokončení základní školy či volby oboru, i v případě sekundárního vzdělávání působí celá řada faktorů, které snižují školní úspěšnost sociálně znevýhodněných romských dětí. Jako hlavní byly identifikovány tyto:
 - a. Nedostatečná informovanost středních škol o dosavadní trajektorii a potřebách dětí;
 - b. Špatný výběr (učebního) oboru, resp. jeho náročnosti;
 - c. Nezvládnutí adaptace na nové prostředí;
 - d. Nižší zastoupení podpůrných nástrojů ve srovnání se základním školstvím;

- e. Špatný prospěch;
- f. Absence;
- g. Stigmatizace;
- h. Působení sociálního okolí;
- i. Působení ekonomických faktorů.

C. Model průchodu vzdělávací soustavou České republiky

- Na základě informací získaných nejen při výzkumu přechodů dětí ze základních na střední školy, ale i dalších šetření v předmětné oblasti, je možné vypracovat částečný **model průchodu romských a ostatních dětí, které se vzdělávají na základních školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, vzdělávací soustavou České republiky**; v některých případech je možné tyto populaci srovnat s celostátními čísly. Pohled na zahájení studia na středních školách pak ukáže, že **z tisíce romských dětí, které procházejí vzdělávací soustavou České republiky a žijí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, jich přibližně pouze osm odejde studovat na gymnasium; v případě jejich spolužaček/spolužáků se přitom podle modelu pohyb stejným směrem týká více než sto dvaceti, u zbytku populace pak dokonce více než dvou set dětí.**

Koncept řešení

Rozhodujícím momentem pro volbu metodologie byla skutečnost, že téma přechodu sociálně znevýhodněných romských dětí mezi primárním a sekundárním stupněm vzdělávání nebylo dosud sociologicky zpracováno. Na tomto základě byla jako hlavní zvolena **kvalitativní výzkumná strategie**. **Kvantitativní údaje** tak byly sbírány v menším rozsahu, avšak nikoli v menší míře důležitosti, neboť poskytují makropohled a tím i obecný popis problematiky a podklady pro její zasazení do kontextu vzdělávacího systému České republiky jako celku.

V případě přechodů mezi jednotlivými stupni vzdělávání je nutné počítat nejen s více či méně artikulovaným rozhodováním **individuálních aktérů**, tj. dítěte samotného, jeho příbuzných, vrstevníků a kamarádů, ale také s prací a podporou **aktérů institucionálních**, jimiž v daném případě jsou či mohou být základní škola, nezisková organizace a střední škola. Vedle **dlohodobých proměnných** jako jsou vzdělávání dítěte, jeho touhy a přání, se v této oblasti lze setkat s působením proměnných **střednědobých**, jako je pojetí výuky volby povolání, i **krátkodobých**, jako například je prezentace té které střední školy. Všechny tyto prvky je nutné uvážit při řešení představeného problému. Z tohoto důvodu byl výzkum veden po **třech souběžných liniích**:

A. Vzdělávací trajektorie konkrétních dětí

Tento směr výzkumu se soustředil na komplexní sledování vzdělávací trajektorie vybraných dětí v období přechodu mezi základním a středním stupněm vzdělávání, a to na obou jeho bodech, tzn. jak na základní, tak i na střední škole.

Cílem této části řešení bylo vybudovat vzorek dětí, které docházely na základní školu hlavního vzdělávacího proudu, a ten následně popsat a sledovat v průběhu přechodu, konkrétně od doby, kdy byly odevzdány přihlášky až po prvních několik měsíců působení dítěte na nové škole, pokud jeho trajektorie neskončila tím, že se v tomto roce nepřihlásilo ke střednímu vzdělávání, resp. přihlásilo, ale na vybranou školu nenastoupilo.

Vzhledem k potřebě uvážit a popsat celé spektrum proměnných bylo nutné spolupracovat s mnoha aktéry, a to nejen pro získání potřebných dat, ale i pro samotný vznik a další sledování vzorku. Výsledkem této části je v ideálním případě takový portrét dítěte, který v sobě zahrnuje informace od následujících osob:

- **dítě**. Neměla-li být analýza vzdělávacích trajektorií dětí opřena pouze o vnější charakterizaci, bylo nutné hovořit s nimi samotnými, a to hned dvakrát. Poprvé na základní škole a to se zaměřením na:
 - a. profesní aspirace dětí a jejich plány do budoucna.
 - b. proces výběru střední školy.
 - c. vztah k základní škole a její činnosti směrem přechodu na vyšší stupeň vzdělávání.
 - d. školní biografii.
 - e. rodinné zázemí a jeho vztah ke vzdělávání.

Druhý rozhovor, probíhající již na nové škole, kladl důraz zejména na adaptaci v novém prostředí, informovanost dětí o možnostech studia, podporu ze strany rodičů či plány do budoucna.

- **třídní učitel/učitelka a/nebo výchovná poradkyně/výchovný poradce.** Podobně jako v předcházejícím případě, i zde bylo nutné oslovit jako pedagogické pracovníce a pedagogické pracovníky jak základních, tak i středních škol a zaměřit se vedle hodnocení dítěte na zjišťování faktických informací pomáhajících jej charakterizovat, tj. konkrétně na:

- b. školní biografii.
- c. spolupráci s rodiči.
- d. proces výběru školy pro sekundární vzdělávání.
- e. vybranou školu.
- f. adaptaci na nové škole.

