

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Studium humanitní vzdělanosti



Profesní identita učitelek romských dětí
v sociálně vyloučené lokalitě

Bakalářská práce

Autor práce: **Anna Rohličková**

Vedoucí práce: **PhDr. Dana Bittnerová CSc.**

Praha 2022

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Profesní identita učitelek romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury, kterou jsem řádně citovala. Práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23.6.2022

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Dana Bittnerová, CSc. za její pomoc, čas a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Dále také všem účastnicím výzkumu, které byly ochotné mi poskytnout rozhovor a podělit se se mnou o své zkušenosti. V neposlední řadě patří poděkování i mé rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia.

Abstrakt:

Tato bakalářská práce je zaměřena na profesní identitu učitelek, které vzdělávají romské děti v sociálně vyloučeném prostředí. Hlavním cílem práce je zjistit, jak je vyjednávána profesní identita učitele romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě. V teoretické části se věnuji identitě, profesní identitě a samotné učitelské identitě. Pro pochopení specifik vyloučené lokality se věnuji také historickému vývoji Romů na území České republiky, principům sociálního vyloučení a vzniku vyloučených lokalit. Dále se zabývám vzděláváním Romů a vlivu státních politik na tuto oblast vzdělávání. Empirická část obsahuje popis metodologie a výsledky kvalitativního výzkumu profesní identity učitelek romských žáků ze sociálně vyloučené lokality. Informátorkami se staly učitelky romských žáků a výzkumnou technikou polostrukturovaný rozhovor.

Klíčová slova:

Vzdělávání, profesní identita, Romové, vyloučená lokalita

Abstract:

This bachelor thesis is focused on professional identity of teachers, which educate Roma children in socially excluded locality. Main aim of the thesis is to discover, how is professional identity of teachers, which educate Roma children in socially excluded locality negotiated. In theoretical part I am focusing on the identity, professional identity, and the teacher's identity itself. To understand the specifics of the excluded localities I focus on the historical development of Roma in Czech Republic, principles of social exclusion and the origins of socially excluded localities. Further on I focus on the education of Roma population and the influence of government politicians on this area of education. Empirical part includes a description of methodology and the results of qualitative research on professional identity of teachers of Roma students from the socially excluded locality. Source of the information were the teachers that have Roma students in their hands and the research methodology is half-structured interview.

Keywords:

Education, professional identity, Roma, socially excluded locality

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Romové v České republice.....	9
1.1. Kdo je Rom?	9
1.2. Historie Romů	10
1.2.1. Příchod Romů na naše území	10
1.2.2. Změny po roce 1945.....	11
1.2.3. Život Romů po revoluci 1898 až dodnes	11
2. Sociální vyloučení.....	12
2.1. Sociální vyloučení Romů	14
2.2. Sociálně vyloučená lokalita.....	15
3. Vzdělávání romských dětí.....	16
3.1. Faktory ovlivňující vzdělávání romského dítěte	17
3.2. Zvláštní a praktické školy	20
3.3. Inkluze a integrace	20
3.4. Exkluze a segregace	21
3.5. Limity inkluze	22
4. Identita	23
4.1. Vymezení pojmu profesní identita	24
4.2. Profesní identita učitele.....	25
4.2.1. Vývoj identity učitele.....	25
5. Identita učitelů romských dětí: přehled výzkumů	27
EMPIRICKÁ ČÁST	29
1. Metodologie	29
1.1. Výzkumné otázky.....	29
1.2. Kvalitativní výzkumná strategie.....	29
1.3. Technika tvorby dat.....	30

1.4.	Výzkumný vzorek	30
1.4.1.	Výběr lokality a školy	30
1.4.2.	Výběr informátorek	31
1.5.	Analytické postupy.....	33
1.6.	Hodnocení kvality výzkumu	34
1.7.	Etické otázky.....	34
2.	Popis a interpretace dat	35
2.1.	Cesta k profesi.....	35
2.1.1.	Motivace být učitelem.....	35
2.1.2.	Příprava na profesi	36
2.2.	Specifika prostředí	36
2.2.1.	Příchod na Tyrkysovou školu.....	36
2.2.2.	Předsudky – mainstream versus sociální realita vyloučené lokality	38
2.2.3.	Střet s realitou	39
2.2.4.	Získávání respektu a důvěry	40
2.2.5.	Etnicita a školní výkon.....	42
2.2.6.	Kulturní rozdíly.....	43
2.2.7.	Materialita.....	47
2.2.8.	Státní politiky	48
2.3.	Osobní rovina.....	49
2.3.1.	Pohled učitelek na svou profesi	49
2.3.2.	Nápor na psychiku	51
2.3.3.	Reakce okolí	51
	ZÁVĚR.....	53
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56

ÚVOD

Ve své bakalářské práci s názvem *Profesní identita učitelek romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě* se věnuji konstrukci profesní identity učitelek romských dětí. Toto téma jsem si vybrala, jelikož pocházím z učitelké rodiny a téma výuky Romů je ve městě, odkud pocházím, tématem významným. Skrze toto město zkoumám zvolený problém, a to na příkladu učitelek, jejichž profesní identita se mimo jiné utvářela na základě působení ve škole v sociálně vyloučené lokalitě s převahou romských žáků. Vycházím z teze, že na konstrukci identity se podílí vědění a každodenní praktiky aktérů (Szaló, 2003, s. 15-17). To znamená, že povaha školy, žáků, vzdělávacích plánů, rodičů žáků, materialita školy atd. vstupují do procesu ustanovování identity učitelky.

Po úvodu mé bakalářské práce následuje teoretická část. Ta pojednává o základních pojmech, které se pojí k problematice profesní identity učitelek romských dětí. Pro porozumění vzdělávání romských žáků je nezbytné pochopit, jak se ustanovovala pozice Romů ve společnosti. Z tohoto důvodu se nejprve věnuji historickému vývoji přítomnosti romských skupin na území České republiky, principům sociálního vyloučení a vzdělávání Romů včetně toho, jak státní politiky ovlivňovaly vzdělávání Romů v České republice. Dále se věnuji tématům identity, profesní identity a učitelké identity, představuji také výzkumy zabývající se učitelkou identitou a výsledky těchto výzkumů.

V empirické části se nejdříve zabývám metodologií výzkumu. Popisuji cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále představuji výzkumnou strategii, techniky tvorby dat a analytické postupy. Vysvětluji, jak probíhal výběr vzorku, tím jsou v mé práci učitelky se zkušeností s výukou romských žáků na škole v sociálně vyloučené lokalitě, následně tyto učitelky krátce charakterizují k pochopení jejich situovanosti na dané škole.

Následuje popis a interpretace dat, zde interpretuji a vyhodnocuji data získaná na základě kvalitativního výzkumu. Cílem práce je zjistit, jak je vyjednávána profesní identita učitele romských dětí ve specifickém prostředí a jaké kategorie vstupují do procesu vyjednávání profesní identity učitelek.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Romové v České republice

1.1. Kdo je Rom?

Slovo Rom je etnické označení příslušníka romské národnosti. Jedná se o endo-ethnonymum, tedy název, jakým se příslušníci dané skupiny sami nazývají. Až v roce 1971 bylo slovo Rom na mezinárodní úrovni přijato jako oficiální název příslušníků romské národnosti, do té doby se tak nazývali pouze mezi sebou. Majoritní společnost pojmenovávala Romy – cikán, gypsy (Horváthová, 2002, s. 192-195).

Je nutno říci, že Romové netvoří jednotlivé společenství, ale dělí se do mnoho skupin, které mezi sebou mají někdy až propastné rozdíly. Stejně tak je tomu i v České republice, zde jsou nejpočetnější skupinou Romové Slovenští, ale i ti se mezi sebou dále dělí do skupin podle lokality, odkud pocházejí. Další komunitu tvoří Romové Olašští, přicházející do našich zemí z Rumunska od poloviny 19. století. Tato olašská komunita mluví výhradně romsky, ale stejně jako neromskému okolí se straní i okolí romskému. Zbývající skupiny tvoří maďarští Romové, původní čeští Romové či němečtí Sintové (Horváthová, 2002, s. 63-66).

Z těchto pěti skupin Romů žijících v České republice pouze Sintové nepoužívají pro sebeoznačení název Rom.

Z perspektivy statistik, resp. oficiálních dokumentů, je Rom především ten, kdo se k romské národnosti hlásí. Při sčítání lidu v roce 2021 se dle Českého statistického úřadu (ČSÚ) k romské národnosti přihlásilo 21 691 Romů, tento údaj je ale silně podhodnocen. Romská populace je u nás po předchozích zkušenostech natolik stigmatizována, že se raději přihlásí k české, slovenské či maďarské národnosti, než aby uvedla národnost romskou, přestože k ní přináležitost cítí (Říčan, 1998, s. 33).

Různí autoři vymezují pojem Rom různě, např. Moravec (2004) uvádí tato vymezení čtyři:

1. „Rom ve smyslu typického vzhledu,
2. Rom jako nositel romské kultury v antropologickém smyslu,
3. Rom jako příslušník romského národa,

4. *Rom jako charakteristika připsaná zvnějšku*“ (Moravec In Jakoubek, Hirtl, 2004, s. 156).

Přesně říct, kdo Rom je, je podle všeho nemožné. Kategorizace člověka či skupiny jako „Rom“ nepojmenovává skutečnost, ale sama jí tím vytváří. „*Pro vědecká zkoumání jsou tedy „Romové“ předmětem zájmu, který si ovšem (a to ať již vědomě či nevědomky!), jakožto předmět svého zájmu, ustavuje, vymezuje a definuje sám zkoumající*“ (Jakoubek, 2004, s. 359).

1.2. Historie Romů

1.2.1. Příchod Romů na naše území

Romové pocházejí z indického subkontinentu, zde se nacházela etnika vyloučená na okraj společnosti a jedním z nich byli Domové, právě ti jsou považováni za nejbližší příbuzné Romů (Horvátová, 2002, s. 5-6).

Dle Říčana (1998, s. 14) jsou první zprávy o Romech na našem území z doby po roce 1400. Zde zdůvodňovali svou migraci vyhnáním z Indie kvůli víře. Později se různými způsoby ucházelo o vyhnání Romů ze země či alespoň o jejich asimilaci.

Na většině území Čech i Moravy byli Romové známí jako kočovníci, tento život však nesl řadu nevýhod. Již od raného feudalismu nacházeli Romové lepší životní podmínky na Moravě, kde nacházeli práci jako poddaní na různých panstvích, především díky svým kovářským dovednostem. Později od 19. století toužili po usazení právě na Moravě, kde tak dochází ke vzniku romských osad (Horváthová, 2002, s. 39-42).

Zatímco na území Slovenska byli Romové rozpoznáváni za základě etnické příslušnosti, na území českých zemí docházelo k identifikaci Romů skrze socio-ekonomické hledisko, tedy především skrze způsob, jakým žijí. Romové či cikáni byli majoritní společností vnímáni jako „ti druzí“, kteří nepatří do sdílené identity „my“ a z historického vývoje je patrné, že byli Romové jako skupina neustále vystavováni segregačním či integračním tlakům (Doubek et al., 2015, s. 67-75).

Během první republiky nadále vzrůstala romská populace i počet romských osad, společnost nahlížela na Romy jako na „kočovný a nebezpečný živel“, který je nutné usměrnit. To v roce 1927 vyústilo zákonem proti potulným Romům a tulákům žijícím po cikánsku, který rozdělil občany na ty s plnými právy a na „cikány“. (Doubek et al., 2015, s. 75, Říčan, 1998, s. 16)

Ještě větší rána přišla pro Romy a celou Československou republiku v roce 1939. V Německu byli Romové již od roku 1936 koncentrováni v „cikánských táborech“ a „cikánský způsob života“ byl označený za dědičný. V Protektorátu Čechy a Morava bylo nejdříve vyhlášeno trvalé usídlení kočujících osob a následně byly založeny kárné pracovní tábory pro ty, kteří neuposlechli toto nařízení. Později byly otevřeny cikánské tábory v Letech a Hodoníně, i usedlí Romové dostali cikánskou legitimaci. Od roku 1942 pak byli Romové posíláni do koncentračního tábora Osvětim – Březinka (Horváthová, 2002, s. 45-47).

„V komplexu osvětimských koncentračních táborů nalezlo svoji smrt téměř 20 000 Romů z celé Evropy. Celkový počet romských obětí druhé světové války se odhaduje na půl milionu osob“ (Horváthová, 2002, s. 48).

1.2.2. Změny po roce 1945

Po 2. světové válce byla populace Romů zdecimována romským holokaustem, dochází však k velké vlně migrace slovenských Romů do českých zemí. Romské přistěhovalce česká společnost akceptuje a nahlíží na ně optimisticky, neboť přistěhovalci mají nahradit odsunuté obyvatelstvo, 50. a 60. léta jsou tak brána jako období sociálního konsensu a koheze.

Ačkoliv se Romové z hlediska legislativy stali plnoprávními občany, tehdejší socialistická ideologie prosazovala asimilaci Romů a jejich převýchovu, především skrze usídlení a práci. Převýchova měla pomoci romskou „zaostalost“ překonat (Doubek et al., 2015, s. 87-93).

Během 70. a 80. let se původní pracovní-výchovný optimismus vytratil, jelikož asimilace Romů a jejich převýchova nedospěla očekávaných výsledků. Důraz se přesunul na kvalitu populace, kdy na Romy bylo nahlíženo jako na nedostatečně kvalitní jedince, které je třeba léčit a uzdravit. Byli tak opět identifikováni skrze svou odlišnost a těmto „občanům s problémy“ se mělo pomoci. S tím se však zrodila myšlenka Roma jako občana, který této pomoci zneužívá, neboť jí chápe jako ekonomicky výhodnou (Doubek et al., 2015, s. 93-100).

1.2.3. Život Romů po revoluci 1898 až dodnes

Sametová revoluce přinesla Romům nové časy, změnilo se jejich postavení, což se promítlo do vztahu k romskému jazyku a kultuře. Vytvářeli také vlastní organizace, a to i na mezinárodní úrovni (Říčan, 1998, s. 29).

Romové byli definitivně uznáni jako národnostní menšina a prosadili myšlenku etnoemancipačního procesu, skrze který chtěli dosáhnout uznání. Cílem bylo změnit postoje k sobě samým i k „druhým“. Zároveň však liberální stát a ekonomická i sociální nejistota vyvolala vlnu českého nacionalismu. Romové byli prvními, kdo přicházel o pracovní pozice, čímž byli odkázáni na sociální dávky. Zrodil se tak obraz Roma jako příživníka a Roma jako zátěže.

Začalo se objevovat přesvědčení, že Romové mají nechuť pracovat či nemají dostatečné dovednosti. Začali být obětí ekonomické exkluze, s tím spojené sociální exkluze a rasově motivovaných útoků (Doubek et al. 2015, s. 101-107).

„Protože v liberálním světě nelze odejmout občanství de jure, odebírá se jim nyní občanství de facto. Label lidí v sociální exkluzi vytvořil představu jiné, nekompatibilní kvality. Pomalu se vrátila představa života Romů vedle či bez majority, nikoliv s ní“ (Doubek et al., 2015, s. 108).