- **rodiče.** Rodinné prostředí bývá některými aktéry považováno za jediný a mnohými za klíčový determinující faktor nižší vzdělanostní úspěšnosti romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z tohoto důvodu se výzkum snažil zapojit do sběru informací o dětech také jejich rodiče s cílem zjistit informace o:

- B.** rodině, jejím zázemí a socioekonomickém postavení.
- C.** vztahu a přístupu rodičů ke vzdělávání svého dítěte/svých dětí.
- D.** výběru sekundárního vzdělávání.
- E.** dosaženém vzdělání rodičů, jeho průběhu a hodnocení.

Kromě jiného se zkoumání rodinného zázemí mělo zaměřit na prověření, zda je vliv rodinného prostředí tak silný, jak bývá předpokládáno.

- **TSP, resp. pracovníce/pracovník NNO.** Smyslem rozhovorů s TSP/NNO byla snaha doplnit informace o zkoumaných dětech a jejich rodinách, neboť přestože základní školy v některých případech dokáží o rodinném prostředí dětí hovořit, ne vždy musí být tyto informace přesné.

B. Obecné zkušenosti institucionálních aktérů

b.1 Školy

Vedle orientace na konkrétní děti se projekt zaměřil na **obecné zkušenosti základních i středních škol se vzděláváním romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.** Polostrukturované rozhovory s vedením škol, výchovnými poradkyněmi / výchovnými poradci a třídními učitelkami a učiteli se týkaly následujících témat:

- hlavní problémy spojené se vzděláváním sociálně znevýhodněných dětí.
- proces výběru školy pro sekundární vzdělávání.

- ☐ spolupráce s rodinou a NNO.
- ☐ předčasné ukončení studia na střední škole a jeho důvody.
- ☐ úspěšné ukončení studia a pracovní uplatnění.

Kromě kvalitativních dat byly předmětem zájmu i kvantitativní údaje. Jejich smyslem bylo získat pevnější údaje o vzdělanostní úspěšnosti cílové skupiny dětí a podklad pro srovnávání s odhady, které učinili zpovídání v polostrukturovaných rozhovorech. Konkrétně se jednalo o:

- ☐ **historie odchodů ze základních škol** v podobě údajů o odchodech za posledních pět školních let. Strukturujícími proměnnými byly: identifikace dítěte, třída, pohlaví a typ středního vzdělávání.
- ☐ **úspěšnost dokončení studia na středním stupni**, tj. vyčíslení počtu romských dětí, které úspěšně dokončily vybraný obor.

b.2 NNO

Nevládní neziskové organizace se do oblasti přechodů sociálně znevýhodněných dětí ze základních na střední školy zapojují podpůrnou prací (doučování, kariérní poradenství, asistence při administrativě, doprovod na den otevřených dveří apod.), hledáním inovativních metod, zprostředkováváním komunikace mezi školou a rodinou apod. V rámci obecné části bylo úkolem polostrukturovaných rozhovorů zjistit:

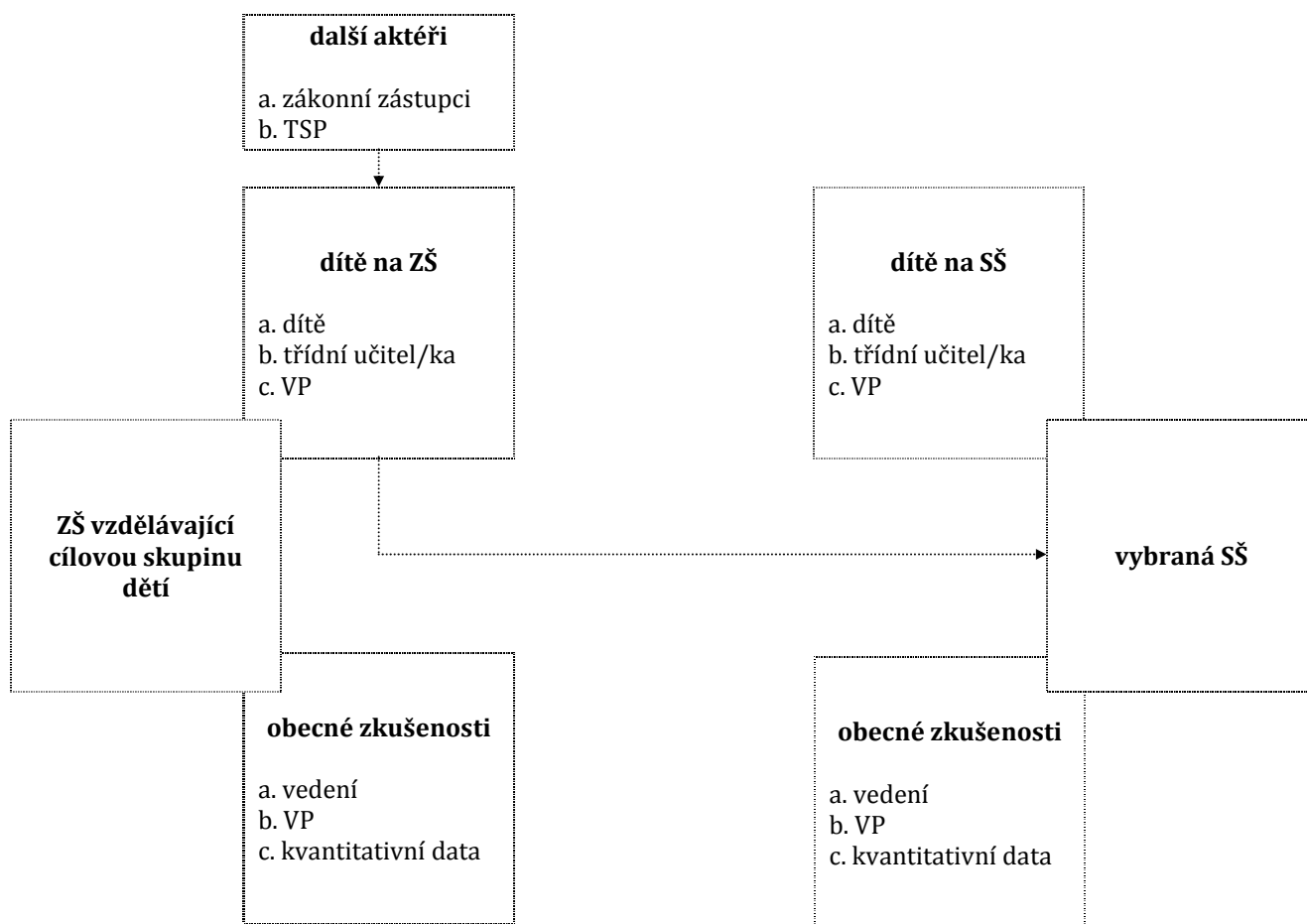
- ☐ poskytované služby obecně a pro děti z cílové skupiny.
- ☐ faktory školní ne/úspěšnosti.
- ☐ spolupráci se základními a středními školami v oblasti přechodů.