Ačkoliv Romové v Čechách neměli vždy příznivé podmínky pro život, vytvořili zde nejpočetnější národnostní menšinu. Podle Úřadu vlády ČR se odhaduje počet příslušníků romské komunity v ČR v rozmezí mezi 150 000 - 300 000 osob. Uvnitř romské populace jsou na jednu stranu integrující se jednotlivci, na stranu druhou ale i jednotlivci nacházející se ve stavu sociálního vyloučení. Ačkoliv se stát snaží rozvíjet aktivity na podporu Romů, ať už ve školách nebo pomocí terénní sociální práce, stále existují rizika spojená s romskou populací, a to co se týče nezaměstnanosti, nevzdělavatelnosti dětí ve školách nebo vztahů mezi Romy a českou společností (Víšek, 2006, s. 197-199).

2. Sociální vyloučení

„Sociální vyloučení je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. Tento proces (stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí (tak typické pro slumy), často také etnická příslušnost. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odštěpeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti“ (Navrátil, 2003, s. 34)

Pojem sociální vyloučení se začal používat v 80.- 90. letech. Vznikl hlavně z důvodu, aby nahradil pojem „chudoba“, který znamenal pouze nedostatek hmotných zdrojů, ale vůbec nepracoval se sociálními vztahy (Moravec in Hirtl, Jakoubek, 2006, s. 13).

Toušek (2007, s. 7) vymezil několik aspektů, které svou provázaností posilují začarovaný kruh sociálního vyloučení. Jsou to vnější vlivy, vnitřní vlivy, mechanismy sociálního vyloučení a adaptace.

Vnější vlivy nemohou sociálně vyloučení lidé ovlivnit a jsou dány sociálními podmínkami či jednáním lidí nacházejících se vně sociálního vyloučení, je to např. trh práce, bytová politika, sociální politika, diskriminace. Vnitřní vlivy jsou naopak důsledkem jednání sociálně vyloučených osob, své sociální vyloučení posilují či ho sami způsobují, patří do nich např. ztráta pracovních návyků, nízká motivace řešit problémy, neschopnost hospodařit s penězi (Toušek, 2007, s. 7-10).

Skrze mechanismy sociálního vyloučení se vytěsňují osoby či skupiny na okraj společnosti. Do těchto mechanismů patří:

- prostorové vyloučení – vznik lokalit vyznačujících se nízkou kvalitou bydlení, které se odborně nazývají jako ghetta či sociálně vyloučené lokality,
- ekonomické vyloučení – ztížený či zamezený přístup k finančním zdrojům, často vede k orientaci osob na sféru černé ekonomiky, černého trhu práce či k závislosti na sociálních dávkách,
- kulturní vyloučení – omezení přístupu ke vzdělání a znalostem uznávaných majoritní společností,
- sociální vyloučení – společenské styky se omezují pouze na osoby nacházející se ve stejném postavení,
- symbolické vyloučení – významy i charakteristiky, které jsou vyloučeným osobám přisuzovány majoritní společností, ačkoliv nemusí být vždy pravdivé. Často se pojí se stigmatizací na základě sociálního statusu či etnicity (Toušek, 2007, s. 10-13).

Aspekt adaptace znamená přizpůsobení se jedince na svůj stav sociálního vyloučení. Lidé si osvojují nové vzorce chování, návyky a životní vzorce, které jsou v rozporu s majoritní společností, znemožňují jim tak uspět v této většinové společnosti a pouze posilují stav vyloučení (Toušek, 2007, s. 14).

Dle Mareše (2002, s. 17) jsou předmětem sociálního vyloučení „cizinci“, majoritní společnost se při kontaktu s „jinakostí“ těchto lidí cítí nejistě, jelikož „cizinci“ narušují homogenitu sociálního prostoru. Většinou se jedná o příslušníky etnických minorit, ať už pocházející z jiného národního státu (Ukrajinci), nebo nikoliv (Romové).

2.1. Sociální vyloučení Romů

Právě Romové jsou často spojováni s pojmem sociálního vyloučení. Dle Šimkové (2003) historické a etnografické analýzy dokazují, že česká společnost nikdy nebrala Romy za rovnocenné a právoplatné občany českého státu, naopak vždy viděla jejich místo na okraji (Šimková in Navrátil, 2003, s. 56).

Romové se nepochybně nacházejí ve vysokém stupni rizika sociálního vyloučení, jsou často nezaměstnaní a chudí, bydlí v nevyhovujících bytech, v devastujících oblastech, jejich děti často navštěvují zvláštní školy a mají ztížený přístup k řadě služeb. Česká společnost je vnímá především jako odlišné etnikum, a proto je posuzuje podle jejich ochoty se asimilovat, tedy stát se stejnými jako majoritní společnost (Mareš, 2006, s. 17).

Šimková (in Navrátil, 2003, s. 60-68) vymezuje oblasti života, ve kterých se nejčastěji projevuje sociální vyloučení a vztahuje je na případ sociálního vyloučení Romů.

První z nich je **omezený přístup na trh práce**, právě tento faktor je nejvýznamnější v cestě k sociálnímu vyloučení. Romové jsou jednou ze skupin s největší nezaměstnaností, navíc se u nich jedná o dlouhodobou a opakovanou nezaměstnanost. Romové v důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti ztrácejí pracovní návyky a sociální dovednosti, čímž se prohlubuje jejich znevýhodněná pozice na trhu práce. Nejčastějším důvodem romské nezaměstnanosti je i dle Zprávy o stavu romské menšiny z roku 2019 nízká vzdělanost a kvalifikace i vysoká zadluženost.

Druhou oblastí sociálního vyloučení je **chudoba a nízké příjmy**, ta souvisí s prvním faktorem. Dlouhodobě nezaměstnaní Romové žijí ze sociálních dávek, které dorovnávají příjmy pouze na životní minimum, proto rodina žijící dlouhodobě ze sociálních dávek nemůže dosáhnout životního standardu majoritní společnosti.

Třetí oblastí je **omezený přístup ke službám**. Ačkoliv je s Romy spojován stereotyp o tom, jak zneužívají služeb sociálních pomoci, ve skutečnosti však Romové neumějí plně využívat možností, které státní systém sociální pomoci nabízí, a to zejména z důvodu své nevzdělanosti, neinformovanosti a sociální izolace od majoritní společnosti.

Další oblastí jsou **řídce nebo neexistující sociální sítě**. Romské rodiny uměle sestěhovány do různých komunit by za běžných podmínek a preference členství v širší rodině pospolu nežily. Tyto komunity nejsou schopné se organizovat či občansky angažovat, i tak jsou ale jednotliví obyvatelé na sebe navzájem odkázáni, protože jsou do této komunity a často i prostorové lokality vyloučeni.

Poslední oblastí je **problematika bydlení**. Tyto problémy mohly vzniknout ať už v důsledku minulé „bytové politiky“, kdy za minulého režimu byly Romům přidělovány nekvalitní a nevyhovující byty, nebo v důsledku současného postavení obcí, které se snaží řešit problematiku nájemní vztahy. Tak či tak je pro romskou populaci charakteristická prostorová segregace, tedy vytvoření zřetelně oddělených lokalit, do kterých je koncentrováno minoritní obyvatelstvo.

2.2. Sociálně vyloučená lokalita

Sociálně vyloučené lokality jsou definovány jako místa, „*kde dochází ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách (indikováno počtem příjemců příspěvku na živobytí), které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (indikováno vnější identifikací)*“ (GAC spol. s r. o., 2015, s. 14).

Dle Mareše (2006, s. 10) může mít prostorová dimenze sociálního vyloučení dvojitou podobu:

- koncentrace vyloučených – lidé jsou koncentrováni v oblastech neodpovídajícím kvalitě života, zde jsou odtrženi od majoritní společnosti a jsou vázáni pouze na lokální trh práce a lokální sociální vztahy.
- Vyloučení určitých území v důsledku jejich charakteristik – lidé jsou oběťmi sociálního vyloučení nikoli kvůli své sociální skupině, ale kvůli prostoru, který obývají. Sociální vyloučení tak není důsledek nedostatku osobních zdrojů, ale nedostatku komunity, ve které žijí.

V České republice je tendence ke koncentraci vyloučených, a to výhradně Romů. Dochází k tomu typicky v městských ghettech, skupině ulic či pouze jedné ulice, ale i v jednotlivých budovách. Ačkoliv je známo, že nejčastěji dochází ke koncentraci vyloučených u Romů, je třeba si uvědomovat, že ne všechny vyloučené lokality obývají Romové, a ne všichni Romové žijí ve vyloučených lokalitách (Mareš, 2006, s. 13).

V Analýze sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006) jsou uvedené důvody vzniku sociálně vyloučených romských lokalit. Tyto romské lokality vznikají v důsledku:

- „přirozeného“ stěhování chudých romských rodin do lokalit s cenově dostupnějším bydlením,
- vytlačování romských rodin z lukrativních bytů a přidělování náhradního bydlení v lokalitách s často vysokým podílem romského obyvatelstva,
- řízeného sestěhování (především ze strany obcí) neplatičů nájmu a obecně lidí považovaných za „nepřízpůsobivé“ či „problémové“ do ubytoven či holobytů.

Obecně je předpokládáno, že když sociálně vyloučení žijí na jednom místě, navíc jsou označováni jako příslušníci etnické menšinové skupiny, jejich problémy se tím nesnižují, naopak rostou a pro společnost se stává situace hůře řešitelnou (Moravec in Hirtl, Jakoubek, 2006, s. 22).

Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR (2015) zjistila, že „počet lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách se pohybuje mezi 95 000 až 115 000. Celkem bylo v celkem 297 městech a obcích identifikováno 606 sociálně vyloučených lokalit“ (GAC spol. s r. o., 2015, s. 8). Počet vyloučených lokalit i obyvatelů žijících v nich se od roku 2006 téměř zdvojnásobil a nejvíce sociálně vyloučených přibýlo v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Ačkoliv neexistují stoprocentně spolehlivé oficiální statistiky, výsledky tohoto šetření nám mohou napovědět mnohé.

3. Vzdělávání romských dětí

„Současný nepříznivý stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění“ (Šotolová, 2008, s. 39-40).

Již během první republiky byla školní docházka pro romské děti povinná, ovšem její neplnění nebylo nijak trestáno. To se změnilo v období komunismu, kdy v rámci asimilační politiky státu měly být romské děti začleněny do majoritní společnosti a měly navštěvovat školy již od předškolního vzdělávání. Neplnění školních povinností však bylo tentokrát trestáno, a to až odebráním dítěte do výchovného ústavu.

Nástup dítěte do školního zařízení je jak u romského, tak neromského dítěte velký milník (Říčan, 1998, s. 114). Romské děti však mají adaptaci na školu horší, ovlivňují ji faktory z oblasti kulturní či z oblasti sociální.

Šotolová (2008, s. 51) uvádí hned několik příčin školní neúspěšnosti u romských dětí:

1. „odlišný jazykový vývoj,
2. odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy,
3. u některých Romů nedocenění významu výchovy a vzdělávání,
4. nedostatečná příprava pro školu,
5. nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin,
6. nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.“

3.1. Faktory ovlivňující vzdělávání romského dítěte

- význam jazyka

Jazyková bariéra je jedním z nejakcentovanějších faktorů, který často vede k selhání romského dítěte ve vzdělávání. Odlišnost romského jazyka od češtiny je tak výrazná, že často zapříčiní školní neúspěch romského žáka. To by se dalo vyřešit možností volitelného předmětu romštiny, ovšem učitelé ovládající romský jazyk téměř neexistují (Šotolová, 2008, s. 69).

Dle Říčana (1998, s. 112) navíc romské děti nerozumějí špatně pouze česky, ale i romsky. Dobrou češtinu tak neznají ani z domova a ani ze školy, tím jejich jazykový problém pouze narůstá.

„V českých podmínkách zřejmě nejčastěji slyší a používají romskou modifikaci češtiny (etnolekt). Ten ale není přiměřený k pochopení výkladu ve škole a znesnadňuje zvládnutí vyučovacího jazyka. Podle zahraničních zkušeností dosahují děti ve školách, kde se k výuce využívá také jazyk romský, znatelně lepších výsledků a později i vyššího vzdělání“ (Rous, 2003, s. 13).

Tento romský etnolekt je jazykovou variantou češtiny, jejíž forma je ovlivněna také romštinou a slovenštinou. Vznikal po příchodu slovenských Romů do českých zemích po 2. světové válce, ale je rozšířen až do čtvrté generace těchto přistěhovalců (Bořkovicová in Jakoubek, Hirtl, 2004, s. 292).

- přístup rodiny a význam školy pro Romy

Přes všechna opatření mají Romové stále ke vzdělávání zcela odlišný vztah než majoritní společnost. Vnímají školu jako „bílou“, represivní instituci, ke které nemají důvěru. Romové, kteří se již při kočování obešli bez vzdělání, věří v silnou diskriminaci při přijímání do práce a uvažují tedy tak, že pro život na „podpoře“ žádné vzdělání nepotřebují. Romští rodiče navíc vidí nebezpečí ve vzdělání a sice to, že by se jim dítě mohlo odcizit (Říčan, 1998, s. 109).

„Bohužel, řadoví Romové nepřipisovali a dodnes nepřipisují školnímu „gádžovskému“ vzdělání velký význam. Potřeba vzdělání stojí v jejich hodnotovém žebříčku hluboko pod materiálními hodnotami. Z toho plyne, že hlavní podmínkou školní úspěšnosti romských občanů je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání.“ (Kovaříková, 1998, s. 13).

Levínská a Bittnerová (2022, s. 22) komentují, že nezájem romské rodiny o vzdělávání dítěte souvisí i se zkušeností diskriminace Romů na trhu práce. Publikují Romy běžně užívaný argument, že nemá smysl snažit se získat vzdělání, protože jako Romové stejně práci nezískají.

Další omezení je spojeno s možnostmi rodiny zajistit dítěti vhodné domácí prostředí.

„Výchova v romské rodině není dobrou přípravou pro školní práci. Dítě zřídka získává zkušenost s knížkou, hračkami, tužkou a papírem (mnohem spíše s televizí a videem). Chybí omalovánky, doplňovačky, hádanky, kvízy, stavebnice“ (Říčan, 1998, s. 111).

- předškolní vzdělávání

Dle stanoviska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí je od roku 2017/2018 zavedeno povinné předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte.

Zpráva o stavu romské menšiny z roku 2019 však ukazuje, že tohoto povinného předškolního vzdělávání se neúčastní především děti ze sociálně a finančně znevýhodněného prostředí.

Jen velmi málo romských dětí dochází do škol mateřských, proto se v regionech s vyšší koncentrací Romů zřizují přípravné třídy, které mají nahradit právě funkci mateřské školy a připravit děti na nástup do prvního ročníku (Říčan, 1998, s. 114).

Úkolem přípravných tříd je osvojení českého jazyka, ale také rozvíjení jazyka, kultury a tradic Romů obecně. Děti by zde také měli získávat pozitivní přístup ke škole. Právě díky přípravným třídám, které jsou připojené k mateřským či základním školám, dokončilo mnoho dětí povinnou školní docházku (Šotolová, 2008, s. 53).