C. Charakterizace základních a středních škol

Neopomenutelnou proměnnou, která ovlivňuje vzdělávací trajektorie zkoumané skupiny kategorie cílové skupiny, je **skladba a vzdělávací politika škol**. Rozhovory s vedením a výchovnými poradkyněmi / výchovnými poradci základních škol se soustředily zejména na:

- ☐ **počet a podíl cílových dětí na škole**. Kumulace počtu a podílu dětí, které jsou různým způsobem znevýhodněny, sebou přináší například vyšší nároky na vzdělávání, odliv ostatních dětí v případě, že se jedná o sociálně znevýhodněné romské děti, či nástup na cestu rozvoje podpůrných opatření, jak ukázal *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*.
- ☐ **pravidla a postupy používané při přípravě dítěte na další stupeň vzdělávání**, tj. pojetí kariérového poradenství a volby povolání, neboť lze odůvodněně předpokládat, že rozsah a kvalita se u jednotlivých škol odlišují.
- ☐ **podpůrná opatření**. Podobně jako v předcházejícím případě, i zde platí, že existují rozdíly v míře využívaných nástrojů, které mají dětem pomoci překonávat znevýhodnění. Paleta opatření zahrnuje přípravné ročníky, asistenty pedagoga, různě veliká školní

poradenská pracoviště (výchovná poradkyně, metodik prevence, školní psycholog, speciální či sociální pedagog), doučování, spolupráce s dalšími subjekty apod.



obrázek 7.1: koncept řešení

Postup řešení

Postup analýzy byl primárně veden potřebou vybudovat vzorek dětí, které budou v rámci výzkumu sledovány. Z tohoto začalo řešení celého projektu na základních školách hlavního vzdělávacího proudu jakožto výchozím bodu přechodu, a to na těch, do nichž v různém počtu docházejí romské sociálně znevýhodněné děti.

Výběr oslovených základních škol se opřel o seznam přibližně čtyři sta ZŠ působících v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a o výsledky dotačního výběrového řízení rozvojového **Programu MŠMT Na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se sociokulturním znevýhodněním**.

Vedení všech škol bylo by bylo představeny cíle výzkumu a obsah spolupráce, jež spočívala v(e):

- **výběru dětí**, které by bylo možné zařadit do cílové skupiny šetření. Původním záměrem bylo zahrnout do vzorku pouze děti vycházející z devátých tříd, avšak komunikace se základními školami ukázala, že část cílových dětí opouští primární úroveň vzdělávání v nižším ročníku, až již v sedmém či osmém, a proto byly příslušné školy požádány, aby oslovily i tyto děti a jejich rodiny.

- ❑ **komunikaci se zákonnými zástupci**, neboť všichni rodiče/příbuzní dětí, které přicházely v úvahu pro zařazení do výzkumu, mohli písemně vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas s tím, aby byl s jejich synem či dcerou, vnukem či vnučkou veden polostrukturovaný rozhovor. Role škol spočívala v distribuování a sběru předem připravených vyjádření zákonného zástupce k participaci dítěte ve výzkumu.
- ❑ **jednodenní návštěvě výzkumného týmu**, jejímž cílem byl sběr dat skrze kvalitativní rozhovory s dětmi, pedagogickými pracovníci / pedagogickými pracovníky a vedením, a to jak v oblasti informací o konkrétních dětech, tak v oblasti obecných zkušeností školy a v oblasti jejich charakteristik ve vztahu ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. V rámci každé školy se výzkumný tým snažil získat informace o všech vycházejících cílových dětech, tj. nejen těch, jejichž rodiče souhlasili s participací: v takovém případě byl rozhovor veden pouze s pedagogickými pracovníci / pracovníky o dítěti, avšak nikoli s ním samotným.
- ❑ **vyplnění tabulky odchodů vycházejících dětí za posledních pět školních let** v podobě kvantitativních dat členěných podle "etnické" identifikace, pohlaví, ročníků a typu středního vzdělávání.
- ❑ **poskytnutí informace, jak se tomu kterému dítěti vede po opuštění základní školy**, pokud se k nim neformálními cestami, například přes sourozence či rodiče, takový údaj dostal.

Všem osloveným aktérům byla a je garantována **anonymita ve vztahu ke třetím stranám**.

Seznam spolupracujících základních škol a dětí, s nimiž / o nichž byly vedeny rozhovory byl výchozím bodem pro následné oslovování dalších aktérů výzkumu, tzn. že nebylo možné předem určit, o jak veliký soubor se jedná.

Ke kontaktování zákonných zástupců byly využity údaje poskytnuté základními školami, resp. samotnými dětmi; pro stanovení seznamu TSP a NNO byly využity informace poskytnuté základními školami, resp. desk research zaměřený na příslušnou lokalitu; **soupis středních škol byl pořízen na podkladě údajů, kam konkrétní dítě odevzdalo zápisový lístek.**

Před zahájením sběru dat v prostředí středních škol, na které odešlo alespoň jedno dítě ze vzorku, byl realizován předvýzkum s cílem finalizace výzkumných nástrojů. Příslušné střední školy byly vytipovány skrze poslední výsledky **Programu MŠMT na podporu romských žáků středních škol**.

Podobně jako v případě základních škol byl celý soubor těch středních škol, na něž odešlo některé z dětí, osloven, přičemž kromě obecných informací, tj. představení projektu a jeho cílů, jim bylo sděleno, že se právě na ně výzkumný tým obrací z důvodu sledování vzdělávací trajektorie konkrétního dítěte / konkrétních dětí. Participace středních škol spočívala v následujících aktivitách:

- ❑ **zprostředkování až čtyř rozhovorů s mladými lidmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří v dané době navštěvovali vyšší než první ročník některého z nabízených oborů.** Školy z předvýzkumu byly požádány o zajištění rozhovorů se čtyřmi mladými lidmi, školy z vlastního výzkumu o doplnění zpovídání dětí ze vzorku o mladé lidi z vyšších ročníků až do celkového počtu čtyř osob. Důvodem zařazení této cílové skupiny bylo získat informace od v průměru úspěšnějšího segmentu osob studujících v rámci sekundárního stupně vzdělávání. Polostrukturované rozhovory se v tomto případě zaměřily na totožná témata jaká byla předmětem zjišťování u dětí ze

vzorku, tj. vztah ke škole, motivace ke studiu a náklady s ním spojené, předčasné odchody jiných dětí ze školy, studium na základní škole, rodinné zázemí a plány do budoucna.

- **jednodenní návštěvě výzkumného týmu**, jejímž cílem byl sběr dat skrze kvalitativní rozhovory se sledovanými dětmi a s dětmi z vyšších ročníků, vyučujícími a vedením, a to jak v oblasti informací o konkrétních dětech, tak v oblasti obecných zkušeností školy a v oblasti jejich charakteristik ve vztahu ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.
- **vyplnění tabulky předčasných odchodů romských dětí za posledních pět školních let** v podobě kvantitativních dat členěných podle identifikace, pohlaví, ročníků a typu a délky středního vzdělávání.
- **poskytnutí informace, jak se tomu kterému dítěti ze vzorku vede po prvních čtyřech měsících studia**. Vzhledem k nastavení výzkumu školy nebyly z objektivního důvodu, jímž byl krátký čas od doby nástupu, schopny v době návštěvy výzkumného týmu poskytnout hlubší informace o sledovaných dětech. Všechny školy byly proto před ukončení výzkumu znovu osloveny s prosbou o poskytnutí tří základních informací: zda dítě studuje obor vybraný na základní škole či přestoupilo na jiný či ze školy odešlo; pokud studuje, jaké jsou jeho/její absence a prospěch v porovnání se spolužačkami a spolužáky.

Také v rámci šetření na středních školách byla všem zpovídaným garantována **anonymita vůči třetím stranám**.

Reflexe metodologie

Sociologická analýza přechodu romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy byla od počátku koncipována jako pilotní aktivita, která by mj. měla testovat zvolenou metodologii a následně přinést návod, jak postupovat v případě případných dalších výzkumných aktivit v této oblasti. V následující části jsou uvedeny problematické momenty zvoleného postupu, tj. jakési body, které je nutné při výzkumu podobného typu uvážit.

A. Sociální znevýhodnění

Určení a prověřování existence sociálního znevýhodnění, na rozdíl od subjektu, který by jej měl identifikovat, není v současné době v České republice jednoznačně normativně stanoveno, přestože zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 16 předpokládá, že se sociálním znevýhodněním jsou spjaty speciální vzdělávací potřeby. Školský zákon obsahuje následující obecná kritéria:¹³⁶

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

¹³⁶ Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory středního vzdělávání sice obsahují podkapitulu zabývající se tématem vzdělávání sociálně znevýhodněných mladých lidí, avšak její velká část si za model bere děti, které pocházejí z jiné země, a víceméně opomíjí problematiku vzdělávání dětí z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem a SVP. Je to mj. dáno tím, že odkazují pouze na školský zákon v jeho stávající podobě.

- ▣ postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se ve své stávající podobě explicitně nezabývá sociálním znevýhodněním. Její připravovaná změna, která obsahovala zpřesnění pojmu, byla pozastavena. Návrh před zahájením meziresortního připomínkovacího řízení obsahoval následující vymezení dítěte se sociálním znevýhodněním:

- ▣ žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině),
- ▣ jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka,
- ▣ žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených,
- ▣ který je znevýhodněn z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

Otázka, jak rozhodnout, zda se jedná o dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, však zůstala stranou i v rámci této navrhované úpravy; vyrovnávací opatření, které by měly směřovat k cílové skupině dětí, by se odvíjely od posouzení škol, tzn. že by mělo jít pouze o potvrzení stávajících praktik aktivních škol, nikoli o velkou systémovou změnu, která by se týkala i normativního financování.¹³⁷

Neexistence jasného ukotvení sociálního znevýhodnění představuje bariéru nejen ve vztahu ke vzdělávání dětí, ale také ve vztahu k jakékoli sociálněvědní analýze, zaměřené například na hodnocení výsledků vzdělávání. **Výzkum se tak při definici sociálního znevýhodnění musel opřít o posouzení ze strany škol:** třebaže pevné vymezení neexistuje, jsou školy na základě znalosti rodiny v mnoha případech schopné určit, zda by do dané kategorie mohla náležet či nikoli; opírají se například o místo bydliště, informace o pozici rodičů na trhu práce či o zkušenosti s tím, jak problematické je pro děti uhradit určité náklady.