- připravenost pedagogů

Pedagogové jsou v procesu vzdělávání klíčovým faktorem, avšak učitelé nejsou často školeni na vzdělávání národnostních a etnických menšin. Je nutné odstranit u učitelů předsudky jak vůči Romům, tak vůči jiným etnikům. Jejich postavení k romským dětem je ovlivněné úrovní vědomostí o daném etniku, k horšímu přístupu navíc přispívá i spolupráce s rodinou či celková sociokulturní úroveň rodiny (Šotolová, 2009, s. 49-52).

Málo pedagogicky připravení učitelé tak mohou přistupovat k romským dětem s vědomím, že děti nemají o učení zájem nebo se ničemu nenaučí. Také si mohou myslet, že neexistuje žádný způsob, jak tyto žáky motivovat k vzdělávání. Dle Kaleji (2009, s. 117) by měl učitel při vzdělávání romských dětí mít následující kompetence:

- znalost etnika, díky které bude blíže dané komunitě,
- znalost základů jazyka romské společnosti,
- předávat žákům při výuce základní poznatky o jejich kultuře,
- být spravedlivý vůči všem,
- řešit výchovně vzdělávací problémy prosociálně, nikoliv represivně skrze tresty atd.,
- komunikovat s rodiči citlivě.

„Dobrý učitel bude používat dobré metody ve výuce romských žáků pouze v tom případě, když si hloubku romské kultury na základě dlouhodobějšího studia i osobními kontakty se samotnými Romy osvojí racionálně i emociálně, eticky a filozoficky, když si osvojí pochopení toho, co je označováno v romských komunitách slovem romipen, romství“ (Balvín, 2007, s. 63).

Levínská (2011, s. 230-231) v tomto směru posuzuje výsledky antropologického výzkumu, ve kterém sledovala emickou perspektivu Romů v jejich pohledu na učitele. Identifikovala, že lidé z vyloučené lokality uvažují o dvou základních typech učitelky: hodné a zlé. Ty zlé učí v základních školách, po žácích „dupou“, nemají je rády a nejsou nestranné. Hodné učitelky naopak učí v praktických školách, mají pochopení, dávají žákovi prostor a podporují ho v jeho výkonu, respektive nevytvářejí situace sociálního napětí a konfliktu.

3.2. Zvláštní a praktické školy

Porevoluční nárůst sociálně vyloučených romských lokalit s nižší kvalitou života ovlivnil kromě oblasti bydlení a zaměstnání i oblast vzdělávání. U základních škol, které sousedily s vyloučenými lokalitami, docházelo v 90. letech k proměně etnické skladby žáků. Z tohoto důvodu se začalo mluvit o segregační tendenci českého vzdělávacího systému (Nekorjak et al., 2011, s. 658).

Mnoho romských žáků však bylo diagnostikováno jako mentálně postižení, odhadem až 70 % romských dětí tak navštěvovalo školy zvláštní. Je otázka, zda byly tyto děti opravdu mentálně postižené, nebo byla jejich diagnostika ovlivněna nižšími znalostmi češtiny a domácí výchovou, která je u romských dětí jiná, než u dětí z majoritní společnosti (Kaleja, 2011, s. 41).

Na základě kritiky a z diskriminačních důvodů však Česká republika v roce 2005 zrušila zvláštní školy a změnila je na školy praktické. Ty byly určeny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se spíše o formální změnu a romské děti byly i nadále ve velkém zařazovány právě to tohoto typu škol. Proto Velký senát Evropského soudu pro lidská práva rozhodnutí v roce 2007 usoudil, že je zařazování dětí do praktických škol diskriminační a Česká republika tak přistoupila ke změnám ve školství. Byl vypracován Národní akční plán ČR pro inkluzivní vzdělávání, to je založeno na integraci dětí se speciálními potřebami do běžných škol (Nekorjak et al., 2011, s. 659).

Inkluze byla zahájena v roce 2016 a praktické školy byly formálně změněny na školy pro žáky se zdravotním znevýhodněním (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, závažné vady řeči, závažné vývojové poruchy učení, závažné vývojové poruchy chování, souběžné postižení více vadami a autismus). Zároveň se kontrolují psychologové ve výchovně-psychologických poradnách, zda děti, kterým dají doporučení k přestupu do školy pro žáky se zdravotním znevýhodněním, skutečně spadají do daného IQ rozmezí (Levínská, Bittnerová, 2022, s. 15).

3.3. Inkluze a integrace

Při začleňování romských dětí do majoritní společnosti a vzdělávání se hovoří o tzv. integraci a inkluzi. Inkluze i integrace předpokládá dvě skupiny, skupinu „normálních“ a skupinu „těch druhých“, vztah obou pojmů se však dá chápat různě. To popisuje Hornáková (in Potměšil, 2018, s. 7), která vymezila tři chápání vztahu mezi integrací a inkluzí:

1. pojmy inkluze a integrace jsou totožné,

2. inkluze vylepšuje původní výraz integrace,
3. inkluze je odlišná od integrace.

To, že je inkluze odlišná od integrace dokazuje i Anderliková (2014, s. 44-45). Integrace je spíše jednotlivé začlenění dosud vyloučeného jednotlivce či skupiny do společnosti, kdežto dle inkluze nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti, ale naopak usiluje o uznání rozdílnosti, kde každý může spoluutvářet a spolurozhodovat ve společném.

Koncept sociální inkluze je *„začleňování marginalizovaných jednotlivců i sociálních skupin do hlavního proudu společnosti, což má vést k možnosti využívat formálně, ale i prakticky všech občanských, politických, a zejména sociálních práv, v hlavním proudu společnosti sdílených“* (Mareš, 2006, s. 10).

Inkluzivní vzdělávání pak lze nejlépe pochopit z definice UNESCO:

„Inkluzivní vzdělávání je založeno na právu všech na kvalitní vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby a obohacuje životy studujících. Zaměřuje se zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny, snaží se plně rozvíjet potenciál každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání je ukončit všechny formy diskriminace a podpořit sociální soudržnost“ (UNESCO, 2017).

Tyto „zranitelné“ skupiny, na které se inkluzivní vzdělávání soustředí, se nacházejí v obtížných sociálních, ekonomických či politických podmínkách. Inkluze má pomoci k odstranění diskriminace těchto skupin, přináší však problémy spojené s pojmem pozitivní diskriminace, kdy jejím důsledkem může být i vyšší izolace a stigmatizace skupin na základě pomoci, které se jim dostává (Kohout-Diaz et al., 2018, s. 236-237).

3.4. Exkluze a segregace

Dle Anderlikové (2014, s. 37-38) je opakem inkluze exkluze. Tu popisuje jako vyčlenění ze společnosti, a to i proti vůli dotyčného. Exkluze ve vzdělávání pak znamená odmítání práv jedince na základní vzdělání.

Na společném základu stojí i pojem segregace, který znamená izolaci. Ve vzdělávání pak představuje vzdělávání segregovaných dětí ve speciálních školách či jiných institucích odstrižených od kontaktu s majoritní společností (Novotná, Kremličková, 1997, s. 16-17).

Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ vydaný v roce 2020 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy však dokazuje stále přetrvávající přítomnost segregace v českém vzdělávání, která tak prohlubuje diferenciaci škol. Rozdílnost v kvalitě škol se projevuje hlavně v krajích, ve kterých se nachází velké množství sociálně vyloučených lokalit. V České republice to jsou především kraje Karlovarský a Ústecký, kde je úroveň vzdělávání nižší.

K této segregaci ve vzdělávání dochází především z etnických důvodů. Segregované školy pak vzniknou kvůli odchodu dětí z majoritní společnosti, pokud na dané škole přesáhne počet žáků z minority hranici 20 %. Využívání spádovosti ve městech, doporučování „lehčích“ škol, nárůst absencí i horší prospěch může vést také k rozvoji segregace a vzniku segregovaných škol.

„Ve školách s víc než 75 % romských žáků bylo v roce 2019 vzděláváno téměř 15 % všech romských žáků, dalších téměř 10 % romských žáků bylo vzděláváno ve školách s více než 90% zastoupením romských žáků“ (Vláda ČR, 2019, s. 35).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má proto za cíl tyto oblasti finančně i metodicky podpořit, stejně tak zkvalitnit pedagogický sbor prostřednictvím rozvoje kompetencí těchto pedagogů, spoluprací s podpůrnými profesemi (asistent) či mentoringem a sdílením zkušeností s jinými pedagogy pracujícími se znevýhodněnými žáky (MŠMT, 2020, s. 46-47).

3.5. Limity inkluze

Podpora inkluze do vzdělávání a s ní spojené změny legislativy v České republice má ve společnosti rozporuplné reakce. Velká část společnosti viní z těchto změn v systému školství právě Romy, kteří nejsou schopni se přizpůsobit a kazí tak dobře fungující systém. Podporují tak schéma segregace jiných, v tomto případě Romů, které nepatří do hlavního proudu společnosti.

Celková sociální nerovnost ve společnosti a zpochybňování Romů jako členů společnosti se odráží v přístupu školy k romskému žákovi a problematizuje vývoj identity romského žáka. Dítě, které je identifikováno jako romské a z tohoto důvodu již při vstupu do školy stigmatizováno, si nemůže vytvořit identitu žáka. Za to mohou jak postoje učitelů, kteří vnímají Romy jako „druhé“, tak i postoje romských rodičů a žáků, kteří vnímají školu jako cizí prostředí.

Škola vytváří identitu neúspěšného Roma a redefinice romského dítěte coby žáka je pouze ojedinělá. Pro společné vzdělávání je nutné přijmout romské děti jako žáky a podporovat je při vytváření žákovské identity (Kohout-Diaz et al., 2018, s. 247-260).

4. Identita

Identita je termín mnohoznačný, jehož definice záleží na přístupu oboru, ve kterém se zrovna pohybujeme. Termín můžeme nalézt v psychologii, sociologii, politologii i antropologii.

Obecně je možné říct, že identita je to, co činí lidské bytosti tím, čím jsou. „*Osoba vyjadřuje identitou svou autenticitu, integritu, kontinuitu, relativní konzistentnost v čase, odlišnost od lidí, a naopak stejnost s lidským druhem a lidskými společenstvími*“ (Bačová in Čermák et al., 2003, s. 201).

Identitu je nutné odlišovat od pojmů, s kterými je často zaměňována. Jedná se o pojmy jako je osobnost, role, já, sebepojetí či sebeobraz, a ačkoliv všechny tyto pojmy s identitou souvisí, není možné je s ní zaměňovat. Identita totiž obsahuje sociální definování a sebedefinování konkrétní osoby či konkrétního společenství, kdežto tyto pojmy jsou spíše neutrální a všeobecné.

Z tohoto důvodu přichází Bačová (2003, s. 203-204) s novější definicí identity, tedy že identita je „*takové definování a sebedefinování osoby, které vyjadřuje, čím je osoba od jiných lidí ve svém prostředí a pro jiné lidi rozpoznatelná (autentická); čím je její sociální pozice a role v jejím společenství legitimní; jaký smysl a význam nabývá jednání osoby ve vztahu k jiným lidem a lidským společenstvím a jaký význam osoba a jiní připisují svému – jejímu životnímu příběhu.*“

Existují různé typy identit, obecně lze ale identitu rozdělit na osobní a sociální.

Dle Bačové (in Čermák et al., 2003) je osobní identita přesvědčení jedince o svých kvalitách, schopnostech atd. Je tvořena skrze významy, které jedinec sám sobě připisuje. Osobní identita může i nemusí být v souladu s identitami sociálními. Sociální identita je založená na vztazích, jedná se o vymezení vůči jiným lidem či naopak o vlastní přiřazení ke skupině podobných osob (v této práci tedy ke skupině učitelů). Sociální identita odkazuje na fakt, že je člověk bytost sociální, a i jeho osobní identita se zčásti utváří vlivem sociálního prostředí, ve kterém se jedinec nachází.

Identita je konstruována v kontextech sociální reality, není pouhými odvoditelnými rysy biologických, ekonomických a politických procesů. Identitu není možné považovat za danou a neměnnou, dle Bergera a Luckmanna (1999, s. 171) se jedná spíše o vývoj, který probíhá s různou intenzitou celý život.

Szaló (2003, s. 15-17), co se týče reprodukce a formování identity osob, klade důraz také na lidské jednání. Říká, že identita je typifikační schéma utvářené jazykem a věděním, není tak nikdy sama o sobě, ale vždy je vytvářena v souhře různých dějů.

Přistupuje také k rozdělování identit na osobní a sociální. Při osobní identitě jsou osoby schopné připisovat typifikační schémata samy sobě, v tomto případě se jedná o reflexivní diskursivní praktiku. Tato sebe-identita osoby je ale vždy utvářena jako mozaika různých identitních typů, včetně sociálních identit. Sociální identita je naopak utvářena diskursivními praktikami, které budují typifikační schémata vztahující se k lidem obecně (Szaló, 2003, s. 16).

Identita tedy není inherentní vlastností osob, naopak je neustále vyjednávaná a neexistuje její univerzální podstata. Identita je tedy „naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé“ (Švaříček, 2011, s. 248).

4.1. Vymezení pojmu profesní identita

Profesní identita, jak lze vyčíst z názvu, se váže ke konkrétnímu povolání, které jedinec vykonává. Koncept profesní identity je odvislý jak od osobní identity, tak od identity sociální. Dobrow a Higgins (2005, s. 569) ji definují jako „konstantní systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, které lidem umožňují definovat jejich profesní roli a uskutečňovat jejich objektivní a profesní cíle.“

Profesní identitu lze tedy popsat jako vnímání sebe sama v dané roli, ale i vnímání druhými. „Profesní identita je jednou z významných tzv. získaných identit člověka. Osobní identitu člověk získává a uděluje sám sobě, je výslednicí a průmětem jeho života (jeho zkušeností, vnímáním sebe, zážitků). Profesní identita je tzv. získaná/připsaná a vyvíjí se stejně jako ta osobní po celý život. Dokonce může být vědomě utvářena a formována také prostřednictvím cílené práce na sobě. Je totiž nejen výslednicí osvojené a zastávané role, ale též procesem vyjednávání a sebereprezentace“ (Švaříček, 2009, s. 145).

Profesní identita je identita v pohybu, ovlivňují ji aspekty jako je čas, místo, okolní společnost a především minulost. Je neustále znovu-utvářena, neboť musí absorbovat nové

zážitky a informace. V odborné literatuře se profesní identita často spojuje právě s profesí učitelskou.

4.2. Profesní identita učitele

Ve své práci budu pracovat s profesní identitou, která zohledňuje především sociální identitu, ale bere v potaz i osobní identity učitele. Při zkoumání identity učitele z tohoto pohledu je kladen důraz na vlivy souvisejícími s procesy výuky. Do vyjednávání identity pak vstupují interakce s okolím, pojetí výuky, dřívější zkušenosti, osobní předpoklady (včetně schopnosti sebereflexe), ale i jednotliví žáci a jejich potřeby, kteří ovlivňují výuku učitele (Švaříček, 2007, s. 2-3).

Budu nahlížet na profesní identitu konstruktivisticky, je tedy *„postupně konstruována na základě porozumění sobě a jiným, na základě reflexe vlastního pojetí výuky a na základě práce na kultivaci a rozvíjení tohoto pojetí, které se opírá jak o pedagogicko-psychologickou teorii, tak vlastní praktické zkušenosti“* (Spilková, 2004, s. 146).