¹³⁷ Toto také konstatuje Česká školní inspekce ve zprávě *Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách* zveřejněné na jaře 2010: „Zatím není vyřešeno systémové financování zvláštních potřeb skupiny sociálně znevýhodněných žáků. Je třeba změnit situaci, kdy ekonomicky nejvýhodnější pro školy je institucionální a skupinová podpora žáků s LMP. Na formy individuální integrace a specifické podpory podle potřeb pro žáky se sociálním znevýhodněním, případně romských žáků nejsou cíleně orientované prostředky ve srovnatelné výši. Způsob ekonomického zajištění nepřímo podporuje setrvačné nežádoucí přístupy v bývalých zvláštních školách. Je nutno zajistit systémovou podporu asistentů pedagoga, přípravným třídám, individualizovaným vzdělávacím plánům a dalším specifickým opatřením vzdělávání žáků se SVP, zejména se sociálním znevýhodněním“ (s. 12). Ještě jiné vymezení sociálního znevýhodnění obsahuje dokument *Vyhlášení programu "Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol"*. Podle něj jde o dítě: žijící v rodině, ve které rodič pobírá sociální příplatek z dávek státní sociální podpory; nebo žijící v rodině, ve které některá ze společně posuzovaných osob pobírá příspěvek na živobytí z dávek pomoci v hmotné nouzi; nebo v pěstounské péči nebo svěřené do náhradní rodinné péče, které mají nárok na opakující se dávku pěstounské péče.

B. Identifikace cílové skupiny dětí pro potřeby výzkumu

Jeden z klíčových problémů pro realizaci výzkumu zaměřeného na vzdělávání romských dětí představuje jejich identifikace ve školském prostředí, neboť žádná evidence, o níž by se bylo možné opřít, neexistuje, a mnohé děti, které jsou za takové v určité situaci / trvale považovány svým sociálním okolím, se k této identifikaci nehlásí.¹³⁸

Mezi školami i neziskovými organizacemi v daném ohledu existují rozdíly sahající od odmítnutí mluvit o sociálně znevýhodněných dětech jako o romských, až po podrobné popisování faktorů, které ovlivňují jejich vzdělávací trajektorie. S prvním krajním bodem se lze častěji setkat v případě základních škol, na které dochází menší počet cílových dětí, a zejména v případě většiny škol středních (také na mnohých z nich je zastoupení "romských" dětí také nízké). Tyto školy svůj postoj zdůvodňují tím, že:

- ❑ se takřka žádné z dětí takto neidentifikuje,
- ❑ neexistují žádná kritéria, podle nichž by bylo možné tuto identifikaci stanovit,
- ❑ jsou pro ně v tomto ohledu všechny děti stejné („žák je žák“),
- ❑ zákonní zástupci se vůči škole kriticky ohrazují s tím, že si nepřejí, aby byly jejich děti takto označovány.

Například jedna výchovná poradkyně střední školy uvedla: „*Když třeba na začátku školního roku děti seznamuji, že mají do patnáctého možnost přihlásit se o romský příspěvek, tak se přihlásí a zeptají se: 'Paní učitelko, a kdo je Rom?' A já řeknu: 'To může být kdokoli z Vás, protože nikdo nemá uvedenou romskou národnost'*“; či ředitel školy: „*Dneska ani pořádně nepoznáte, že je Rom, nebo ne.*“¹³⁹

Druhý krajní bod lze nalézt více základních i středních škol, které vzdělávají vyšší počet i podíl cílové skupiny dětí a současně využívají mnoha opatření, jež jim mají pomoci dosáhnout vyšší úrovně vzdělanosti.

V současné době lze konstatovat, že realizaci obdobného šetření je příznivěji nakloněno prostředí primárního vzdělávání; pokud v případě sekundárního vzdělávání nedojde posunu, jeví se jako nejvhodnější začít zkoumáním přechodů cílové skupiny dětí na základních školách, neboť výzkum ukázal, že střední školy nemají problém zapojit se do výzkumu a poskytnout informace v případě, že jsou sledovány vzdělávací trajektorie konkrétních dětí.

Toto platí i v případě obecného sledování školní úspěšnosti na středním stupni vzdělávání, neboť jako nejlepší model se v průběhu výzkumu ukázal být ten, kdy jsou to samy základní školy, kdo vznáší dotaz na střední školy, jak si vedli / vedou jejich bývalé absolventky / bývalí absolventi. Pokud by měly být takové údaje zjišťovány plošně za účelem získání podkladů pro rozvoj školské politiky, vyvstává otázka ochrany osobních údajů; z tohoto důvodu lze za předpoklad považovat provedení systémových změn, které by více provázaly přenos informací mezi výsledky vzdělávání na jeho jednotlivých stupních; například základní školy by tak mohly získat zpětnou vazbu nejen, jak dokáží vzdělávat děti s různými charakteristikami (zejména s různými typy znevýhodnění), ale jak je nastaven jejich školní vzdělávací program.