Profesní identita učitele se začíná utvářet již v okamžiku, kdy jedinec uvažuje o možnosti pedagogické profese a následně započne pedagogické studium. Je dynamickým procesem reagování identity jedince a profese učitele, kdy se jedinec snaží udržet v rovnováze osobní, sociální i společenské požadavky. V průběhu budování profesní identity ji ovlivňuje několik faktorů, které se tak podílí na jejím utváření. Jsou to:

- role učitele – ať už role, kterou zastává nebo role, která je mu nucena okolím,
- předmět, který vyučuje – např. dějepis, první/druhý stupeň,
- vztah se žáky – např. autoritativní učitel, demokratický učitel,
- vztah s ostatními pedagogy a vedením – např. angažovaný učitel,
- vztahování se k idealizované představě učitele – porovnávání se atd. (Švaříček, 2009, s. 143-144).

4.2.1. Vývoj identity učitele

Fáze vývoje profesní identity:

- **fáze začínajícího učitele**

Profesní identita se začíná formovat již během pedagogických studií, zde jsou ale budoucí učitelé v roli studentů, nedokážou si tak svou budoucí profesi představit a neidentifikují se s rolí učitele. Učitelé zastávají roli studenta a tomu odpovídá i jejich osobní identita, postoje a hodnoty.

Přechod ze studií do učitelského povolání je nejtěžší fází vývoje profesní identity učitele, jedná se o tzv. šok z reality. Jedinec stále ještě setrvává v roli studenta a identita se nezmění pouze s nástupem do zaměstnání (Švaříček, Šédová, 2007, s. 339-341).

Během tohoto období dochází k hledání profesní identity, identity učitele. Jedinci je okolím připsána identita začínajícího učitele, který má nárok na chyby, tato identita ale není tolerována věčně. Po čase nabývá na síle tlak k přijetí plné odpovědnosti učitele, a to od rodičů, žáků, vedení školy i kolegů (Švaříček, 2009, s. 160). Učitelé si během tohoto období ukotvují konkrétní styl výuky a rozhodují se o tom, jak bude jejich profesní identita vypadat. Nejdůležitějším motivem pro identitu učitele je pocit uspokojení práce s dětmi (Švaříček, Šédová, 2007, 345-346).

- **identita progresivního učitele**

Začíná druhým až třetím rokem po nástupu do učitelské pozice a je doprovázena pozitivními změnami ve výuce. Učitelé stále pracují na své identitě učitele, kdy nejpodstatnějším tématem je povaha vztahu s žáky. Důležitým aspektem je také připsaná sociální identita, která je charakteristická neustálým porovnáváním. „*Upevňování si sociální pozice negativním vymezováním "vůči někomu jinému" má vliv na identitu progresivního učitele*“ (Švaříček, Šédová, 2007, s. 348).

Učitel v této fázi také dostává zpětnou vazbu na svou výuku a porovnává ji s identitou ideálního učitele, které by chtěl dosáhnout. Na své identitě tak musí neustále pracovat. „*Pro učitele je podstatné mít nějakou představu, s kterou by se mohli porovnávat: ideální učitel je ten, který dokonale zvládá učitelskou roli, je to směr a cíl cesty učitele, který, jak říkají, nikdy nedosáhnou*“ (Švaříček, 2009, s. 149).

Postupně učitelé získávají sebevědomí a nebojí se vystupovat i za hranici třídy, tedy do prostoru školy. Učitelé nadále pracují na své identitě, dostávají zpětnou vazbu, jsou schopni sebereflexe, a ačkoliv používají mnoho strategií, celková povaha práce je intuitivní (Švaříček, Šédová, 2007, s. 348-349).

- **identita učitele experta**

Učitelovi je na základě zlepšování své práce, oddanosti povolání a zapojování do činností nad rámec jeho povinností připsována sociální identita učitele experta. Nejdůležitějšími složkami identity učitele experta jsou didaktické znalosti a dovednosti vedení a řízení třídy. Tu učitel přijímá, ačkoliv si sám může myslet, že tohoto bodu ještě

nedospěl. Není to však koncem vývoje profesní identity, jelikož učitelé ani identitu učitele experta neztotožňují s identitou ideálního učitele, které by chtěli dosáhnout.

Osobní a sociální identita se v této fázi dostává do symetrie, učitel má však představu ideálního učitele, a ačkoliv mu byla připsána identita učitele experta, uvědomuje si, že mu nemusí být připsána napořád. Neustále tak na své profesní identitě pracuje a ta se tak neustále vyvíjí (Švaříček, Šedová, 2007, s. 350-352).

5. Identita učitelů romských dětí: přehled výzkumů

Pro lepší pochopení zkušeností, vědomostí a praktik spojených se vzděláváním romských dětí je vhodné popsat několik výzkumů, zaměřených na učitele vzdělávající romské děti. Tyto výzkumy mohou pomoci k zachycení momentů, které se podílely na utváření profesní identity učitelů romských dětí.

Výzkum *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* poukázal na problematiku učitelského vnímání etnicity svých žáků. Učitelé vnímají etnicitu žáků jako hlavní problém při jejich vzdělávání. Tato „jinakost“ dle učitelů brání žákům jak v integraci do vzdělávání, tak v integraci do společnosti. Učitelé poukazují na romskou „nevzdělavatelnost“ a objevují se také skupinové stereotypizace skrze zájmeno „oni“. Skrze etnicitu dochází také k nedůvěře mezi majoritou a minoritou, proto učitelé romskou integraci do běžných tříd spíše odmítají. V romských rodinách chybí hodnota vzdělání a romské děti postrádají disciplínu, z tohoto důvodu vyžaduje jejich vzdělávání specifické dovednosti.

Daný výzkum také odhalil, že postoje učitelů k romským dětem vycházejí ze stereotypů či předsudků, které pramení v nedostatečné znalosti dané kultury. Ovlivnění těmito stereotypy si však učitelé nepřipouštějí, přesto mnozí zastávají názor, že romské děti patří do segregovaných či speciálních škol (Fučík, 2015, s. 100-123).

O „jinakosti“ romských dětí a přítomnosti stereotypů při jejich výuce mluví i výsledky výzkumu ze *Školního a mimoškolního vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. Dle Smetáčkové (in Páchová a kol., 2018, s. 122-145) je navíc učitelská identita vyjednávaná ve vztahu ke vzdělávacímu systému státu, kdy jeho požadavkům nemohou učitelky s romskými dětmi dostát. Učitelky také mluví o svých žácích jako o lidech s omezenou a zcela jinou životní zkušeností či jako o občanech druhé kategorie, což ovlivňuje jejich pedagogickou činnost, resp. přístup k žákovi.

Více než akademický účel školy zdůrazňují učitelky praktický účel vzdělávání, kdy je škola místem socializace do majoritní společnosti, připraví je na životní situace i na podmínky života ve vyloučené lokalitě. Kromě základních znalostí, které mohou žákům pomoci orientovat se v sociální realitě (čtení, psaní...) kladou učitelky důraz také na disciplinaci těla žáků, tedy na hygienu a zvládání frontální výuky.

Případová studie „*Od lokální k cikánské škole*“: *homogenizace školní třídy a měnící se role učitele* poukazuje stejně jako předchozí výzkum na důležitost výchovné stránky při výuce romských dětí. Učitelé se musí vyrovnávat s „odlišností“ svých žáků, a to jak s odlišností vědomostní, tak s odlišností kulturní. Denně čelí nejen vyjednávání o obsahu učiva, ale také konfrontování svých hodnot, víry a způsobů života.

Školy nacházející se ve vyloučené lokalitě, ať už z důvodu prostorového umístění školy či z důvodu etnického složení na dané škole, čelí stigmatizaci. Toto stigma často dopadne i na učitele, kterým je předhazována jejich profese na „špatné“ škole a mají tak pocit „podřazenosti“ oproti jiným pedagogům na jiných školách (Kašparová, Suralová, 2014, s. 88-94)

EMPIRICKÁ ČÁST

1. Metodologie

1.1. Výzkumné otázky

Ve své bakalářské práci se věnuji profesní identitě učitelek romských žáků v sociálně vyloučené lokalitě. Cílem mého výzkumu je tedy porozumět procesu vyjednávání této identity a kategoriím, které vstupují do tohoto procesu.

Výzkumná otázka tedy je: **Jak je vyjednávána identita učitele romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě?**

Podotázka je:

- Jaké kategorie vstupují do konstrukce profesní identity učitelek?

1.2. Kvalitativní výzkumná strategie

Jako výzkumnou strategii jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jeho podstata spočívá v tom, že na rozdíl od výzkumu kvantitativního má mnoho informací o malém počtu jedinců, takže generalizace na populaci je problematická (Disman, 2021, s. 286). Jeho výhodou je však to, že umožňuje sledovat a pochopit sledovaný jev či proces v hlubších souvislostech, v rámcích a kontextech, které ho ustanovují. V případě výzkumu konstrukce identit je právě tato strategie v podstatě nejvhodnější.

Creswell (1998 in Hendl, 2016, s. 46) definuje kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.*“

Výsledků kvalitativního výzkumu se nedosahuje skrze statistické metody či jiné způsoby kvantifikace, naopak je práce kvalitativního výzkumníka připodobňována práci detektiva, který při tvorbě dat a jejich analýze může neustále modifikovat výzkumný plán tak, aby byl co nejvíce užitečný (Hendl, 2016, s. 45-46). Takový postup je efektivní při zkoumání toho, jak lidé sami sebe situují do sociální reality, jak uvažují o tom, kdo jsou a jaké momenty jsou pro ně důležité, resp. jaké obsahy či témata jsou spojena s tím, za koho se mají.

Snaze do hloubky porozumět zkoumanému problému odpovídají i techniky tvorby dat. Kvalitativní výzkum je založen na intenzivní, otevřené a zpravidla transparentní spolupráci s terénem a lidmi, kteří danou sociální realitu ustanovují.

1.3. Technika tvorby dat

Základní metodou tvorby dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor, jedná se o dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Hlavní dva typy jsou nestrukturovaný (narativní) rozhovor, který může vycházet pouze z jedné položené otázky a následného dotazování podle informací získaných přímo z odpovědi účastníka, nebo rozhovor polostrukturovaný (Švaříček, Šédová, 2007, s. 159-160).

Ve svém výzkumu používám jako metodu pro tvorbu dat polostrukturovaný rozhovor. Ten má jasně definovaný účel, určitou osnovu, ale velkou pružnost při procesu získávání informací. Tato reflexivita pomáhá k zajištění potřebných informací (Hendl, 2005, s. 168).

Připravila jsem si tedy témata, o kterých bych ráda s učitelkami mluvila, a které mi vzhledem k nastudované teorii přišly relevantní. Z těchto témat jsem utvořila soubor otázek, které jsem podle potřeby během rozhovoru různě upravovala, přidávala či vynechávala. Téměř u všech rozhovorů se stalo, že informátorky zodpověděly některé mé otázky již během odpovídání na otázky jiné. Informátorky byly výřečné, bylo vidět, že o tématu samy uvažují a chtějí o něm mluvit. To mi zaručilo větší validitu dat. Díky jejich ochotě k poskytnutí rozhovoru a důkladnému odpovídání otázek mi tak pomohly získat všechna potřebná data pro můj výzkum.

1.4. Výzkumný vzorek

1.4.1. Výběr lokality a školy

Terénem mé práce je sociálně vyloučená lokalita, která se nachází v regionu severních Čech. Jedná se o oblast, kterou osobně znám. Pocházím z lokálního centra, kam spádově patří i daná škola ve vyloučené lokalitě.

Tato městská část je od centra zcela oddělena a vzdálena několik kilometrů. Ve sledované lokalitě žijí pouze romské rodiny. Učitelky místní školy patří k nemnoha neromům, kteří se zde pohybují. Ve většině případech v lokalitě nežijí, pouze sem dojíždí do zaměstnání. Lokalita je ve výzkumné zprávě GAC s.r.o. označena jako vyloučená, většina obyvatel žije v chudobě a je závislá na dávkách.

V lokalitě se nachází jedno školní zařízení, v minulosti se zde nacházela i mateřská škola, ale ta byla zrušena. Škola má status základní školy a vzdělávání zde probíhá v devíti postupných ročnících. Součástí základní školy je i přípravná třída. V roce 2019 do školy chodilo téměř 180 žáků, všichni romského etnika.

1.4.2. Výběr informátorek

Učitelky se zkušenostmi z této základní školy se staly vzorkem pro můj výzkum.

Jelikož je můj výzkum kvalitativní, zaměřila jsem se na určitý počet jedinců, jejichž zkušenosti jsem zkoumala a porovnávala. Vybrala jsem pět lidí. Na dané škole je převážně ženský kolektiv, proto všechny učitelky, které se ve výzkumu objevují, jsou ženy. Oslovila jsem celý pedagogický sbor na dané škole, zda by byli ochotni mi rozhovor poskytnout. S poskytnutím rozhovoru souhlasily dvě učitelky, zbylé účastnice výzkumu jsem získala přes známé, které na dané škole v minulosti působily. Z tohoto důvodu se v mém výzkumu objevují i učitelky, které sice mají zkušenost s působením na dané škole, pracují již ale na škole neromské. Daná skutečnost ovlivnila můj výzkum tak, že učitelky, které z místní školy odešly a v době výzkumu učily na neromských školách, konstruovaly svoji profesní identitu v jiném kontextu. Nicméně přestože jejich profesní identita byla ustanovována na základě další pedagogické zkušenosti, přináležení k základní škole ve vyloučené lokalitě z jejich výpovědí nezmizelo.

Kritériem pro účast ve výzkumu byla alespoň dvouletá zkušenost s výukou romských dětí na dané škole. Tato skutečnost byla důležitá, protože profesní identita je proces, který probíhá v čase (Berger, Luckmann, 1999, s. 171). Všem učitelkám je mezi 40-50 lety a mají vystudované bakalářské, magisterské pedagogické studium či vyšší odbornou školu zaměřenou na pedagogiku. Učitelky v lokalitě nežijí, pouze do lokality dojíždějí do práce a žádná z nich se neidentifikuje jako Romka. Pro transparentnost výzkumu a představení situovanosti učitelek na Tyrkysové škole jednotlivé učitelky krátce charakterizují.

Učitelka Prvňáčková – učitelka v přípravné třídě, která je součástí Tyrkysové školy. Ve škole učí 4 roky.

Učitelka Prvňáčková v dospělosti vystudovala vyšší odbornou školu zaměřenou na předškolní a mimoškolní pedagogiku a začala pracovat v dětské skupině. Jelikož ale potřebovala volné odpoledne pro své děti, hledala jinou práci a začala pracovat jako asistentka pedagoga na Tyrkysové škole. Z důvodu nedostatku pedagogů na škole začala po čase učit v přípravné třídě, kde pracuje dodnes.

Rozhovor probíhal online. Trval přibližně hodinu a půl. Učitelka Prvňáčková byla sdílná a odpovídala rozsáhle. Vyprávěla mi otevřeně o své profesi i o svém soukromém životě. Rozhovor probíhal v příjemné atmosféře, jelikož bylo očividné, že učitelku Prvňáčkovou její práce baví a nemá problém o ní vyprávět.