¹³⁸ Výzkumnou aktivitu lze z tohoto hlediska chápat jako tzv. strategický esencialismus, tzn. dočasnou práci s identifikacemi za účelem upozornění na existující sociální problémy, které vyžadují koncepční politická řešení.

¹³⁹ S podobnými výpověďmi se výzkum setkal i u některých dětí.

Problematictější je zjišťování obecných zkušeností řady středních škol z důvodů výše popsaných. Řešení tohoto problému může spočívat v nástupu na dráhu analýzy specifík sociálně znevýhodněných dětí obecně a zkušeností škol s jejich vzděláváním, předpokladem však je jednoznačné vymezení kategorie sociálního znevýhodnění a jeho přenositelnost mezi základním a středním školstvím.

Stejně konstatování se týká i požadavku na kvantitativní data umožňující analýzu předčasných odchodů ze studia, což se promítá do míry přesnosti odhadu, jaká je pravděpodobnost, že dítě vybraný obor úspěšně dokončí: jelikož ve školních matrikách není evidováno, o jaké dítě se jedná, analýza předčasných odchodů předpokládá, že pracovník / pracovnice střední školy projde jmenné seznamy a jedno každé dítě pro potřeby zkoumání identifikuje. Možné řešení spočívá v práci se souborem konkrétních dětí získaným na základních školách s tím, že střední školy budou požádány o poskytnutí údajů, zda získaly střední vzdělání či nikoli.

C. Neexistence potřebných dat

Analýza problematiky přechodů je dále komplikována **neexistencí dat**, na jejichž základě by bylo možné srovnávat jejich školní [ne]úspěšnost romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětí navštěvujících příslušné školy v České republice. Konkrétně se jedná o následující údaje:

- **počet dětí, které v daném školním roce opustily základní stupeň vzdělávání a které si nepodaly přihlášku / nebyly přijaty na žádnou střední školu.** ÚIV eviduje počty dětí, které v daném školním roce opouštějí základní vzdělávání a počty dětí, které nastupují do 1. ročníku vzdělávání středního podle toho, odkud přicházejí (základní škola, střední škola, neukončené střední vzdělání či odjinud), do statistik však není zahrnut údaj, kolik z vycházejících dětí v daném školním roce po základní škole na čas / trvale opouští vzdělávací soustavu.
- **podíl dětí, které v České republice při vzdělávání na základní škole opakovaly ročník.** V současné jsou ÚIV evidovány údaje o počtu dětí, které v daném školním roce z různých důvodů nedokázaly postoupit do dalšího ročníku; tato informace však neposkytuje představu o podílu dětí, v jejichž vzdělávací trajektorii je v rámci místní vzdělávací soustavy přítomno opakování ročníku. K danému údaji lze přiblížit pouze zhruba skrze vyčíslení podílu dětí, které nastupují do prvního ročníku střední školy z nižšího než devátého ročníku základní školy; jde však o číslo podléhající ročním výkyvům.
- **rozdílení E a H oborů středního vzdělávání s výučním listem.** Mezi těmito obory existují rozdíly, jež se mohou promítat / promítají do vzdělávacích a pracovních trajektorií dětí. Analýze vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí by pomohlo, kdyby existovaly údaje v podrobnější struktuře než dosud, tj. v distinkci dvouleté a tříleté E obory a H obory.
- **počet dětí, které [ne]dokončily vzdělávání na střední škole v jednotlivých oborech středního vzdělávání.** V České republice v současné době chybí podrobné údaje o neúspěšnosti vzdělávání na středních školách, které by byly rozlišeny podle typů oborů, jak jsou stanovovány v nařízeních vlády o soustavě oborů vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.¹⁴⁰ Tento údaj obsahuje dvě dimenze, které je

¹⁴⁰ Toto konstatuje i zpráva vydaná NÚOV v roce 2006: "Je třeba připomenout, že při snaze o kvantifikaci rozsahu tohoto problému se potýkáme s absencí systémově sledovaných statistických dat. Data získávaná v rámci školského statistického sledování nemohou podat plastický obraz o skutečném rozsahu tohoto

třeba odlišit: první se týká události ukončení, druhá osob, jež nezískají na střední vzdělání.

- **údaje o přestupech mezi jednotlivými typy vzdělávání**, zejména sestupným směrem, tzn. například mezi obory s maturitou a učebními obory, resp. mezi H a E obory. Analýza takových údajů by mohla ukázat nejen na individuální příčiny, ale i na systémové, například míru kvality výchovného poradenství na základních školách.
- **školní [ne]úspěšnost absolventek / absolventů základních škol**. Řešení projektu ukázalo nevyužití příležitosti v podobě přenosu informací mezi jednotlivými stupni vzdělávání. V České republice chybí propracovaný systém zpětné vazby mezi základním a středním školstvím.

D. Základní školy

Spolupráce se základními školami se mj. ukázala být klíčovým prvkem realizace výzkumu, a to zejména díky užšímu vztahu nimi a sociálně znevýhodněnými rodinami. **Zprostředkovatelská role škol se osvědčila** při oslovování zákonných zástupců, a to jak ve vztahu k vyjádření, zda se dítě do výzkumu zapojí či nikoli, tak i při snaze realizovat s nimi polostrukturovaný rozhovor týkající se vzdělávání. Důvěra některých rodin v základní školy sahá tak daleko, že v případě problémů při studiu na střední škole (jde například o potřebu doučování či o poradenství při změně oboru a/nebo školy) se **dítě mnohdy obrátí spíše na svou bývalou, než na současnou školu**. Z těchto důvodů lze roli škol jako komunitních center při zkoumání tématu přechodů doporučit.