Učitelka Sportovní – učitelka na prvním i druhém stupni, zde vyučuje angličtinu. Ve škole učila 3 roky do roku 2019.

Učitelka Sportovní původně učila dětské plavání, zde se poprvé setkala s prací s dětmi a ta se jí zalíbila. Vystudovala proto bakalářský program se zaměřením na pedagogiku a po dokončení školy rovnou nastoupila do Tyrkysové školy. Zde vyučovala angličtinu a založila volnočasovou aktivitu florbal. Po odchodu z Tyrkysové školy začala pracovat na neromské škole, kde dodnes učí angličtinu.

Rozhovor probíhal v domácím prostředí. Trval asi hodinu. Učitelka Sportovní učí již na škole neromské, přesto bylo vidět, že jí Modrá lokalita a zdejší žáci stále nejsou lhostejní. Popisovala mi některé smutné životní příběhy žáků, které na Tyrkysové škole učila a ty v ní vyvolaly smutek. Jinak však rozhovor probíhal v přátelské atmosféře, učitelka Sportovní byla sdílná, i když se vždy na chvíli zamyslela, než na otázku začala odpovídat.

Učitelka Mluvnická – učitelka na druhém stupni, zde vyučuje předměty český jazyk a dějepis. Ve škole učila 2 roky do roku 2020.

Učitelka Mluvnická v průběhu svého bakalářského pedagogického studia hledala místo, kam by mohla nastoupit na praxi. Dostala se tak do Tyrkysové školy, kde první dva měsíce pracovala jako asistentka pedagoga, následně po dokončení studia začala z důvodu nedostatku pedagogů na škole pracovat jako učitelka. Po odchodu z Tyrkysové školy pracuje ve škole neromské.

Rozhovor probíhal online. Trval půl hodiny. Učitelka Mluvnická odpovídala stručně a výstižně. Mluvila spisovně a rozhovor na mě působil formálním dojmem, při kterém si dávala pozor na korektnost.

Učitelka Třídnická – učitelka na prvním stupni, momentálně má třídnictví ve 3. třídě, zde vyučuje všechny předměty kromě angličtiny. Ve škole učí 8 let.

Učitelka Třídnická pracovala v sociálních službách, měla ale vystudovanou speciální pedagogiku, a tak se hlásila do Tyrkysové školy jako speciální pedagog. V době jejího

nástupu však dala jedna z učitelek výpověď a ona souhlasila s pozicí učitelky na prvním stupni, při své práci následně vystudovala na vysoké škole učitelství pro první stupeň.

Rozhovor probíhal ve školním zařízení a trval přibližně hodinu a čtvrt. Učitelka Třídnická byla sdílná, rázná a nebála se projevit svůj názor. Na otázky odpovídala bez rozmyslu a otevřeně. Během rozhovoru panovala přátelská atmosféra, u některých příběhů, které mi vyprávěla, jsme se spolu i zasmály.

Učitelka Kroužková – učitelka na prvním stupni, zde vyučovala všechny předměty. V Tyrkysové škole učila 2 roky do roku 2019.

Učitelka Kroužková pracovala v zájmových činnostech dětí. Poté šla studovat pedagogickou vysokou školu, po jejímž ukončení nastoupila na Tyrkysovou školu jako učitelka prvního stupně. Zde pracovala 2 roky, od odchodu z Tyrkysové školy učí na škole neromské.

Rozhovor probíhal online a trval dvacet minut. Bylo vidět, že na mě učitelka Kroužková nemá moc času, proto na otázky odpovídala rychle a stručně a své odpovědi nerozvíjela. Jinak se ale nebála projevit svůj názor a mluvila se mnou otevřeně.

1.5. Analytické postupy

Vzhledem ke kvalitativní strategii výzkumu probíhala analýza dat již během výzkumu. Postupně jsem tak zjišťovala, na co se zaměřit. Rozhory jsem nahrávala na diktafon, proto bylo nutné je přepsat a provést transkripci pro lepší orientaci v datech. Transkripci jsem provedla doslovnou a zachovala jsem i nespisovné výrazy z důvodu autenticity vyprávění. Transkripci jsem prováděla co nejdříve po rozhovorech, abych mohla uvést i to, jak na mě učitelky při rozhovoru působily. Celkově vzniklo 60 stran přepsaných rozhovorů.

Pro analýzu dat jsem následně použila metodu segmentace a kódování. Skrze otevřené kódování je možné v datech odhalit určitá témata spojená s výzkumnými otázkami, ale také se mohou objevit nové myšlenky vznikající při analýze textu. Částí analytického procesu je také identifikace obecnějších kategorií (Hendl, 2005, s. 247-251). Původní data jsem tak převedla do kategorií, kterým jsem přiřadila názvy. Tyto kategorie se staly základem pro zodpovězení výzkumných otázek a pochopení faktorů, podílejících se na konstrukci profesní identity učitelek.

1.6. Hodnocení kvality výzkumu

Jelikož jsem několik účastnic výzkumu získala přes známé a jedná se tak o ženy, které znám i mimo prováděný výzkum, uvědomuji si, že tato skutečnost mohla můj výzkum ovlivnit. Zároveň si ale myslím, že mi tento fakt spolu s anonymizací školy i učitelek otevřel cestu k tvorbě zacílených a málo stylizovaných dat.

Další aspekt, který do tvorby dat a analýzy vstoupil je moje vyrůstání v učitelské rodině. Téma školy, vyprávění o žácích, didaktikách, obsazích výuky atd. bylo součástí komunikace, které jsem byla a do jisté míry ještě jsem vystavena. To na jednu stranu podpořilo můj vhled do problematiky vzdělávání na základní škole, zároveň ale mohla tato zkušenost ovlivnit můj pohled na data a porozumění jim. Tuto skutečnost jsem se snažila reflektovat. Poodstoupit od své výchozí pozice ve výzkumu se mi dařilo i díky odborné nepedagogické literatuře, která mi nabízela další perspektivu na problém vzdělávání.

1.7. Etické otázky

Před zahájením výzkumu jsem nejdříve kontaktovala paní ředitelku základní školy ve vyloučené lokalitě. Seznámila jsem jí se svým výzkumem a zeptala se, zda mohu oslovit její kolegy s prosbou, aby se účastnili výzkumu. Paní ředitelka byla ochotná a můj výzkum mi svolila, sama ale účast ve výzkumu z časových důvodů odmítla.

Rozhovory se vedly buď online (z časových důvodů), nebo osobně na místech, které informátorkám vyhovovaly. Hned na úvod rozhovoru jsem informátorky seznámila s výzkumem a ústní formou je požádala o souhlas s uskutečněním rozhovoru a s nahráváním rozhovoru na diktafon. Sdělila jsem jim, že mohou kdykoliv z výzkumu odstoupit. Dále jsem na počátku rozhovoru zdůraznila, že je výzkum anonymní a jejich jméno, název školy i název dané lokality nebude v textu ani v jiné formě prezentace uveden. Hlas učitelek tak zaznívá pod pseudonymy. Všechny učitelky s rozhovorem a s jeho nahráváním souhlasily.

Přejmenovala jsem i sociálně vyloučenou lokalitu a základní školu, ty ve své práci budu nazývat jako Modrá lokalita a Tyrkysová škola. Na základě emického pohledu učitelek nazývám tuto školu jako romskou a školy vyučující děti z majoritní společnosti jako školy neromské.

Z důvodů citlivosti dat, které byly získány prostřednictvím rozhovorů, nepřikládám transkripty rozhovorů do příloh bakalářské práce.

2. Popis a interpretace dat

Cílem výzkumu je odpovědět na otázku: Jak je vyjednávána identita učitele romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě? Analýza se opírá o data, která byla vytvořena na základě výpovědí pěti učitelek, které reflektují svou vlastní zkušenost na konkrétní škole, kde jsou vzdělávání romští žáci z vyloučené lokality. Skrze metodu segmentace a kódování jsem došla ke kategoriím, na nichž je profesní identita učitelek konstruována. Tyto kategorie se týkají tří rovin, které vstupují do vyjednávání učitelské identity. První rovinou je cesta k profesi, tedy jistá báze, která je předpokladem pro učitele obecně. Druhou rovinou je specifická profese učitele romských žáků ve vyloučených lokalitách. Třetí rovinou je rovina osobní, především ohrožení či zranitelnost profese učitele. Data a závěry, které předkládám jsou platné pro výzkumný vzorek.

2.1. Cesta k profesi

Oslovené informátorky rozuměly svoji pozici učitelky romských dětí ve vyloučené lokalitě v kontextu předchozí zkušenosti s dětmi, pedagogické činnosti, vzdělávání a pedagogickými výzvami, kterým musely čelit. Cesta k profesi byla reflektována jako důsledek voleb, které souvisely s vlastním zájmem i okolnostmi, do nichž se informátorky dostaly. Stát se učitelem je tedy dlouhodobý proces procházející dynamikou (viz kapitola 4.2.1.).

2.1.1. Motivace být učitelem

Z výpovědí informátorek je zřejmé, že součástí učitelství je rozhodnutí, rozhodnutí jako aktivní volba spojená s osobním nastavením člověka. Přičemž nezáleží na tom, zda došlo k rozhodnutí stát se učitelem v mládí či v dospělosti, vždy bylo motivované touhou pracovat s dětmi.

„Mě lákaly ty malý děti prostě, takže já už jsem se o tom, že chci být učitelka rozhodla na základce.“ Učitelka Prvnáčková

Některé učitelky se však pro učitelkou profesi rozhodly až na základě zkušenosti s prací s dětmi, nejčastěji skrze zájmové kroužky.

„Začala jsem učit dětské plavání a zjistila jsem, že mě to baví, takže jsem začala studovat pedagogickou školu.“ Učitelka Sportovní

2.1.2. Příprava na profesi

Učitelky v různých kontextech potvrzovaly, že součástí jejich profesní identity je pedagogické vzdělání. Chápaly ho buď jako podmínku vstupu do profese, nebo naopak jako důsledek vlastní profesionalizace (doplnění vzdělání).

„Dodělala jsem si vysokou školu a pak jsem viděla, že shání učitele na Tyrkysové škole tak jsem to zkusila.“ Učitelka Kroužková

„Oni mě ukecali, ať tam jdu učit. Dodělala jsem si učitelství prvního stupně, to bez toho nešlo, takže jsem tam původně chtěla být speciální pedagog, ale skončila jsem na prvním stupni.“ Učitelka Třídnická

2.2. Specifika prostředí

Profesní identita je neustále vyjednávána, do procesu tohoto vyjednávání vstupuje mnoho faktorů, které ovlivňují její podobu (viz kapitola 4.2.). Tyto faktory jsou pro oslovené učitelky, které vyučují romské žáky na základní škole ve vyloučené lokalitě hlavně specifika prostředí, resp. lokality, žáků, rodičů atd.

2.2.1. Příchod na Tyrkysovou školu

Z pohledu konstrukce profesní identity učitelek na Tyrkysové škole se zdá jako významný moment vstup do učitelské profese. Na dané škole všechny učitelky zahajovaly svou pedagogickou praxi, žádná z učitelek totiž neměla před příchodem na Tyrkysovou školu profesní zkušenosti s výukou dětí na základní škole, jelikož přišly na školu rovnou v návaznosti na vysokou školu, nebo z jiného zaměstnání. Neměly tedy ani zkušenost s výukou romských dětí.

Učitelky reflektují jejich přijetí do zaměstnání na Tyrkysové škole jako snadné, jelikož zde učitelé dlouho nevydrží, a navíc se noví kandidáti na školu nehlásí. Dle učitelky Sportovní jsou jedním z důvodů předsudky spojené s danou lokalitou.

„Je to o tom, že ne moc lidí se tam hlásí. Vlastně ty lidi tam nechtějí jít, protože mají předsudky nebo jsou prostě rasisti.“ Učitelka Sportovní

Učitelka Třídnická, učitelka Prvňáčková i učitelka Mluvnická navíc popisují situaci, kdy se původně do školy hlásily na pozici speciálního pedagoga nebo asistenta učitele. Z důvodu nedostatku pedagogů na škole jim ale byla nabídnuta pozice učitelky.

„Přišla jsem tam, že se domluvíme a ten den dala výpověď paní učitelka, protože to nezvládala tu třídu. Bylo to někdy v září hned, tak mě ukecali, ať tam jdu přímo učit.“ Učitelka Třídnická

„Já jsem tam byla asistentka a měla jsem už bakaláře vystudovaného a přišel tam učitel, který teda měl letitou praxi, ale po dvou měsících řekl, že ne, že to tam jako nezvládá.“ Učitelka Mluvnická

Ve vztahu ke konstrukci profesní identity tedy informátorky uvádějí, že získat pozici v profesi nebylo spojeno s žádnou kompeticí (např. konkurz). Nemusely prokazovat žádné dovednosti, naopak je daná škola potřebovala.

Svou kvalitu však vyjednávají učitelky v jiné rovině. Nastupují na pozici, kterou přešli zaměstnanci „nezvládli“. Profese učitele romských dětí ve vyloučené lokalitě je tedy vydržet a ustát specifika prostředí. Již skrze svůj nástup do školy Tyrkysová vyjednávají, že být učitelem v této škole spočívá v aktivním řešení problémů.

„Než jsem tam nastoupila, tak jsem volala tomu učiteli předchozímu, který odešel, abych se dotázala na ty jednotlivé žáky a aby mi řekl, jak na ně.“ Učitelka Sportovní

Samy učitelky však přiznávají, že ustát situaci pedagoga v Tyrkysové škole pro ně nebylo ze začátku jednoduché.

„První hodina byla ale stejně dost ostrá, jsem tam přišla a oni mi namalovali přirození na tabuli. Tam to bylo jako hrozný, jsem tam odtud odcházela a vůbec nechápala, kde to jako jsem.“ Učitelka Sportovní

Zároveň však učitelky reflektují, že se naučily ustát danou situaci a pracovat s romskými dětmi až díky praxi a vývoji své učitelké identity. Ačkoliv by školení na výuku romských dětí ocenily, poukazují na nutnou samostatnost při získávání informací o romských dětech a jejich výuce. V rámci své učitelké identity tak mají po nástupu na Tyrkysovou školu pocit, že jsou na vše samy a nikdo jim nepomůže.

„Sama jsem si hledala materiály, různé romské stránky atd., jako třeba od školy jsem nedostala nic.“ Učitelka Mluvnická

„Jako informace, jak je vzdělávat, to jsem nedostala žádný. To bylo prostě hození do vody. (...) Nejhorší je, že ti nikdo nepomůže.“ Učitelka Sportovní

Profesní identita učitelky romských žáků ve škole ve vyloučené lokalitě je tedy na jednu stranu vyjednávaná jako méněcenná, protože o pozici učitele zde není zájem, na stranu druhou jako vysoce náročná, jelikož tuto práci nezvládne vykonávat každý, a navíc je na ní člověk sám.

2.2.2. Předsudky – mainstream versus sociální realita vyloučené lokality

Ve svých výpovědích sledované učitelky přiznávají, že by se jejich učitelská identita měla vázat na hodnoty mainstreamu, resp. společnosti národního státu. Souhlasí, že jejich úkolem je podporovat integraci dětí do společnosti. Nicméně reflektují, že v konfrontaci se specifiky prostředí musejí na tyto hodnoty rezignovat. Přiznávají, že nemohou svým působením nasměrovat děti k životním hodnotám, které jsou typické pro majoritní společnost.

„Jsem si říkala, že bych jim třeba mohla pomoci, aby neskončili jako jejich rodiče a aby pracovali.“ Učitelka Kroužková

„Měla jsem jakoby velký oči, že jim chci něco dát, něco předat, někam je posunout.“ Učitelka Sportovní

Předsudky hrají velkou roli při utváření vztahu mezi majoritou a minoritou. Učitelky přiznávají, že na školu nastupovaly s určitými předsudky a obavou, zároveň ale byly zvědavé, zda si tyto předsudky během výuky romských dětí potvrdí.

“No zajímalo mě, jaký budou. Jsem měla asi předsudky jako všichni. Vím, že se s ničím nepárou, co na srdci to na jazyku, takže jsem věděla, že se tam se mnou moc mazlit nebudou.” Učitelka Kroužková

“Byla jsem trošku zvědavá, jak to bude, protože znám ty zkačky, co tady po okolí samozřejmě jdou o té romské lokalitě, jak se tam děti učí nejdříve mýt a čistit zuby.” Učitelka Mluvnická

Učitelka Kroužková popisuje do značné míry naplnění těchto předsudků.

„No ten příchod tam byl trochu šok. Člověk se musí přizpůsobit dětem v jakýkoliv škole, ale tady to pro mě asi bylo náročnější. Oni, než si je nějak získáš a získáš jejich důvěru, tak to je katastrofa. V tomhle se mi potvrdilo to, co jsem si myslela, že se s nikým nepárou.“ Učitelka Kroužková

Naopak učitelka Mluvnická popisuje pozitivní zkušenost, tedy nepotvrzení stereotypu, kdy její vlastní zkušenost původní předsudky vyvrátila.

„Bylo jsem docela překvapená, že ty děti některý, že byly jako z hezkejš rodin, z čistejš, že to nebylo takový jako se tady všude povídá.“ Učitelka Mluvnická

Kromě obavy ze zvládnutí výuky romských dětí se však objevovala obava a předsudky spojené s Modrou lokalitou a zdejší kriminalitou.

„Moje první obava byla, kde nechám auto, že mi ho rozeberou, než odejdu. Je jasný, že člověk tam prostě jede s nějakou tou obavou.“ Učitelka Prvňáčková

“Vím, že jsem se bála tam jet poprvé, protože tu zkušenost s lokalitou jsem ještě neměla, jen co jsem tak kde slyšela o kriminalitě tam atd.“ Učitelka Kroužková

Učitelka Třídnická měla ze svého předešlého zaměstnání v sociálních službách zkušenosti s Romy i s vyloučenými lokalitami, nastupovala tedy do Tyrkysové školy bez předsudků, jelikož „věděla, do čeho jde“.

Být učitelkami v Tyrkysové škole znamená na jednu stranu rezignovat na úkol předávat hodnoty mainstreamu, což je ale vynahrazeno pocitem, že dokázaly překonat předsudky. Na druhou stranu však stereotypní obrazy samy reprodukují, hlavně důvodů své osobní zkušenosti (viz níže). Překonání předsudků je v kontextu profesní identity myšleno hlavně ve smyslu nebát se jich a spolupracovat s nimi.

2.2.3. Střet s realitou

V kapitole výše jsem interpretovala, že součástí profesní identity učitele je zprostředkování mainstreamových hodnot na straně jedné a vyrovnání se s předsudky, což v podstatě znamená odmítnutí postoje mainstreamu. Učitelky na počátku jejich praxe strhávalo sociální prostředí ke snaze pomáhat, a to nejen v oblasti vzdělávání. Jejich identita tak nabývala aspektu sociální pomoci, kdy se snažily předat hodnoty mainstreamu.

Otevřeně však artikuluji, že po čase zjistily, že Romové a romské děti ve vyloučené lokalitě o jejich pomoc nemají zájem či pomoci úmyslně zneužívají. I v této rovině tak jejich identita ze strany adresátů jejich péče není potvrzena.

„Pak jsem ale zjistila, že oni už jsou nastavený na to jenom přijímat a nevracet. My si myslíme, že oni by měli být někde jinde, jakože oni jsou vlastně chudáci, ale oni nechťejí být někde jinde, málokdo z nich má potřebu se posunout. Nemají tu motivaci.“ Učitelka Sportovní

„Jsem měla ze začátku strašný tendence si jako vzít všechny ty děti domů a pomoct jim, ale

když pak vidím, jak rostou a postupně se mění v grázly, tak to jsem rychle vystřízlivěla.“ Učitelka Třídnická

„Já třeba nesla jednomu klukovi, který měl špatnej zrak, brýle po mý dceři, aby alespoň něco viděl. No pak jsem se dozvěděla, že je ta máma někde stejně prodala. (...) Pak vidíš, jak všeho zneužijou a když jim chce někdo pomoci, tak to neocení.“ Učitelka Kroužková

2.2.4. Získávání respektu a důvěry

Kategorií, která vstupuje do konstrukce profesní identity učitelky je autorita či respekt, který je pro výkon jejich profese důležitý. Z důvodu rozdílné etnicity je však pro učitelky těžké vyjednat si ho. Dle učitelky Sportovní si tohoto etnického rozdílu totiž všímají i Romové a učitele tak nepřijímají jako autoritu. Etnická identifikace učitele jako majority ho staví do kontrastu se svými žáky.

„Oni totiž tvoří tlupu a vlastně v týchle lokalitě je to jedna tlupa a proti nim stojí ten učitel, paradoxně tam dochází k tomu obrácenému rasismu, že oni jsou rasistický.“ Učitelka Sportovní

Učitelky tak volí různé metody, jak si vybudovat respekt u rodin žáků či u žáků samotných. Při vyučování žáků vidí učitelka Třídnická výhodu při sjednávání respektu ve svém věku i v genderu.

„Myslím si, že se vůbec nevyplatí, aby tam šel chlap učit, protože Romové mají jako kult rodiny ženu, mámu a spíš babičku. Takže na ženskou dají víc než na chlapa. I když nedají ani na mladou ženskou, prostě starší jako babička, ale chlapi neberou vůbec vážně.“ Učitelka Třídnická

Respekt je podle učitelek romských žáků ve vyloučené lokalitě také spojen s důvěrou. Důvěra může být budována pomocí aktivit, které učitelky připravují a žáky baví, ale i skrze dlouhodobé setkávání.

„No ten příchod tam byl trochu šok. Člověk se musí přizpůsobit dětem v jakýkoliv škole, ale tady to pro mě asi bylo náročnější. Oni, než si je nějak získáš a získáš jejich důvěru, tak to je katastrofa. V tomhle se mi potvrdilo to, co jsem si myslela, že se s nikým nepárou.“ Učitelka Kroužková

Výpovědi o respektu a důvěře představují klíčový vztah mezi učitelem a žákem a jako takový tedy také vstupuje do vyjednávání profesní identity. Neustále ovšem zdůrazňují, jak je jejich profesní identita zranitelná.

2.2.4.1. Formální autority

Zranitelnost vlastní identity tak učitelky vede ke vztahování se k formálním autoritám. Spoléhají, že jim u romských dětí zajistí respekt vyšší autority či instituce.

„Koho ještě berou, tak autoritu, když jim pohroziš, že přijde paní ředitelka.“ Učitelka Třídnická

„Co tam bylo funkční byl preventista kriminality, normálně oblečený jako Městská policie. Ten tam chodil po chodbách a oni se báli.“ Učitelka Sportovní

Jiné instituce byly uplatňované také při vyjednávání respektu mezi učitelkou a rodičem. Učitelka Prvňáčková poukazuje na významnost instituce OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí), které se chtějí romské rodiny vyhnout. Při časté absenci romských dětí tak přichází upozornění rodičů na nutnost dodržování školní docházky dítěte a na možné nahlášení této absence OSPODu.

„Oni děti do školy posílají proto, že by přišli o dávky a řešil by je OSPOD. (...) Když vidíme, že prostě dítě nechodí do školy, udělá se bububu na rodiče.“ Učitelka Prvňáčková

2.2.4.2. Mimoškolní aktivity

Učitelka Sportovní a Kroužková popisují zajímavou zkušenost, kdy se jim podařilo získat respekt svých žáků skrze mimoškolní aktivitu. Učitelka Sportovní na škole zřídila florbalový kroužek, s tímto kroužkem jezdila s dětmi na turnaje i zápasy a vytvořila si tak u žáků mnohem lepší postavení.

„Díky florbalu jsem získala dobrý postavení mezi těma deváťáka a oni mě brali jako svého kápa. Když jsem přišla do té třídy pak a ty holky na mě zase řvaly sprostě, tak se mě zastal jeden ten kluk z florbalu, ona i ta jeho rodina tam má lepší postavení, protože jsou ty olašský Romové. On řekl, že takovouhle učitelku tu ještě neměli, tak ať toho nechají a ty holky ztichly. Takže díky florbalu jsem u něj získala plusový body a vlastně mě začali brát všichni.“ Učitelka Sportovní

Učitelka Kroužková zase pravidelně jezdila s dětmi na plavání, které se nacházelo mimo vyloučenou lokalitu.

„Oni tě pak mají radši, protože jim ukážeš něco nového a někam je vezmeš.“ Učitelka Kroužková

Díky mimoškolním aktivitám byla část dětí namotivována k lepšímu chování, na výlet však jezdily i děti, které o něj zájem neměly. To především z důvodu dotace, kterou na

realizaci výletu škola dostala. Aby se dodržely požadavky dotace, musel se na výlet vzít určitý počet dětí. Učitelka Mluvnická popisuje situaci, kdy pak bylo nutné výlet předčasně ukončit.

„Byli jsme třeba v Terezíně a museli jsme ukončit tu exkurzi dřív, protože ty děti se tam chovaly jako zvířátka. Úctu neměly k ničemu, takže jsme musely odjet. Bohužel no, pouze tak třetina byla nějakým způsobem namotivována, že se na to těší, že jsme ty materiály předtím si i trošku studovali a bylo vidět, že je to zajímavá.“ Učitelka Mluvnická

2.2.5. Etnicita a školní výkon

Rozhovory ukazují, že učitelky vyjednávají svou učitelskou identitu na Tyrkysové škole skrze to, že vyučují romské děti. Ty identifikují jako výkonnostně slabé v porovnání s „normálním“ žákem, ve své podstatě etnicky českým žákem. Dle učitelek nemohou dostat s romskými dětmi stejných výsledků. Jejich profesní identita je tedy spojena s žáky, kteří nedosahují očekávaných výsledků, a proto je identita učitele opět ohrožována.

„Pořád všichni děláme, jaký jsou tam normální děti, ale nejsou.“ Učitelka Třídnická

Dle učitelek tak musí dětem přizpůsobit své pojetí výuky, a to i co se týče jazyku komunikace. Učitelka Prvňáčková poukazuje na to, jak je pro ni toto pojetí výuky náročné. Nižší úroveň znalosti češtiny romských žáků učitelkám jejich profesi ztěžuje.

„Hodně těžký je u nich nějaká pochopení čteného textu tomu málokdy rozumí, takže spíše mluvená forma, co se týče český jazyka.“ Učitelka Mluvnická

„Člověk je hodně vymluvený, všechno říkáte furt dokola, pak jim to víceméně celý nadiktujete a stejně to má půlka blbě. Ale tam prostě jiná možnost není, oni to neznají, oni neznají význam slov.“ Učitelka Prvňáčková

Řešení jazykového problému při výuce romských dětí reflektovala i učitelka Sportovní. Upravila svůj jazykový projev, aby se přizpůsobila jazykovému projevu romských dětí. Dle ní je pro romské děti totiž vstup na česky hovořící školu jako vstup na cizojazyčnou školu.

„Musíš si tam zvykat snížit při mluvení svoji úroveň. Vem si, že ty jsi jakoby vysokoškolák, máš nějakou odbornost, odbornost jazyka a ty se musíš snížit na primitivnost.“ Učitelka Sportovní

Učitelký pohled na romské žáky však souvisí také s danou vyloučenou lokalitou. Učitelka Sportovní reflektuje, že nahlíží na romské děti pozitivněji, když je vyučuje na neromské škole. Vnímá je jako Romy, kteří se snaží a začleňují se do majoritní společnosti.

„Naštěstí teda ted'ko, když mám romský děti, tak je mám ráda, a to i ty na vyšším stupni. Nevadí mi a třeba tady u nás na tý základce, to jsou romský rodiny, který se snaží začlenit do tý společnosti, aby byly mezi normálníma. Mám je ráda a třeba mám jednoho, kterej je sice z deseti dětí, ale táta pracuje. Jsou čistotný, je o ně postaráno, je snaživej.“ Učitelka Sportovní

Podobný názor má i Učitelka Třídnická. Dle ní mohou Romové být „normální“, stejně jako majoritní společnost, jen pokud nebudou žít v Modré lokalitě a začlení se do majoritní společnosti skrze naplnění životních hodnot důležitých pro většinovou společnost.

„Určitě se může povést, že některý jsou normální, ale podle mě musí žít jinde. Musejí žít s tou většinovou společností, ty rodiče musí chodit do práce a musí mít nějaký hodnoty k tomu vzdělání.“ Učitelka Třídnická

Profesní identita učitelek romských dětí z vyloučené lokality tedy zahrnuje vymezování se vůči jiné etnicitě, kdy je etnicita spojena s identifikací s „normálními“ mainstreamovými hodnotami. Nebýt učitelem „normálních“ žáků, směřujících k „normálním“ životním trajektoriím, znamená být tak trochu jiným učitelem. Na úrovni praxí to pak znamená snižovat nároky a zjednodušovat pojetí výuky, což se nutně wpisuje do profesní identity učitele romských žáků ve vyloučené lokalitě.

2.2.6. Kulturní rozdíly

Kategorie jinakosti, resp. identita tak trochu jiného učitele je spojena nejen s etnickým odlišením, ale také uvažováním o kulturních specifikách Romů. Učitelky vyprávějí, že při výkonu své profese narážejí na kulturní rozdíly mezi sebou a Romy. Romové mají dle učitelek životní hodnoty, které jsou rozdílné od hodnot majoritní společnosti a učitelky je tak neuznávají za správné. Romské děti pak tyto kulturní vzorce přijímají od rodičů. Součástí těchto vzorců je nízká motivaci do vzdělávání či porodnost v nízkém věku.

2.2.6.1. Rodiny žáků

Romští rodiče nedávají vzdělávání dostatečnou pozornost. Navíc nerespektují učitelky a neplní požadavky, které od nich škola očekává.

„Pošlu jim úkol, co mají s tím dítětem udělat, oni to ale nepošlou zpátky, to tam nemůžeš vůbec očekávat.“ Učitelka Třídnická

„V té třídě se najdou třeba dvě maminky, který se nějak snaží. Oni i ty dospělý neví co dělat, protože to v dětství taky měli takhle. To se prostě předává z generace na generaci a nějaká škola jim je jedno.“ Učitelka Kroužková

Učitelky se s nízkou angažovaností rodičů do vzdělání svých dětí vyrovnají tak, že samy začnou zastávat rodičovské funkce. Romské děti je potřeba „převychovat“, aby opustily od vzorců rodinných a přijaly vzorce majoritní společnosti. Učitelská identita tak nabývá i výchovné složky.