Reflexe ze strany základních škol ukázala, že průvodní dopis, v němž byl zákonným zástupcům představen výzkum a v němž byli požádáni, aby se vyjádřili k účasti svých dětí, některé z nich odradil od vyslovení souhlasu, neboť přestože nenamítali nic proti participaci svých dětí, sami se do výzkumu nechtěli zapojit, a proto se nakonec vyjádřili záporně. Jiný postřeh se týkal času, po kterou měl být dopis ponechán k vyjádření: školy zde uváděly, že vhodnější je delší doba, neboť některým rodičům je třeba smysl výzkumu podrobně vysvětlit tak, aby s ním viděli přínos pro své děti.

Jako riziko pro sběr dat byla identifikována jednodenní návštěva ve škole, neboť některé děti, jejichž zákonní zástupci souhlasili, z různých důvodů v daný den nedorazily do školy. Ve snaze předejít "ztrátě" informací byly školy požádány, zda by výzkumnému týmu neposkytly informace o těchto dětech, resp. o dalších vycházejících dětech z cílové skupiny; v obou případech to znamenalo, že rozhovor byl veden pouze o nich, ale nikoli s nimi.

E. Střední školy

Hlavní metodologický poznatek z prostředí středních škol je výhodnost sledování vzdělávacích trajektorií konkrétních dětí. Některé ze škol nebylo třeba přesvědčovat, protože se o dané téma zajímají, jelikož se na nich vzdělává nezanedbatelný počet cílových dětí; jiné váhaly, avšak přesvědčila je koncepce výzkumu, popř. skutečnost, že rodiče souhlasili se zapojením své dcery či svého syna.

problému, natož pak o jeho kvalitativní dimenzi (neúplná evidence přestupů, příčiny odchodů). Dosud nebylo na národní úrovni realizováno ani žádné celoplošné šetření zaměřené na mapování předčasných odchodů ze vzdělávání." Viz Úlovcová, Helena – Bubíková, Milena – Viceníková, Tereza – Hytba, Pavel. Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání : rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence. Praha: NÚOV, 2006, s. 17.

Na středních školách se naopak nepodařilo získat kvantitativní data v rozsahu, jaký by poskytl výraznější oporu analýzu a její závěry. Nejčastějším důvodem byla vnímaná mimořádná náročnost vyplňování připraveného datového podkladu, jež spočívala v nutnosti projít seznamy dětí, které v příslušný školní rok zahájili studium, pro potřeby výzkumu zde identifikovat romské, a sledovat, kdy odešly, tzn. předčasně či po dokončení oboru. Pro některé ze škol by to znamenalo takto pracovat se 600-700 nastupujícími v každém roce. Jiným důvodem bylo pochopitelné odvolání na neexistenci evidence.

F. Zákonní zástupci

Již při přípravě projektové žádosti byla seznána důležitost zapojit do zkoumání rodiče, resp. jiné zákonné zástupce, podobně jako obtížnost tohoto úkolu. Předpokládaná náročnost této aktivity se potvrdila při realizaci a odrazila se v celkově nízkém počtu polostrukturovaných rozhovorů s těmito aktéry. **Nesnazší cestou byl případ, kdy rodiče nejprve kontaktovala osoba, kterou znají a již důvěřují, například výzkumník / výzkumnice, v ideálním případě však základní škola.** V případě zprostředkování z její strany byly zvoleny dva postupy: jedním bylo uskutečnění rozhovorů přímo v jejích prostorech, druhým v domácnosti. Ani jeden nepřinesl stoprocentní výsledky, i když šlo o cesty nejlepší. Jiným případem bylo několik rodičů, kteří se nezapojili do šetření z důvodu velké časové vytíženosti (starost o rodinu, práce), tzn. že se s nimi přes opakované jednání nepovedlo domluvit termín.

G. TSP-NNO

Kromě části věnující se obecně tématu přechodů cílových dětí měly TSP/NNO podle ideální představy pro účely výzkumu pomoci dokreslit obraz zkoumaného vzorku dětí. Tento úkol se podařilo naplnit pouze částečně, neboť **v některých případech se tito aktéři správně a legitimně odvolali na zachování důvěrnosti informací**, v jiných i přes ochotu (pod podmínkou přísného zachování anonymity) poskytnout základní přehled o situaci konkrétních dětí a jejich rodin ztroskotalo zjišťování na tom, že nikdo z nich nepřišel do kontaktu s některou z poskytovaných sociálních služeb.

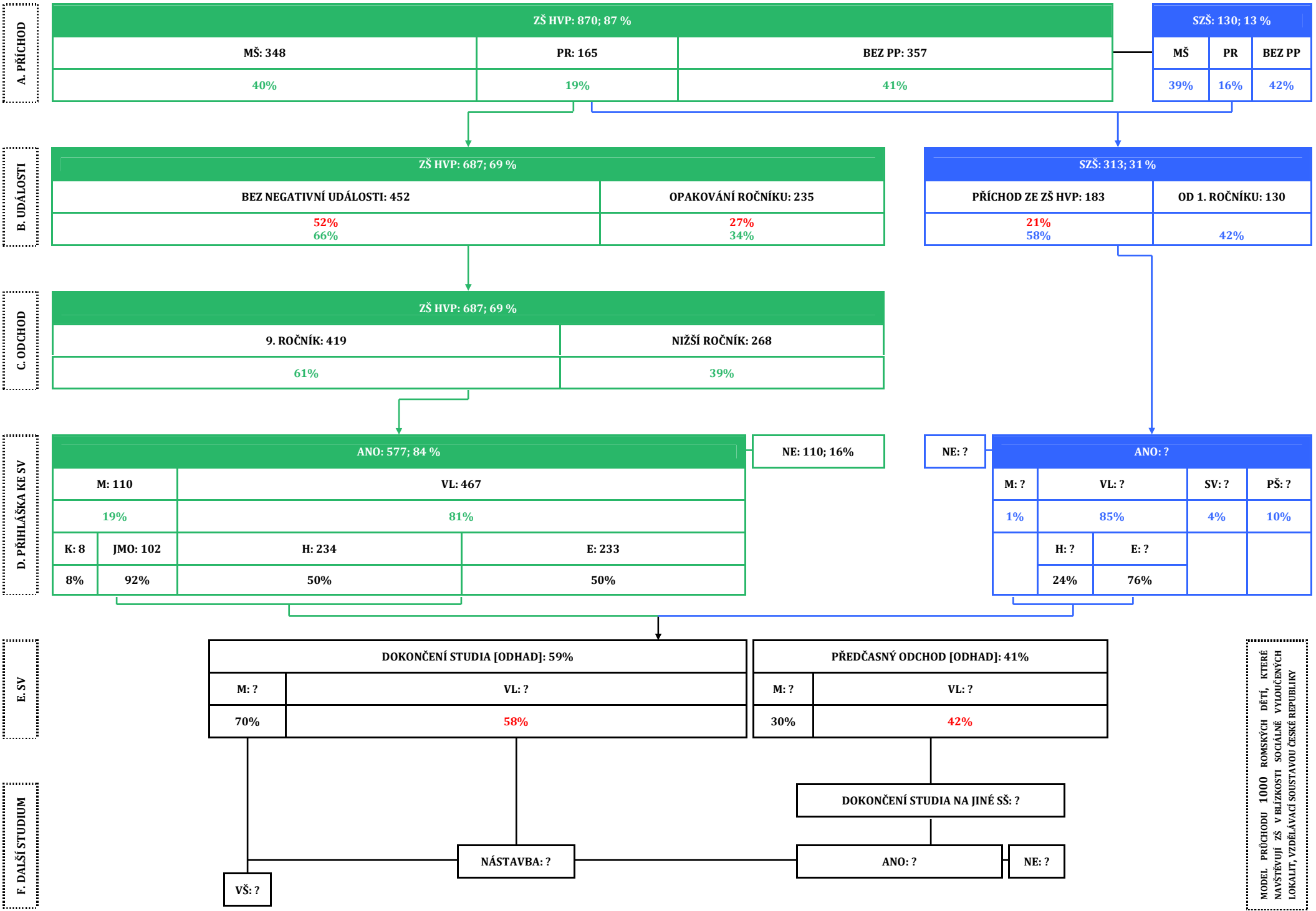
Doporučení pro další výzkumy

Díky reflexi metodologie je možné předložit k úvaze následující doporučení pro výzkumnou činnost v dané oblasti:

- ❑ Výzkum ukázal důležitost **zkoumání vzdělávacích trajektorií dětí po celou do jejich průchodu vzdělávacím systémem.** Na tomto základě lze doporučit sběr širšího souboru dat spjatých se školními matrikami konkrétních dětí, ať již pouze v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání, či i mezi nimi. Nepřekročitelným předpokladem takového kroku je přísná anonymizace, kdy citlivé údaje zůstávají tam, kde mají své opodstatnění, tzn. v prostředí vzdělávací instituce, jak je tomu i v současnosti.
- ❑ Rozvoji vzdělávacího systému České republiky by mohlo pomoci, pokud by byl **současný objem sbíraných dat rozšířen**, zejména o předčasné odchody ze středního vzdělávání, například v rozlišení podle typu oboru, pohlaví, ročníku odchodu apod.
- ❑ Vzhledem k nastavení dotačního programu, díky jehož podpoře byl projekt realizován, zůstávají informace o vzorku dětí pouze částečné, omezené na první čtyři měsíce jejich studia na střední škole. Budoucí aktivita v této oblasti by měla být nastavena **longitudinálně**, tzn. například v podobě zkoumání vzdělávacích trajektorií od doby opuštění základní školy až po dobu, kdy ze školu opustí/dokončí poslední z dětí.

- ☐ Výzkum se při realizaci nikoli výjimečně setkal s předčasným odchodem dítěte ze základního či středního vzdělávání; jeho součástí však nebylo zjišťování informací od něj, resp. o něm po této události. Do budoucího obdobného šetření by bylo vhodné zahrnout mezi respondentky/respondenty nejen tyto děti, ale také **úřady práce**.

- ☐ Mimořádně důležitou složkou **zkoumání vzdělávacích trajektorií** dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou nejen pohledy a zkušenosti rodičů dětí, ale také jejich vzdělanost. Jedním ze směrů, kterým by se šetření v této oblasti měla vydat, je **míra mezigenerační reprodukce vzdělávacích šancí**.



MODEL PŘÍCHODU 1000 ROMSKÝCH DĚTÍ, KTERÉ NAVŠTĚVUJÍ ZŠ V BLÍZKOSTI SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT, VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVOU ČESKÉ REPUBLIKY

Zkratky použité ve schématu:

BEZ PP	nástup na ZŠ bez absolvování předškolní přípravy
E	učební obor typu E
H	učební obor typu H
JMO	maturitní obor vyjma K oboru
K	maturitní obor obecná příprava na gymnasiu
M	střední vzdělání s maturitní zkouškou
MŠ	mateřská škola
PR	přípravný ročník
PŠ	praktická škola
SV	střední vzdělání
SZŠ	specializovaná základní škola
VL	střední vzdělání s výučním listem
ZŠ HVP	základní škola hlavního vzdělávacího proudu