„Pak nezbude nic jinýho, než že když nemají pastelky, tak já samozřejmě jsem nakoupila pastelky a všem ty pastelky půjčuju.“ Učitelka Třídnická

„Tady je to možná trošku víc vychovávací práce, protože neumí základní hygienické návyky, to je prostě rodiče vůbec neučí. Neumí pozdravit, poděkovat, někoho oslovit bez nadávek a nějak se základně chovat.“ Učitelka Kroužková

Opakuje se kategorie, že profesní identita učitelek je konstruována ve vztahu k předávání mainstreamových hodnot a sociální práce učitele, nicméně v kontextu kultury se výchova mění v projekt integrace, popřípadě asimilace.

2.2.6.2. Devastovaná romská kultura

Na druhou stranu ovšem učitelky mají pocit, že rodiny nepředávají dětem romskou kulturu. Samy si tak vyhledávají informace o romské kultuře, tradicích a zvycích, jazyce, učí se romské písničky a snaží se dětem přiblížit jejich kulturu a původ. Jedná se o romskou kulturu, která vzešla z etnoemancipačního procesu Romů. Profesionalita učitele romských žáků ve vyloučené lokalitě tedy spočívá v multikulturních postojích a strategiích.

„Realizovali jsme výlet do brněnského muzea Romského, aby oni to viděli, aby se jako trošku vrátili k těm kořenům, odkud vůbec přišli, protože to si z té rodiny vůbec nenesou.“ Učitelka Mluvnická

Neznalost dětí o své kultuře však podle učitelek pramení z nezájmu o romskou kulturu v rodinách. Rodiny přijímají prvky různých kultur a rodiče dětí již sami neznají své tradice či zvyky.

„Ty děti jako neví, většina není schopna popsat co dělají doma o Vánoce atd. Já se pak teda

ptala těch rodičů a chtěla jsem nějakou zpětnou vazbu jako co dodržují a nedodržují. Oni ty svoje původní věci vůbec nedodržují, oni to mají namíchaný, mají třeba Santu, ale ty děti stejně ví, že to jsou rodiče.“ Učitelka Prvňáčková

Podobně je to i se vztahem k jazyku. Učitelky reflektují, že dnešní Romové již neumí romsky, zároveň ale neumí ani česky. Používají etnolekt, který je romskou modifikací češtiny (viz kapitola 3.1). Učitelky však chtějí svým žákům přiblížit romskou kulturu a také romštinu.

„Oni umí pár slov, tak ty jsem si hledala, co znamenají a učila se je. Taky umím nějaký 2 písničky, a to jsem chtěla s nima nacvičit, ale paradoxně je umím líp než oni.“ Učitelka Sportovní

„Oni romsky vůbec nemluví. My naopak máme třeba ve výstupu ted'ko ve druhé třídě, že se učíme počítat romsky do desíti. Ani jedno moje dítě ze třídy neumí počítat romsky, oni umí nadávky a možná zpívat romsky, ale vůbec neví, o čem zpívají.“ Učitelka Třídnická

Učitelky tedy mají pocit, že se potýkají nejen s nezájmem rodičů o vzdělání, ale také s devastací romské kultury. Chtěly by předávat vědění, o které by byl zájem, dokážou být v tomto směru otevřené, ale není to možné.

Životní styl romských rodin je totiž identifikován jako nevhodný. Podle učitelek sociální prostředí, v němž děti žijí, oslabuje působení učitele. Vychovávání dětí učitelkami je totiž narušeno nezájmem rodičů, kdy se děti po opuštění školy znovu setkávají s původními kulturními vzorci a rodiče je k ničemu jinému nemotivují.

„Oni se to třeba i naučí, ale pak opustí školu a je to stejný, protože s nima tak komunikují i rodiče a v té lokalitě to takhle prostě je.“ Učitelka Kroužková

„My po tom dítěti chceme, aby se od osmi do jedny chovalo podle mých pravidel, který jsem stanovila já a od jedny do večera se o něj zas nikdo nezajímá.“ Učitelka Třídnická

Pro učitelky Sportovní a Mluvnickou jsou některé děti natolik poznamenané výchovou a vzory z rodiny, že snažit se o jejich převýchovu je zbytečné.

„Některý děti tam byly prostě nevychovatelné už tak zkažené z té rodiny, že vlastně se nedaly převychovat žádným způsobem, protože byste musela začít už od těch rodičů.“ Učitelka Mluvnická

„Podle mě se ani nemusíš snažit je nějak vychovávat, stejně 80 % výchovy je rodina, i u

běžných dětí. Potom když to doma funguje tak, že to nefunguje, tak je to pak jasný, jak dopadnou. (...) Já je nezměním a ten vzor z té rodiny je tak silnej, že já z něj neudělám studenta, ale naopak, já z něj dělám chytřejšího zloděje.“ Učitelka Sportovní

Učitelka Třídnická však popisuje i pozitivní stránku nízké angažovanosti rodičů do vzdělávání. Na rozdíl od neromských škol ji rodiče na Tyrkysové škole neobviňují ze špatného pojetí výuky.

„Normální rodiče přijdou seřvat učitelku, že kluk dostal pětku z diktátu, že za to může učitelka, jak je to možný, že ho to naučila špatně. To tady tam rodiče vůbec nepřijdou, vůbec neřeší, co mají za známky ty děti. Je jim to úplně jedno a nechodí ti furt radit, jak to máš dělat.“ Učitelka Třídnická

Profesní identita učitelek romských žáků ve vyloučené lokalitě řeší otázku vztahu žáků a rodin žáků ke vzdělání. Bez zájmu o vzdělání je profesní identita učitelek z Tyrkysové školy opět ohrožována.

2.2.6.3. Věk žáků

Aspekt vztahu žáků ke vzdělání, jež se podílí na konstrukci učitelké identity je přítomen i ve výpovědích o věku žáků. Učitelky se shodují, že jsou velké rozdíly mezi výukou žáků na nižším stupni a výukou žáků na vyšším stupni, romské děti totiž přebírají kulturní rozdíly až s přibývajícím věkem, čímž ubývá jejich motivace k vzdělávání.

„Oni tak do 6. třídy mají zájem o všechno, vše je baví a chtějí vyzkoušet, ale pak trošku dospějou a vidí, že nepotřebujou vzdělání, protože se mají dobře i díky sociální pomoci. To potom ten jejich zájem opadá, zájem o učení a o cokoliv.“ Učitelka Kroužková

Děti na nižším stupni dávají učitelkám pozitivní zpětnou vazbu, která je pro učitelkou profesí důležitá. Učitelka Prvňáčková vyučuje v přípravné třídě, zde je spokojená, ale sama přiznává, že se přístup dětí ke škole s věkem mění.

„Myslím, že i první stupeň bych jako zvládla, sice ta pětku je už taková hodně na hraně. Tady jsem ale opravdu spokojená. (...) Pak je pravda, že jsou problémoví, sedmička je hrozná, letošní devítka je úplně katastrofa, na to si stěžujou snad úplně všichni učitelé, že tam ani nechtějí učit.“ Učitelka Prvňáčková

Učitelka Kroužková a učitelka Třídnická mají zkušenost pouze s výukou na prvním stupni, i ony popisují lepší výsledky své práce u malých dětí, kdežto práci na vyšším stupni vnímají jako obtížnou.

„To bylo dobrý, že na tom nižším stupni jsem občas viděla nějaký zájem, než do toho dorostly, ale umím si představit, že na vyšším stupni to je hrozný.“ Učitelka Kroužková

„Na tom druhém stupni fakt nevím, co může mít učitelka za ten úspěch. Já jsem na druhém stupni nikdy neučila, učila jsem jenom na prvním stupni a tady alespoň vidíš takový ty dílčí úspěchy, jako že si je to fakt něco naučila.“ Učitelka Třídnická

Učitelka Sportovní má zkušenost s výukou na obou stupních. Na nižším stupni byla v práci spokojená, ale třídnictví na vyšším stupni ovlivnilo její psychiku natolik, že musela z práce odejít.

„Tam jdeš do kriminálního prostředí, i když bavím se o druhém stupni. Na tom nižším stupni, to je opravdu u těch malých dětí krásná práce. To je takový jako pohlazení, protože oni tě milují a jsou hrozně vděčný, ale druhý stupeň, to je ostrý. Tam jsem to vlastně už vůbec nedávala.“ Učitelka Sportovní

Učitelky tedy říkají, že pocit učitele zažívají, když vzdělávají žáky na prvním stupni. Naopak vzdělávání starších žáků tuto identitu narušuje. Ba přímo jak říká učitelka Sportovní, je identita učitele na druhém stupni odepírána.

2.2.7. Materialita

Učitelky popisují také problém s nízkým materiálním vybavením žáků, které je pro výkon jejich povolání nutné. Na druhou stranu však poukazují na dobré materiální vybavení školy, která žákovi potřebné věci zajistí.

Materiální vybavení školy je dáno řadou sponzorských darů a nadací, které v dané lokalitě působí a snaží se zde zlepšit kvalitu života. Materiální vybavení školy učitelky ocenily a využily při své práci.

“Ta škola byla vybavena dobře. Já jsem se snažila něco z toho využívat, někdy mi to usnadnilo práci.” Učitelka Mluvnická

„Teď jsme dostali z nějaký nadace peníze a dostali jsme pro děti pracovní sešity, protože to normálně taky nemají vůbec.“ Učitelka Třídnická

Ačkoliv je škola dobře vybavena, učitelka Třídnická poukazuje na to, že žáci si materiálních věcí neváží a součástí práce učitelky se tak stává i kontrola dětí kvůli možnému poškození těchto věcí.

„Třeba sešity hned ztratí, domů ze školy jim ty pomůcky nemůžu dávat vůbec. Musím je furt hlídat, aby s těma pomůckama, co jsme dostali, nic neudělali.“ Učitelka Třídnická

2.2.8. Státní politiky

Do vyjednávání profesní identity učitele romských dětí se také významně zapojují mechanismy státní politiky. Učitelky reflektují, že celý systém sociálního vyloučení je nastaven nesprávně a má za následek, že nemohou vykonávat svou práci pořádně. Romové se na základě segregáčnické politiky státu ocitli v sociálně vyloučené lokalitě, nedostanou se do kontaktu s majoritní společností a nezmění se tak celková povaha vyloučené lokality i romský přístup ke vzdělávání. Z tohoto důvodu je dle rozhovorů práce učitelky na Tyrkysové škole „marnou prací“.

„Jak jsou vystrčený z toho normálního prostředí, tak oni jsou v tý bublině a vůbec se neumí chovat jinak. (...) My to s nima probereme, ale oni to vůbec nechápou a nic z toho nemají, a to není přece smysl školství. (...) To se prostě podle mě nikdy nezmění, jestliže se nějak nezmění celej ten systém.“ Učitelka Třídnická

„Bohužel je to nastavený státem špatně, že ty děti tam žijou v takové izolaci a nevidí ten normální reálný svět, vidí ten svět svých rodičů, kteří ani nepracují a ty to přidávají další generaci, takže to vlastně žádný smysl nemá. Je to taková sisyfovská práce.“ Učitelka Mluvnická

„Podle mě je tohleto hrozně nešťastně uchopený, ale rozumím tomu, že třeba pro Prahu je tohle drobek a nikdo se tím nechce zabývat“ Učitelka Sportovní

2.2.8.1. Školní vzdělávací plány

Další věci, které zabraňují vykonávat učitelkou profesi tak, jak by si učitelky přály, jsou školní vzdělávací plány. Tyto plány zásadně ovlivňují učitelkou identitu, kdy učitelky identifikují svou práci jako bezvýslednou a marnou.

Tyto školní vzdělávací plány vycházejí z rámcových vzdělávacích plánů a pro výuku romských dětí nejsou nijak upraveny. Učitelky si ovšem myslí, že by upraveny být měly.

„Vím, že to bylo kdysi upravené, ale bylo to diskriminační, z jejich pohledu. Teď to upravené není a myslím si, že řada těch výstupů je prostě pro ně nesplnitelná, takže těžká a musela jsem si to hodně upravovat, oklešťovat, abysme prostě se dostali opravdu jenom na ten základ a nějakým způsobem teda ten výstup splnili.“ Učitelka Mluvnická

„My musíme dodržet prostě normální školní vzdělávací program, který není vůbec přizpůsobený, ale musíš to zvládnout, protože ty to do té třídnice napsat musíš. To mě strašně svazuje ta administrativa, my jsme prostě běžná základní škola a musíš s nima probrat úplně všechno. A to přesto, že víš, že to bude úplně k ničemu, ale to nikdo nechce přiznat, protože prostě uvalit jako školu, která je v lokalitě vyloučený a udělat z ní v speciální školu, to nikdo neudělá.“ Učitelka Třídnická

„To je pro ně strašně složitý, mají stejný výstupy, co normální děti, ale to se nedá splnit tak, aby jim to něco dalo.“ Učitelka Kroužková

Opačnou zkušenost reflektuje učitelka Předškolní, která učí na Tyrkysové škole v přípravné třídě. Sama však podotýká, že v přípravné třídě je snadnější splňovat zadané plány, protože je zde pro děti větší volnost.

„Třeba v některých třídách je ten problém, že není v jejich silách naplnit ten vzdělávací plán. Já ale mám dvě hodiny denně řízený a dvě volný, protože ty děti si neumí hrát, takže to máme udělaný tak, že jim dávám čas pro sebe. U nás ten plán tak dodržovat jde.“ Učitelka Prvňáčková

Politika státu zásadně ovlivnila konstrukci profesní identity učitelek romských dětí. Ačkoliv je Tyrkysová škola institučně školou základní, učitelky jí od základních škol vyučujících děti z majoritní společnosti odlišují. Tyto školy nazývají jako „běžné“, které vyučují „normální“ děti. Na Tyrkysové škole nemohou dosáhnout stejných výsledků, jako na školách neromských. S romskými dětmi nelze dosáhnout chtěné učitelské identity, jelikož státní politika ovlivňuje podobu jejich zaměstnání a nemohou ho vykonávat tak, jak by to samy uznaly za vhodné.

2.3. Osobní rovina

Profesní identita pracuje především se sociální identitou, ale bere v potaz i osobní identitu učitele (viz. Kapitola 4.2.). Do této roviny zahrnu pocitu učitelek pojící se s výukou romských dětí a také vnímání dané profese učitelčiným okolím.

2.3.1. Pohled učitelek na svou profesi

Důležitým prvkem profesní identity je i vztahování se k idealizované představě o tom, co znamená být učitel (viz kapitola 4.2.). Tato idealizovaná představa znamenala v kontextu učitelek na Tyrkysové škole i nasměrování dětí k životním hodnotám, které jsou typické pro majoritní společnost, tedy chuť ke vzdělávání, zaměstnání atd. Učitelky nahlížely na

vyločenou lokalitu jako na místo, kde děti nejsou šťastné a potřebují pomoci (viz kapitola 2.2.3.)

Jak jsem již poukázala výše, učitelky vnímají svou profesi jako vzdělávání „jiných“ dětí. Z tohoto důvodu nemohou dosahovat stejných výsledků jako s dětmi z majoritní společnosti. Jejich profese se tak zdá být méněcenná či marná a učitelky tak zažívají pocit frustrace ze svého zaměstnání.

O tom vypovídá učitelka Třídnická, dle ní se sama plnohodnotnou učitelkou stát nemůže. V rámci své profesní identity se jako učitelka necítí, jelikož její působení na Tyrkysové škole se zcela rozchází se tím, co si myslí, že školství má být.

„Ta škola je špatně. My si vždycky říkáme, že si tady jenom hraje na školu, protože my všechno musíme splnit. Napíšeme do té třídnice, že jsme s nima všechno probrali, i to s nima probereme, ale oni to vůbec nechápou a nic z toho nemají. To není přece smysl školství.“ Učitelka Třídnická

Učitelky také poukazují na malou zpětnou vazbu a malé pokroky při výuce romských dětí. Ty však v rámci své idealizované představy o učitelství potřebují. Je pro ně navíc složité nalézt metody, jak romské děti učit. Opět tak srovnávají děti z majoritní společností s romskými dětmi, s kterými těchto standardů nemohou dosáhnout.

„Najít nějaký správný metody, jak je učit je peklo, člověk má nějaký očekávání, že přece se nemůžou učit tohle půl roku, když se to normální dítě učí týden.“ Učitelka Kroužková

„Vidíte strašně málo zpětný vazby, a to já ve své práci potřebuju, že se ty děti někde posouvají, že z nich něco možná bude, že jste je nějakým způsobem zasáhla.“ Učitelka Mluvnická

Učitelka Prvňáčková ovšem zažívá pocit naplnění i přes delší dobu pokroku romských dětí. Má pocit, že to „zvládá“, na rozdíl od učitelek, které musely dát na škole výpověď. Stejně to vnímá i učitelka Třídnická, která má navíc pocit, že pomáhá. Tyto dvě učitelky jsou v mém výzkumu jediné, které na škole stále učí.

„To mě pak těší, že vidím ten pokrok. Ano, trvalo mi to půl roku, než jsem to do nich narvala, ale fungovalo to.“ Učitelka Prvňáčková

„Vidím v tom jako nějaký smysl. Tam dostanu zvířátko a ve druhé třídě umí číst, psát, počítat, proto tam jako jdu. Takže tam spíš chodím jako pro ten pocit toho uspokojení, že pomáhám.“ Učitelka Třídnická

2.3.2. Nápor na psychiku

Kromě pocitu nenaplnění také učitelky, které ze školy odešly, často zmiňují smutné příběhy a osudy, se kterými se skrze specifika daného prostředí mnohem častěji dostávají do kontaktu. Učitelky si navíc k žákům vytvořily citové vazby, viděly je jako nevinné a bylo jim jich líto kvůli podmínkám, ve kterých žijí. To jim pak znemožňovalo vykonávat učitelskou profesi.

Učitelka Sportovní popisuje, jak jí práce s romskými dětmi v sociálně vyloučené lokalitě ovlivnila natolik, že si myslela, že už nikdy nebude schopna učit.

„Já, jak jsem to poslouchala ty příběhy, tak jsem pak byla vykulená a vůbec jsem to nedokázala rozdejchat. (...) Normálně jsem měla syndrom vyhoření, už jsem si myslela, samozřejmě, že nikdy učit nebudu. Mně to úplně vzalo vítr z plachet.“ Učitelka Sportovní

Podobnou zkušenost má i učitelka Mluvnická, její profesi navíc nemohla vykonávat z důvodu, že jí přišla v porovnání s rodinnými problémy romských dětí malicherná.

„Co mě zasahovalo, že jsem si k těm dětem vytvořila citové pouto a už jsem viděla, že vlastně za to nemůžou, a když jsem viděla, v čem vyrůstají, co se děje doma a pak jsem si říkala: a ty tady po nich chceš vyjmenovaný slova, tak to potom bylo pro mě těžký.“ Učitelka Mluvnická

Dle učitelek je právě psychická zátěž práce s romskými dětmi důvodem, proč učitelé na škole dlouho nevydrží a proč škola neustále shání nové učitele. Učitelka Mluvnická a učitelka Sportovní, které na škole již nepracují, obdivují učitele, co na škole vydrží.

„Já vůbec nechápu, jak to ty lidi tam můžu dávat. Já tomu nerozumím, tak taky je tam velká fluktuace lidí v tý škole. Tam se to neustále mění a málokdo tam zůstane, tam není stabilní pedagogický sbor.“ Učitelka Sportovní

„Tady shání lidi neustále. (...) Obdivuju všechny učitelky, který tam vydrží dlouho, i když si myslím, že jsou potom vyhořelý.“ Učitelka Mluvnická

2.3.3. Reakce okolí

Reakce okolí na profesi učitele romských dětí vstupuje do konstrukce profesní identity. U lidí, kterým učitelky zmíní jejich profesi a lokalitu, ve které se škola nachází, totiž přichází často rozporuplné reakce. Jednou z reakcí bylo odsouzení profese jako podřadné práce, jelikož učitelky pracují s romskými dětmi.

„Brali to jako negativně. Je to prostě brané jako škola, kam chodí ty lidi, který jsou vlastně neúspěšní v tom svém zaměstnání, takže skončí tam, protože tam vezmou každého.“ Učitelka Mluvnická

„Vůbec jim to nepřijde normální, že tam někdo dobrovolně jde.“ Učitelka Třidnická

„Spousta lidí řekne, že to nemá smysl se jim věnovat a že by to určitě nezvládli. (..) To okolí to prostě bere jako podřadnou práci. Nějakým způsobem pomáháš Romům, kteří stejně vzdělaný nikdy nebudou.“ Učitelka Kroužková

„Můj syn se za mě stydí a když se ho ptali, kde pracuje maminka, tak řekl jen jako učitelka a styděl se říct kde, že by se mu děti smály.“ Učitelka Prvňáčková

Negativní reakce okolí měly u učitelky Kroužkové za následek, že se o své práci nerada bavila a styděla se za ni. Učitelky tak nejen skrze své pocity, ale i od reakcí okolí vnímají svou práci jako méněcennou a bezvýslednou.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala profesní identitou učitelek romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě. V teoretické části je popsána historie Romů k pochopení ustanovování jejich pozice ve společnosti, proces sociálního vyloučení k pochopení povahy sociálně vyloučené lokality a problematika vzdělávání Romů v České republice. Dále se také zabývám identitou člověka, profesní identitou a konkrétně učitelkou identitou k porozumění vývoje profesní identity a aspektům, které vstupují do procesu jejího ustanovování.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak je vyjednávána profesní identita učitele romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě a jaké kategorie vstupují do procesu tohoto vyjednávání. K zodpovězení výzkumných otázek jsem použila kvalitativní výzkum. Výzkumnou metodou se stal polostrukturovaný rozhovor, který jsem vedla s pěti učitelkami pracujícími na základní škole v sociálně vyloučené lokalitě s romskými dětmi.

Provedenou analýzou rozhovorů s učitelkami jsem objevila několik kategorií, na nichž stojí profesní identita učitelek romských dětí. Tyto kategorie se týkají tří rovin. První rovinou je cesta k profesi, druhou rovinou jsou specifika prostředí a třetí rovinou je rovina osobní.

Interpretace dat výzkumu ukázala, že se profesní identita učitelek začíná formovat již při rozhodnutí stát se učitelkou a při následném pedagogickém studiu, jelikož však pro všechny učitelky bylo zaměstnání na Tyrkysové škole první učitelkou zkušeností, specifika prostředí ovlivnila konstrukci profesní identity zásadně.

Do vyjednávání profesní identity učitelek vstupuje etnicita žáků, které vyučují. Učitelky vyjednávají svou identitu skrze vymezování se vůči Romům, jejichž školní výkon není tak dobrý, jako výkon dětí z majoritní společnosti. Učitelky tak při nástupu do zaměstnání v rámci své profesní identity zastupují majoritní společnost a reflektují, že jejich úkolem je integrace romských dětí do společnosti.

Kromě odlišné etnicity vnímají učitelky i rozdílnou kulturu romských rodin. Romští rodiče mají jiné životní hodnoty než majoritní společnost a tyto kulturní vzorce předávají svým dětem. Ty po vzoru svých rodičů nepřikládají vzdělávání význam, což učitelky při výkonu své práce omezuje. V rámci své profesní identity se tak učitelky snaží suplovat role rodičů a romské děti vychovávat, čímž chtějí změnit jejich životní hodnoty na hodnoty typické pro majoritní společnost. To ovšem selhává kvůli povaze sociálně vyloučené

lokality, kterou romské děti opustí jen velmi zřídka. Kvůli těmto rozdílům je navíc pro učitelky obtížné sjednat u dětí respekt, který vidí jako důležitý pro výkon své práce. Daří se jim to nejčastěji pomocí mimoškolní aktivity či pomocí vztahování se k autoritám.

Učitelkou identitu ovlivňuje i aspekt jazyka, kdy Romové neumí dostatečně česky. Učitelky tak musí přizpůsobit svou úroveň jazyka, aby mohly romské děti vyučovat. Romové navíc neumí ani romsky, celkově o svou kulturu a historii nejeví zájem, učitelky se jim proto snaží romskou kulturu skrze výuku přiblížit.

Problémy spojené s vykonáváním učitelké profese spojují učitelky se státními politikami. Samotný vznik vyloučené lokality vnímají jako nesprávný a zavedení základní školy v této lokalitě také. Dle nich mají být romské děti pohromadě s majoritou, případně by uvítaly přeměnu dané základní školy na školu praktickou či speciální. To hlavně z důvodu nemožného plnění zadaných školních vzdělávacích plánů, jelikož nejsou schopné naučit romské děti to samé, co děti z majoritní společnosti. Dle učitelek navíc romské děti nabyté vědomosti v životě nevyužijí, především kvůli nezájmu dítěte o pokračování ve studiu či vysoké nezaměstnanosti Romů. Učitelky tak svou práci vnímají jako zbytečnou a marnou, jelikož se realita profese rozchází s idealizovanou představou. Tato idealizovaná představa totiž spočívala v předávání hodnot majoritní společnosti romským dětem, sociální pomoci či snaze o integraci romských dětí, ani jedno však kvůli povaze specifického prostředí není možné.

Konstrukce profesní identity také závisí na věku žáků, které učitelka učí. Výzkum ukázal, že učitelky vyučující romské děti na nižším stupni základní školy mají při své práci od dětí zpětnou vazbu, která je pro učitelky důležitá. Od 6. třídy však děti ztrácí zájem o školu, učitelky navíc musí v těchto třídách řešit více kázeňských problémů, a tak učení na druhém stupni kromě identity ovlivňuje i jejich psychiku.

Učitelky vnímají svou práci jako bezvýslednou, špatně nastavenou a podřadnou oproti práci učitele na neromské škole. Do vyjednávání profesní identity se navíc připojují i lidé z učitelčina okolí, kteří dle rozhovorů nahlíží na práci učitelek romských dětí jako na méně cennou. To hlavně z důvodů etnicity žáků, které učí a lokality, ve které se škola nachází.

Specifika prostředí tedy zásadně ovlivňují podobu profesní identity. Do jejího vyjednávání vstupují kategorie jako je cesta k profesi, etnicita žáků, předsudky, rodiny žáků, jazyk, věk žáků, kulturní rozdíly, mimoškolní aktivity, státní politiky, studijní vzdělávací plány i osobní pocity z profese či názory okolí na profesi.

Učitelky do profese nastupují s představou, co profese učitelky znamená a porovnávání této idealizované představy o učitelství s realitou doprovází celou konstrukci profesní identity. Naplnění této identity učitele je snadnější na nižším stupni, kde učitelky dostávají od dětí potřebnou zpětnou vazbu. S přibývajícím věkem však děti ztrácí motivaci ke vzdělávání a učitelky tak nemohou předávat své vědění, jelikož o něj není zájem.

Státní politiky a zadané vzdělávací plány jim navíc práci spíše ztěžují, než ulehčují a nedostávají uznání ani od rodičů svých žáků, ani od svého okolí. Hledají tak jiné opory pro svou učitelskou identitu. Oporu nachází v pocitu, že na rozdíl od svých předchůdců učitelskou roli zvládly. Skrze specifika prostředí se však nedaří naplnit původní představu o tom, co profese učitelky znamená a učitelky tak začnou vnímat svou práci jako marnou a podřadnou. Z tohoto důvodu provází profesi učitelek romských dětí frustrace a pocit, že jsou na práci samy a nikdo jim nepomůže.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BÁČOVÁ, Viera. Osobní identita – konstrukce – text – hledání významu. In: HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK, ed. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-06-9.

BROŽ, Miroslav, Petra KINTLOVÁ a Ladislav TOUŠEK. *Kdo drží Černého Petra: sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. [Praha]: Člověk v tísní – společnost při České televizi, c2007. ISBN 978-80-86961-27-9.

DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8.

DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.

DOBROW, Shoshana a Monica HIGGINS. *Developmental networks and professional identity: a longitudinal study*. Career development international. Bradford: Emerald Group Publishing Limited. 2005. 10(6/7). 567-583. ISSN 1362-0436.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Páté, nezměněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5053-1.

DOUBEK, David, Markéta LEVÍNSKÁ a Dana BITTNEROVÁ. *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-87398-48-7.

FUČÍK, Petr. Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šíření. In: JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

GAC spol. s r. o. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. [online] Praha, 2015.

Dostupné z:

https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf

GAC spol. s r. o. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. [online] Praha, 2006.

Dostupné z:

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.

HORVÁTHOVÁ, Jana a Jan BURYÁNEK, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [Praha]: Lidové noviny, c2002. ISBN 80-7106-614-1.

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVÍNSKÁ. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. Pedagogická orientace. Brno: Pedagogicka Orientace Journal, 2018, 28(2), 235-268. ISSN 1211-4669.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.

JAKOUBEK, Marek a Tomáš HIRT, ed. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86473-83-X.

LEVÍNSKÁ, Markéta. Kulturní modely ve vzdělávání. In BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

LUKAS, Josef a Roman ŠVARŤÍČEK. Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu – XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádaná katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU*. 2007

MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno, 2006. ISBN 80-87007-15-8.

MŠMT ČR. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. [online] Praha
Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEKORJAK, Michal, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. *Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností*. Sociologický časopis. Sociologický ústav Akademie Věd České republiky, 2011, 47(4), 657-680. ISSN 0038-0288.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-9597-60-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

ROUS, Jiří. *Romové – vhléd do problému*. Brno: Kabinet MV ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-86633-03-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. [1. vyd.]. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SZALÓ, Csaba. *Sociologie formování sociálních identit*. In: SZALÓ, Csaba, NOSÁL, Igor. (eds.) *Mozaika v re-konstrukci: formování sociálních identit v současné střední Evropě*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. s. 13-36. ISBN 80-210-3306-1.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2., rozšír. a uprav. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno 2009.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*. Pedagogika [online]. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2011, (4), 247-274 [cit. 2022-03-10]. ISSN 1338-0982.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNESCO. *L'éducation inclusive*. [online] 2017
Dostupné z <http://www.unesco.org/new/fr/inclusiveeducation/>

Úřad vlády České republiky. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2019*. [online]
Praha

Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2019.pdf>